

Vera Uppenkamp

Kinderarmut und Religionsunterricht

Armutssensibilität
als religionspädagogische
Herausforderung

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 42

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Vera Uppenkamp

Kinderarmut und Religionsunterricht

Armutssensibilität als
religionspädagogische Herausforderung

Verlag W. Kohlhammer

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn als Dissertation angenommen.

1. Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-041060-2

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-041061-9

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	12
Vorwort	13
1. Einleitung	15
1.1 Relevanz der Arbeit	15
1.2 Zielsetzung, Ausrichtung und Inklusionsverständnis	19
1.3 Aufbau der Arbeit	25
2. Armut im Kontext von Kindheit und Bildung	27
2.1 Armut – Begriffsklärung und Kontextualisierung	27
2.2 Kinderarmut – ein mehrdimensionales Phänomen	29
2.3 Forschungsstand: Kinderarmut in Deutschland	35
2.3.1 Lebenslagen von Kindern mit Armutserfahrungen	36
2.3.2 Kinderarmut als Begrenzung von Handlungsspielräumen	39
2.3.3 Soziale Mobilität, Bildung und Gesundheit armer Kinder in Deutschland	41
2.3.4 Armut als dauerhafte Erfahrung – Kindheiten in einer Gesellschaft mit geringer sozialer Mobilität	44
2.4 Forschungsstand: Bildungsbenachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft	48
2.4.1 Programme for International Student Assessment (PISA)	49
2.4.2 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)	52
2.4.3 Zusammenfassung	54
3. Forschungsstand: Kinderarmut im Kontext schulischer Religionspädagogik	57
3.1 Kinderarmut im Religionsunterricht – Wahrnehmung von Armut und Bildungsbenachteiligung in einem spezifischen Lern- und Erfahrungsraum	57

3.1.1	Mehrdimensionale Armutswahrnehmung und fachspezifische Ressourcen	57
3.1.2	Bildungsbenachteiligung im Religionsunterricht – Kapital und Habitus als Einflussfaktoren	62
3.2	Politisch-theologische Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit im Religionsunterricht und religionspädagogische Impulse	64
3.2.1	Öffentliche Religionspädagogik und ihre Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit	65
3.2.2	Teilhabegerechtigkeit für marginalisierte und benachteiligte Schüler*innen	67
3.3	Andersheit anerkennen und vielfältige Lernwege eröffnen – didaktische Prinzipien inklusiver Religionspädagogik im Zusammenhang mit Kinderarmut	69
3.3.1	Berücksichtigung armutsgeprägter Erfahrungsräume im Religionsunterricht	70
3.3.2	Intersektionale Perspektiven auf Armut als Heterogenitätsdimension innerhalb inklusive Religionspädagogik	72
3.3.3	Armutsspezifische Herausforderungen für inklusive Religionspädagogik	75
3.4	Der Umgang mit Kinderarmut als religionspädagogische Herausforderung	78
4.	Sozialwissenschaftliche Perspektive auf Kinderarmut und Bildung im religionspädagogischen Kontext	83
4.1	Kapitalarten nach Pierre Bourdieu	84
4.1.1	Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital	86
4.1.2	Symbolisches Kapital	91
4.1.3	Religiöses Kapital	92
4.1.4	Kapitaltransformation und Kapitalreproduktion	95
4.2	Der soziale Raum als strukturierte und strukturierende Struktur	97
4.2.1	Das Feld-Konzept Bourdieus im Bildungsbereich	97
4.2.2	Sozialer Raum, Habitus und Klassen in ihrer Bedeutung für Bildung	99

4.2.3	Werden und verteidigen, was man ist: Distinktion und soziale Laufbahn	106
4.2.4	Distinktion durch Kultur und Religion im Bildungsbereich und Alternativen kultureller Bildung	109
4.2.5	Symbolische Gewalt als Strukturierungsmerkmal moderner Gesellschaften	116
4.2.6	Religionspädagogische Anschlussmöglichkeiten	118
4.3	Die Wirkungen des sozialen Raumes im Kontext der Grundschule	119
4.3.1	Unterschiedliche Startbedingungen und verborgene Mechanismen	120
4.3.2	Auf die Feinheiten kommt es an – Distinktion im Bildungsbereich	121
4.3.3	Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung im Grundschulalter	125
5.	Milieudifferenzierte Perspektive auf Kinderarmut	129
5.1	Grundorientierungen und Lebensstile in unteren sozialen Milieus	129
5.1.1	Sinus-Milieu-Studien	130
5.1.2	Milieus in der evangelischen Kirche	132
5.1.3	Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005 und 2013	140
5.1.4	„Wie ticken Jugendliche 2016?“ – Sinus-Studie zu Lebenswelten Jugendlicher zwischen 14 und 17 Jahren	148
5.2	Soziale Milieus im Religionsunterricht	152
5.2.1	Vielfältige Werte und plurale Erfahrungskontexte von Schüler*innen aus den unteren Milieus	156
5.2.2	Zum Umgang mit Werte- und Erfahrungspluralität – Religionspädagogische Impulse	161
6.	Theologische Perspektiven auf Armut	165
6.1	Armut aus diakonischer Perspektive	165
6.1.1	Entdiakonisierung als Aufgabe inklusiver Diakonie	168
6.1.2	Biblische Perspektiven auf Armut im diakonischen Kontext	173

6.1.3	Milieusensible Diakonie	177
6.2	Armut aus befreiungstheologischer Perspektive	185
6.2.1	Befreiungstheologie – Geschichte einer Armenbewegung	185
6.2.2	Theologische Grundlagen und Deutungen der Befreiung ..	189
6.2.3	Das Potenzial befreiungstheologischer Praxis für den Religionsunterricht	196
6.2.4	Befreiung als Bildungsgeschehen	201
6.2.5	Armut im befreiungstheologischen Kontext.....	204
6.3	Gesellschaftspolitische und individuelle Optionen in der Antike: Zum Umgang mit Armut in biblischen Texten	211
6.3.1	Armut in der Bibel und Armut heute – kein Vergleich	212
6.3.2	Der Umgang mit Armut auf gesellschaftlicher und individueller Ebene	216
6.3.3	Das soteriologische Verhältnis von Armut und Reichtum bei Lukas	220
6.4	Aktuelle gesellschaftspolitische und individuelle Optionen: theologische und ethische Schlussfolgerungen	226
6.4.1	Einsatz für Benachteiligte und strukturelle Veränderungen	227
6.4.2	Die Notwendigkeit mehrperspektivischer Lesarten	227
6.4.3	Die Option für die Armen als ethische Priorität	228
6.4.4	Befreiungstheologische Reflexion ethischer Normen	229
7.	Lehrer*innenperspektiven auf Armut und Religionsunterricht	231
7.1	Beschreibung der Untersuchung	231
7.1.1	Forschungsfragen und religionspädagogisches Interesse ..	231
7.1.2	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	232
7.1.3	Datenerhebung mittels Expert*inneninterviews	235
7.1.4	Wissenssoziologische Verortung der Expert*inneninterviews	236
7.1.5	Beschreibung der Vorgehensweise	239
7.2	Ergebnisse der Untersuchung	242
7.2.1	Wahrnehmungen von Kinderarmut	242
7.2.2	Religionsunterricht – ein besonderes Fach	249

7.2.3	Religionspädagogischer Ansatz des Umgangs mit Armut ..	253
7.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	268
7.3.1	Ressourcen im Religionsunterricht	268
7.3.2	Armut im Religionsunterricht – Spannungsverhältnisse ..	271
7.3.3	Bündelung der Ergebnisse	276
8.	Armutssensibler Religionsunterricht: Konzeptionelle Überlegungen	279
8.1	Habitusreflexion und Distinktionsbewusstsein im Kontext religiöser Bildung	279
8.1.1	Religionsunterricht als Raum zur Destabilisierung gesellschaftlicher Ordnungen	279
8.1.2	Vermeidung von Mittelschichtorientierung im Religionsunterricht	281
8.1.3	Distinktionsprävention im Kontext von Bildung im Religionsunterricht	285
8.1.4	Religionspädagogische Orientierung an sozioökonomischer Heterogenität	290
8.2	Armutssensibler Religionsunterricht ist inklusiver Religionsunterricht	295
8.2.1	Bedarf an intersektional-kontextuellen Theologien und religionsdidaktischen Ansätzen	296
8.2.2	Armutssensibilität als Bestandteil inklusive Religionspädagogik	297
8.2.3	Dekonstruktion diakonischer Perspektiven im Bereich religiöser Bildung	309
8.2.4	Inklusive Diakonie im Religionsunterricht	312
8.3	Aufnahme der Pluralität von biblischen Motiven zum Umgang mit Armut in die Unterrichtsplanung	314
8.4	Milieusensibilität als Merkmal von Armutssensibilität	316
8.4.1	Milieusensibilität gegenüber Schüler*innen	317
8.4.2	Milieusensibilität in der Elternarbeit	320
8.4.3	Milieusensibilität als inhaltliche Erweiterung von Theologie	321
8.4.4	Reflexion der eigenen Milieuperspektive	322

8.5	Die Notwendigkeit politisch-theologischer Deutungen von Pluralität	323
8.5.1	Das Politische der Theologie	324
8.5.2	Die Erweiterung der Perspektiven	325
8.5.3	Das Kontextbewusstsein	325
8.5.4	Die Interpretationsöffnung	326
8.6	Renaissance der Problemorientierung im Kontext inklusiver Religionspädagogik	327
8.6.1	Gerechtigkeit und Anerkennung als Leitmotive moderner Problemorientierung	330
8.6.2	Gerechtigkeit und Anerkennung als Leit motive für armutssensiblen Religionsunterricht	332
8.6.3	Problembewältigung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen – Emanzipation und Kritik in vielfältigen Lebensformen	334
8.7	Anerkennung und Subjektorientierung als religionspädagogische Prämissen	337
8.7.1	Anerkennung als Überwindung von Beschämungen	337
8.7.2	Theologische und religionspädagogische Stärkung des Subjektbewusstseins	339
8.7.3	Armutssensible Erfahrungs- und Subjektorientierung	340
8.7.4	Identitätsbildung im armutssensiblen Religionsunterricht	341
8.8	Bildungstheoretische Überlegungen zum armutssensiblen Religionsunterricht	345
8.8.1	Bildung in der Tradition Humboldts	346
8.8.2	Pluralität von Bildung als Reaktion auf vielfältige Weltverhältnisse	348
8.8.3	Inklusive Bildung des Menschen als Ebenbild Gottes	352
8.8.4	Befreiung als Bildung – Die bildungstheoretische und religionspädagogische Realisierung von Empowerment ...	357
8.9	Armutssensibler Religionsunterricht als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit	362
8.9.1	Bildungsgerechtigkeit durch ausgleichende Verteilung oder Distinktionsvermeidung?	363
8.9.2	Bildungsgerechtigkeit durch Differenzierung und Anerkennung von Vielfalt?	365

8.9.3	Bildungsgerechtigkeit durch Empowerment in inklusiver Solidarität?	368
8.9.4	Bildungsgerechtigkeit als Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit?	370
8.9.5	Bildungsgerechtigkeit als Forderung im armutssensiblen Religionsunterricht	372
8.10	Armutssensibler Religionsunterricht – Bausteine im Rahmen inklusiver Religionspädagogik	373
8.10.1	Inklusive Religionspädagogik als Rahmen für Armutssensibilität	373
8.10.2	Bausteine für Varianten armutssensiblen Religionsunterrichts	374
8.10.3	Armutssensibler Religionsunterricht – ein inklusionstheoretisches Modell	375
9.	Armutssensibilität im Religionsunterricht – Spannungsverhältnisse	379
9.1	Befreiungstheologische Spannungsverhältnisse	379
9.1.1	Divergenzen zwischen Identifizierung und Zuschreibung	380
9.1.2	Die Problematik von Kollektivität und Reifizierung	380
9.1.3	Pädagogische Herausforderungen zwischen Befähigung und Machtausübung	381
9.1.4	Positionsbezogene Spannungsverhältnisse	382
9.2	Hermeneutische Spannungsverhältnisse	387
9.2.1	Inklusive Reziprozität und soteriologische Instrumentalisierung	387
9.2.2	Barmherzigkeit und Ermächtigung	388
9.2.3	Die Verhältnisumkehr im Eschaton – Motivation zu Veränderungen im Diesseits oder Vertröstung auf das Jenseits?	389
9.2.4	Bibeldidaktische Spannungen	390
9.3	Didaktische Spannungsverhältnisse	395
9.3.1	Religionslehrkräfte zwischen Handlungsfähigkeit und Überforderung	395
9.3.2	Inklusives Spannungsfeld zwischen Dekonstruktion und Normalisierung	396

9.3.3	Bildung und Pluralität – Anerkennungstheoretische Spannung	397
9.3.4	Spannungen zwischen binnendifferenzierter Subjektorientierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit	398
9.3.5	Befreiungstheologische Religionspädagogik – ein Angebot ohne Nachfrage?	400
10.	Fazit und Ausblick	403
	Literaturverzeichnis	407
	Anhang	429

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Trilemmatisches Inklusionsmodell nach Mai-Anh Boger (DE à non-N)	24
Abbildung 2:	Lebenslagen und Inklusion von Kindern	34
Abbildung 3:	Sinus-Milieus in Deutschland 2017	131
Abbildung 4:	Milieustruktur der Evangelischen in Baden-Württemberg	137
Abbildung 5:	Sinus-Milieus 2005	141
Abbildung 6:	Sinus-Milieus 2013	142
Abbildung 7:	Sinus-Modell für die Lebenswelten der 14–17-Jährigen	149
Abbildung 8:	Trilemmatisches Inklusionsmodell nach Mai-Anh Boger	301
Abbildung 9:	Bausteine für armutssensiblen inklusiven Religionsunterricht	376

Vorwort

Die vorliegende Studie wurde im Sommer 2020 von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn als Dissertation angenommen und für die Veröffentlichung geringfügig überarbeitet und gekürzt. Die Literatur entspricht dem Stand von März 2020. Lediglich später veröffentlichte Texte, die mir zu dem Zeitpunkt bereits vorlagen, wurden für die Publikation aktualisiert.

Diese Arbeit wäre nicht ohne die Mitwirkung und Unterstützung vieler Menschen zustande gekommen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Katharina Kammeyer, die sich als Erstgutachterin und hervorragende Betreuerin unermüdlich für das Gelingen des Projekts eingesetzt hat. Prof. Dr. Thorsten Knauth danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens und für wertvolle Impulse, kritische Fragen und den durchweg sehr hilfreichen Austausch. Bei Prof. Dr. Martin Leutzsch bedanke ich mich für die inhaltlich und menschlich sehr wertvolle Unterstützung.

In zahlreichen Kolloquien hatte ich die Gelegenheit, mein Promotionsprojekt vorzustellen, zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Allen Beteiligten danke ich für ihre konstruktiven Rückmeldungen und Gedanken. Ebenso danke ich allen Kolleg*innen für die Gespräche in Büros, auf Fluren und in der Bahn, die diese Arbeit geprägt haben, und den zahlreichen Korrekturleser*innen. Außerdem möchte ich mich ganz herzlich bei allen Interviewteilmehmer*innen bedanken, ohne deren Bereitschaft, Zeit und Engagement das Forschungsprojekt nicht ansatzweise vergleichbare Ergebnisse hätte hervorbringen können.

Prof. Dr. Rita Burrichter danke ich stellvertretend für die Herausgeber*innen für die Aufnahme der Arbeit in die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ und Dr. Sebastian Weigert, Daniel Wunsch und Florian Specker vom Kohlhammer-Verlag für die gute Zusammenarbeit und Unterstützung.

Die Veröffentlichung wurde vom Lehrstuhl für Religionspädagogik am Institut für Ev. Theologie der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Thorsten Knauth), dem Lehrstuhl für die Didaktik der Ev. Religionslehre unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Ev. Theologie der Universität Paderborn (Prof. Dr. Katharina Kammeyer) und der Evangelischen Kirche von Westfalen durch großzügige Druckkostenzuschüsse finanziell unterstützt.

Meinen Freund*innen und allen, die für mich Familie sind, bin ich zutiefst dafür dankbar, dass sie mich stets ermutigt und auf dem Weg begleitet haben. Dieser Dank gilt besonders den Menschen, die mich in der Schlussphase ausgehalten, mit Kuchen versorgt und regelmäßig vor die Tür geholt haben.

Dieses Buch widme ich Gabi und Detlev Hinz. Ihr seid die Besten!

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird sich auf ein in der fachdidaktischen Diskussion zum Religionsunterricht bisher vernachlässigtes Themenfeld konzentriert: Kinderarmut im Kontext von Religionspädagogik mit dem Fokus auf den Religionsunterricht in der Grundschule. Bisherige religionspädagogische Ansätze berücksichtigen Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft nicht ausreichend, wodurch der Bedarf einer konzeptionellen Arbeit zur Entwicklung von armutssensiblen Religionsunterricht begründet werden kann. Allerdings finden sich theologisch-anthropologische Prämissen und religionsdidaktische Impulse in der Religionspädagogik, die auf das Phänomen Kinderarmut und den Umgang im Religionsunterricht übertragen und angepasst werden können.

Armut bedeutet nicht nur geringe materielle Ausstattung, sondern ist zugleich ein gesellschaftliches, auch sozial konstruiertes Phänomen, das von bewussten und unbewussten Ab- und Ausgrenzungen gekennzeichnet ist und mit Vorstellungen und Zuschreibungen als soziale Kategorie Reifizierungsprozessen ausgesetzt ist. Kinderarmut zeigt sich als eine besondere Form von Armut, da sie zum einen in einem Abhängigkeitsverhältnis steht und zum anderen auf die Möglichkeiten kindlicher Entwicklung Einfluss nimmt. Es wird davon ausgegangen, dass Kinderarmut mit Bildungsbenachteiligungen verbunden ist, woraus sich eine Ungerechtigkeit in Bezug auf Bildungs- und Teilhabechancen im schulischen Kontext ergibt, die aus theologisch-anthropologischen sowie bildungstheoretischen Gründen nicht akzeptabel ist. Diese Ungerechtigkeit bildet sich auch im Religionsunterricht ab und erhält durch inhaltliche und fachdidaktische Spezifika ein eigenes Profil, das es zu untersuchen gilt. Außerdem wird ein Interesse an Armutssensibilität für inklusive Religionspädagogik vorausgesetzt und vermutet, dass diese besonders in einer inklusiven fachdidaktischen Ausrichtung des Religionsunterrichts ausgebildet werden kann und sich der Ansatz innerhalb inklusiver Kulturen und Strukturen auf einer inklusiv-anthropologischen Basis in der Praxis des Unterrichts etablieren kann.¹

1.1 *Relevanz der Arbeit*

In der vorliegenden Arbeit wird dem Phänomen Kinderarmut im Religionsunterricht aus mehreren Perspektiven begegnet. Diese Begegnungen erfolgen, da sich auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen auf verschiedene

¹ Vgl. Boban/Hinz: Index für Inklusion 2003, 14ff.

Arten Relevanzen zeigen. Zum einen wird an die bestehende, allgemeinpädagogische Diskussion über unterschiedliche Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft angeknüpft, um diese durch die fachdidaktische Perspektive zu erweitern. Zum anderen können durch normative theologische und inklusive Perspektiven anthropologische Relevanzen herausgestellt und entsprechende christlich-anthropologische und fachdidaktische Intentionen verfolgt werden.

Der Rechtsanspruch aller Kinder auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe, der in der UN-Konvention über die Rechte der Kinder in Artikel 28 und 29 formuliert ist, verpflichtet dazu, die strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen sowie Methoden in Schulen auf Barrieren zu untersuchen und diese abzubauen:² „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an“³ und formulieren das Ziel, die „Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit“⁴ fortschreitend zu erreichen. Bildung wird in dieser Konvention als Entfaltung von Persönlichkeit, Begabung und Fähigkeiten verstanden.⁵ Zwar wird durchaus unter dem Anspruch, gleiche Chancen für alle Kinder zu bieten, auf diesen Rechtsanspruch reagiert, das führe allerdings in vielen Fällen zu einer Verstärkung von Benachteiligungen:

„So werden unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt, diese führen aber häufig zur Reproduktion von Ungleichheit, weil aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierte von dem ‚gleichen Wettbewerb unter Ungleichen‘ profitieren; andere erfahren Nachteile in diesem System. Das heißt: Differenzunempfindlichkeit, auch jene, die einem egalitären Anspruch entspringt, trägt bei gegebenen Differenzen zu einer Ungleichbehandlung bei.“⁶

Im schulischen Bereich gestalten sich Bildungsmöglichkeiten aktuell sehr unterschiedlich. Kinder mit bestimmten sozioökonomischen Merkmalen werden bezüglich der Teilhabemöglichkeiten an Bildungsprozessen und dadurch an der vollen Entfaltung der Persönlichkeit benachteiligt. Diese Benachteiligung manifestiert sich in formalen Bildungsabschlüssen und damit auch in der herkunftsbedingten persönlichen und beruflichen Chancenungleichheit.⁷ Die fachdidaktische Frage nach einem armutssensiblen Religionsunterricht wird daher auch vor dem Hintergrund der Achtung der Menschenrechte, besonders der Rechte

² Vgl. Kuhlmann: Bildungsarmut, 309.

³ UNICEF: Konvention über die Rechte des Kindes, Art. 28, Abs.1.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Ebd., Art. 29, Abs.1.

⁶ Mecheril/Plößler: Differenz, 197.

⁷ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (im Folgenden: Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht), 95.

der Kinder gestellt und beinhaltet den Aspekt der Verringerung von herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen mit dem Ziel zu einer differenzbewussten Chancengleichheit beizutragen.

Die religionspädagogische Perspektive auf Kinderarmut und Religionsunterricht eröffnet einen weiteren Relevanzbereich bzw. spezifiziert das Recht des Kindes auf Bildung, indem das Recht des Kindes auf Religion und religiöse Bildung in den Blick genommen wird. Nach Schleiermacher ist Religion Bestandteil des Menschseins. Religion und Bildung sind wechselseitig aufeinander bezogen und angewiesen, wodurch der Rechtsanspruch eines jeden Kindes auf Bildung in ihrer religiösen Dimension zur Geltung kommt:⁸ „Als *konstitutive Dimension von Menschsein* gehört Religion daher unauflöslich zur Bildung des Menschen dazu.“⁹ Religiöse Bildung aus christlicher Perspektive kann in ihrem Zweck und in ihrer Funktion demnach folgendermaßen verstanden werden:

„Sie kann Kindern (und Heranwachsenden) bei deren Suche nach Lebenssinn helfen, indem sie sie auf das Menschen-, Welt- und Gottesverständnis sowie die Wirklichkeitsicht(en) der christlichen Religion aufmerksam macht, sie diese erproben und kritisch bedenken lässt. Das Evangelium und der christliche Glaube sind deswegen wichtig für unsere Bildung, weil sie Bilder liefern, die uns sowie unsere Sicht der Dinge und der Wirklichkeit ‚bilden‘. Sie halten Vorstellungen, Perspektiven, Sichtweisen bereit, die uns zur Wirklichkeit verhelfen, also einen Wirklichkeits- und Bildungshorizont schaffen; darin sind sie für (Wirklichkeits-)Bildung unersetzbar und unverzichtbar.“¹⁰

Aus diesem Verständnis von religiöser Bildung in Beziehung zum Menschen lässt sich religiöse Bildung als Aufgabe schulischer Bildung auf mehrfache Weise begründen. Neben kulturgeschichtlichen, religionskulturellen, wertebildenden und anthropologischen Argumenten ist mit Friedrich Schweitzer das subjektorientierte Argument für die religiöse Bildung von Kindern anhand von fünf großen Fragen hervorzuheben.¹¹ Demnach stellen sich Kinder Fragen nach sich selbst, nach dem Sinn von Leben und Sterben, nach Schutz und Geborgenheit, nach Gerechtigkeit und nach anderen Religionen bzw. der Religion des anderen.¹² Dadurch bekommen religiöse Bildung und das Recht auf diese eine individuelle und existenzielle Bedeutung für Kinder. Aus rechtlicher Perspektive ist in Bezug auf religiöse Bildung die grundgesetzlich verankerte Religionsfreiheit zu ergänzen, die von religionsmündigen Menschen sowohl positiv als auch negativ genutzt werden kann. Um diese Freiheit mündig ausüben zu können, bedarf es

⁸ Vgl. Schleiermacher: Über die Religion, 35ff. (in der Erstausgabe von 1799: 50ff.).

⁹ Ritter/Simojoki: Religion und das Recht des Kindes, 17.

¹⁰ Ebd., 18.

¹¹ Vgl. ebd., 21f.

¹² Vgl. Schweitzer: Das Recht des Kindes auf Religion, 27ff.

im Kindesalter Begegnungen und Erfahrungen mit Religion. Im Religionsunterricht sind solche Begegnungen sowie Erfahrungen möglich und sollten Schüler*innen unabhängig von ihrer Versorgungslage zugänglich sein.¹³

Die durch die Kinderrechte bereits deutlich formulierte Forderung nach der gleichberechtigten Ermöglichung von Bildungschancen für alle Kinder erhält im religionspädagogischen Kontext eine theologisch motivierte Zuspitzung. Die gesellschaftliche Relevanz des Einsatzes für gerechte Bildungschancen lässt sich aus Perspektive christlicher Sozialethik nach Heinrich Bedford-Strohm an den Grundsätzen von „Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und kommunikativer Freiheit“¹⁴ ausmachen. Judith Könemann führt das theologische Motiv mit Bezug auf die Option für die Armen¹⁵ aus und betont die Verantwortung zur Kritik:

„Im Blick auf die Biblische Überlieferung sowohl des Alten als auch des Neuen Testaments und das Kernmotiv der Option für die Armen sind alle Christinnen und Christen dazu aufgefordert, Verhältnisse zu kritisieren, in denen Menschen ein Leben in Würde und Freiheit verweigert wird, in denen ihnen ihre grundlegenden Rechte vorenthalten werden, und daran zu arbeiten, diese Verhältnisse zu überwinden. Verhältnisse, in denen Menschen beispielsweise ihr Recht auf Bildung vorenthalten oder der Zugang zu Bildungsprozessen aufgrund etwa sozialer Herkunft erschwert werden, sind somit auch und gerade aus christlicher Perspektive zu kritisieren.“¹⁶

Dieser Aussage ist zu entnehmen, dass die Auseinandersetzung mit Kinderarmut im Religionsunterricht eine politisch-theologische Relevanz religionspädagogischen Handelns aufweist. Das fachdidaktische Interesse zeigt sich somit als genuin theologisches Interesse, welches nicht nur in der Option für die Armen, sondern z. B. auch in der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen begründet werden kann.¹⁷ Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nimmt den Religionsunterricht somit in eine fachspezifisch hervorzuhebende Verantwortung.

Wie Veröffentlichungen zu intersektionalen Perspektiven auf Benachteiligungen mit inklusiver Ausrichtung im religionspädagogischen Kontext¹⁸ zeigen, wird zunehmend auch das Phänomen Kinderarmut in die Debatte zur inklusiven Religionspädagogik aufgenommen. Dominierte zunächst die Behinderungsperspektive den Inklusionsdiskurs, hat sich dieser in den vergangenen Jahren zunehmend für die Beschäftigung mit weiteren Diskriminierungs- und Marginalisierungsstrukturen geöffnet. Durch die Genese des religionspädagogischen In

¹³ Vgl. Schröder: Religionspädagogik, 301.

¹⁴ Bedford-Strohm: Bildung und Gerechtigkeit, 22.

¹⁵ Die Zuwendung Gottes zu armen Menschen erhält in der Formulierung eine normative ethische Ausrichtung. Siehe dazu Kapitel 6.

¹⁶ Könemann: Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung, 50f.

¹⁷ Vgl. Morawski: Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen, 35.

¹⁸ Zum Beispiel Knauth/Jochimsen (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung.

klusionsdiskurses aus u. a. der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel¹⁹ wurden die Gender-Perspektive aus der Tradition feministischer Theorien und Theologien und interkulturelle sowie interreligiöse Perspektiven bereits früh einbezogen.²⁰ Für die Armutsperspektive lässt sich ein vergleichbarer Einfluss nicht finden. Die sozioökonomische Dimension wurde lange Zeit vernachlässigt, wodurch eine nicht zu verachtende Forschungslücke entstanden ist. Die zunehmende Bedeutung intersektionaler Forschung für inklusive Religionspädagogik nimmt die sozioökonomische Dimension im Zusammenhang mit anderen Heterogenitätsmerkmalen in den Blick. Eine fachdidaktische Ausarbeitung zur Bedeutung dieser Dimension im Religionsunterricht liegt bisher allerdings noch nicht vor. Einen bemerkenswerten Beitrag zu einer solchen Ausarbeitung liefert Bernhard Grümme, der im Anschluss an seine Monographie zu Bildungsgerechtigkeit aus religionspädagogischer Perspektive²¹ der sozioökonomischen Vielfalt von Lernenden unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit ein eigenes Kapitel in seiner konzeptionellen Arbeit zu Heterogenität in der Religionspädagogik²² widmet. Die vorliegende Arbeit liefert somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung inklusiver Religionspädagogik, der sich als anknüpfungsfähig an intersektionale Problem- und Fragestellungen erweisen kann, die hier weitestgehend unberücksichtigt bleiben müssen.

1.2 Zielsetzung, Ausrichtung und Inklusionsverständnis

Das Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts besteht in der Herausarbeitung konzeptioneller Bestandteile zur Entwicklung von armutssensiblen Religionsunterricht. Dabei sollen auch Ressourcen des Fachs zur Förderung sozial benachteiligter, aus mehrdimensionaler Perspektive armer Grundschüler*innen herausgestellt werden. Neben der theoretischen Betrachtung der Situation von benachteiligten Kindern in Schule und Religionsunterricht wird durch die Auswertung von Expert*inneninterviews mit Lehrkräften das Bild eines solchen Religionsunterrichts geschärft. Anhand der Ergebnisse wird erarbeitet, wie armutssensibler Religionsunterricht gestaltet werden und den Inklusionsdiskurs in der Religionspädagogik durch Armutssensibilität bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bereichern kann.

¹⁹ Prengel: Pädagogik der Vielfalt.

²⁰ Vgl. Knauth: Inklusive Religionspädagogik, 52f.

²¹ Grümme: Bildungsgerechtigkeit.

²² Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik, 245–283.

Folgende Forschungsfragen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelt:

1. Was bedeutet Kinderarmut im Kontext des Religionsunterrichts in der Grundschule und wie wird das Phänomen in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion berücksichtigt?
2. Wie lassen sich Dynamiken von Armut und Bildungsbenachteiligung im Religionsunterricht aus soziologischer und bildungstheoretischer Perspektive erklären?
3. Welche theologisch fundierten, normativen Imperative lassen sich zum religionspädagogischen Umgang mit Armut ausmachen?
4. Welche Erfahrungen mit Kinderarmut im Religionsunterricht äußern Lehrkräfte?
5. Welche fachdidaktischen Konsequenzen lassen sich aus den unterschiedlichen Perspektiven für die Entwicklung eines armutssensiblen Religionsunterrichts ableiten?

Die vorliegende Arbeit verfolgt ein fachdidaktisches Interesse und ist methodisch darauf ausgerichtet, Handlungsansätze für die Praxis des Religionsunterrichts zu entwickeln. Das politische Profil ergibt sich nicht nur aus der Thematik, sondern spiegelt sich auch in der Herangehensweise wider. Die argumentative Ausrichtung der Arbeit lässt sich mit dem Dreischritt von Sehen, Urteilen und Handeln beschreiben. Die politische, gesellschaftskritische Ausrichtung entspricht der theologischen Ausrichtung, die befreiungstheologischen Grundgedanken folgt und an einer theologisch-inklusiven Anthropologie reflektierte, diakonische Elemente aufweist.

Aufgrund der mehrperspektivischen Herangehensweise erfolgt eine ebenso mehrperspektivische wissenschaftstheoretische Verortung der Arbeit. Zum einen wird auf die sozialkonstruktivistische Wissenschaftstheorie und eine entsprechende Epistemologie zurückgegriffen, die in der Beschreibung und Erklärung des Phänomens Kinderarmut relevant ist, um dieses nicht aus rein empiristischer Perspektive zu definieren. Das Phänomen erscheint dadurch nicht ausschließlich als statistische Größe, sondern kann als dynamisches Konstrukt gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse in den Blick genommen werden. Zum anderen finden aus den in der Arbeit eingenommenen Perspektiven auch andere geistes- und sozialwissenschaftliche, erkenntnistheoretische Zugänge zu den Fragestellungen statt. Vor allem im Umgang mit der Habitustheorie Bourdieus und befreiungstheologischen sowie inklusiven Neuorientierungen werden Einflüsse der Kritischen Theorie erkennbar.²³ Die vorliegende Arbeit folgt einer methodischen Herangehensweise, die als pragmatische Interpretation Kritischer

²³ Vgl. Bauer/Bittlingmayer: Pierre Bourdieu und die Frankfurter Schule, 286ff.

Theorie²⁴ verstanden werden kann, in der die Kritik an bestehenden Gesellschaftsstrukturen fachdidaktisch in ein Konzept für die Praxis umgesetzt wird. Die Bezeichnung als pragmatistisch würde zu weit gehen, allerdings sind Ähnlichkeiten besonders in Bezug auf das Wahrheitsverständnis vorhanden. Der pragmatistische Wahrheitsbegriff von Cheryl Misak zeichnet sich durch eine hohe Praxisorientierung und Inklusionsfähigkeit aus und wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch normativ interpretiert.²⁵

In dieser Arbeit wird mit einem weiten Inklusionsbegriff gearbeitet, der an die Religionspädagogik der Vielfalt anknüpft, die in der Tradition der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel²⁶ steht. Die Pädagogik der Vielfalt hat sich entlang der Differenzlinien von Geschlecht, Kultur und Behinderung entwickelt, in denen Diskriminierungsstrukturen nachgezeichnet werden können. Die diskriminierungsbewusste inklusive Religionspädagogik, die hier abgebildet wird, verschließt sich nicht vor der Wahrnehmung von Exklusionen aufgrund bestimmter (Gruppen-)Merkmale, sondern nimmt diese zum Ausgangspunkt, von dem aus inklusive Alternativen entwickelt werden. Im Sinne einer egalitären Differenz werden Unterschiede nicht geleugnet, sondern besonders dann in den Blick genommen, wenn sie zur Ermächtigung und Unterdrückung genutzt werden.²⁷ So kann von Kinderarmut gesprochen werden und zugleich vermieden werden, dass der Begriff differenztheoretisch auf einer allein deskriptiven Ebene bleibt.

Die Verwendung der Begriffe Armut und Kinderarmut geschieht in dem Bewusstsein, durch das Aufzeigen von Benachteiligungen zumindest teilweise an der Reifizierung dieser sozialen Kategorien beteiligt zu sein.²⁸ Die Begriffsverwendung findet statt, um mit dem Ertrag der Arbeit zu einem sensiblen und diskriminierungspräventiven Arbeiten mit sozioökonomisch unterschiedlich privilegierten und benachteiligten Schüler*innen im Religionsunterricht beizutragen. Dazu ist zunächst die Praxis der „exkludierenden Inklusion“²⁹ nötig, wie sie in der vorliegenden Arbeit teilweise stattfindet. Es wird die Vorstellung einer Gruppe mit Sonderstatus in Form von armen Schüler*innen konstruiert, um spezifische Inklusionsschritte zu ermöglichen.³⁰ Die Möglichkeit der Reifizierungsbeteiligung wird in der vorliegenden Arbeit reflektiert und sprachlich berücksichtigt. Es soll dabei der Eindruck vermieden werden, dass über eine in sich homogene Gruppe „armer Kinder“ gesprochen wird. Ebenso wenig ist intendiert,

²⁴ Am größten scheint die Passung zu Honneth und seiner Interpretation von Dewey zu sein (vgl. Särkelä: Kritische Theorie, 286).

²⁵ Vgl. Serrano Zamora: Wahrheit, 64.

²⁶ Prengel: Pädagogik der Vielfalt.

²⁷ Vgl. ebd., 181ff.

²⁸ Vgl. Ricken/Reh: Relative und radikale Differenz, 29ff.

²⁹ Liedke/Wagner: Inklusionen: Sozialwissenschaftliche Grundlagen, 16.

³⁰ Vgl. ebd., 16f.

dass das soziale Konstrukt des armen Kindes gefestigt wird, indem es für fachdidaktische Zwecke verdinglicht wird. Kinderarmut wird als Phänomen mit diversen Erscheinungsformen verstanden.

Die vorliegende Arbeit nimmt das Phänomen Kinderarmut im religionspädagogischen Kontext unter Rückgriff auf das trilemmatische Inklusionsmodell von Mai-Anh Boger in den Blick. Dieses Modell besteht aus drei Basissätzen, von denen sich jeweils zwei kombinieren lassen:

„Inklusion bedeutet Empowerment (E).
Inklusion bedeutet Normalisierung (N).
Inklusion bedeutet Dekonstruktion (D).“³¹

Die drei Basissätze, auch als Knotenpunkte in einer rhizomatischen Struktur bezeichnet, beinhalten verschiedene und auch in sich unstimmgige Begehrens- und Inklusionsformen und erscheinen dadurch jeweils als äußerst komplex und dissonant.³² Zum Begriff der Dekonstruktion: *Dekonstruktion* wird in diesem Modell als Sammelbegriff „für alle Zugänge, die sich darauf konzentrieren, die Hervorbringung und die Störung der binären Ordnungen zu untersuchen, die Diskriminierungsprozessen zugrunde liegen“³³ verwendet und bezieht sich daher nicht auf eine feste Definition des Begriffs. Die Verwendung des Begriffs *Dekonstruktion* in der vorliegenden Arbeit folgt diesem weiten Dekonstruktionsverständnis.

Inklusion wird in diesem Modell als Synonym für „Differenzgerechtigkeit“³⁴ genutzt und kann damit als „Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus-, klassismus- und anderer diskriminierungs-/macht-/herrschaftskritischer Zugänge“³⁵ verstanden werden. Die politischen Einsatzpunkte inklusiver Bestrebungen lassen sich anhand der drei Knotenpunkte beschreiben. Bogers Modell ist deskriptiv zu verstehen, denn es „kartographiert nur und plädiert für nichts.“³⁶ Das Trilemma stellt eine Karte von Begehren und Strategien in Inklusionsdiskursen dar, die eine normative Ausrichtung von Inklusionsbemühungen sichtbar machen kann in dem Aufzeigen einer Richtung, die als Knotenpunkt markiert ist oder in der Verbindung zweier Knotenpunkte. Durch die Kombination von zwei Knotenpunkten wird eine Linie gezogen, die eine politische Richtung nachzeichnet, in der der dritte Knotenpunkt ausgeschlossen ist. Aus der trilemmatischen Logik ergeben sich drei inklusionstheoretische Hauptsätze für Strategien zu einem gerechten Umgang mit Differenz:

³¹ Boger: Theorien der Inklusion, 36.

³² Vgl. ebd., 19ff.

³³ Boger: Theorien der Inklusion – eine Übersicht, 4.

³⁴ Boger: Theorien der Inklusion, 413.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., 46.

EN → non-D (auch als EN à non-D bezeichnet)

„Wer sich als anders* versteht und somit als Andere_r* ein Begehren nach Teilhabe an einer Normalität* artikuliert, kann die Dichotomie normal*-anders* in diesem Moment nicht dekonstruieren. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes danach, nicht als anders* wahrgenommen und adressiert zu werden (EN → non-D).“³⁷

ND → non-E (auch als ND à non-E bezeichnet)

„Wer sich nicht als anders* versteht, weil er nicht an Normalität* glaubt, sondern diese Dichotomie dekonstruiert, kann in diesem Moment nicht die andere* Stimme erheben. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Anerkennung der Andersheit* (ND → non-E).“³⁸

DE → non-N (auch als DE à non-N bezeichnet)

„Wer sich als fundamental anders* versteht und gegen die Entwertung dieser Andersheit* kämpft, emanzipiert sich von Normalvorstellungen. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Normalisierung (DE → non-N).“³⁹

Demnach lassen sich Inklusionsstrategien als Kombination von Normalisierung und Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion sowie als Kombination von Empowerment und Dekonstruktion beschreiben.

In der vorliegenden Arbeit wird nach einem Inklusionsverständnis aus der Kombination von Dekonstruktion und Empowerment argumentiert, das sich aufgrund des Differenzbewusstseins als anknüpfungsfähig an den Inklusionsbegriff einer Religionspädagogik der Vielfalt erweist.

³⁷ Boger: ebd., 7. Das Sternchen (*) verweist auf das Verständnis der Begriffe als Produkte sozialer Konstruktionen bzw. Positionierungen (vgl. Boger: Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds, 105).

³⁸ Boger: Theorien der Inklusion, 7.

³⁹ Ebd., 8.

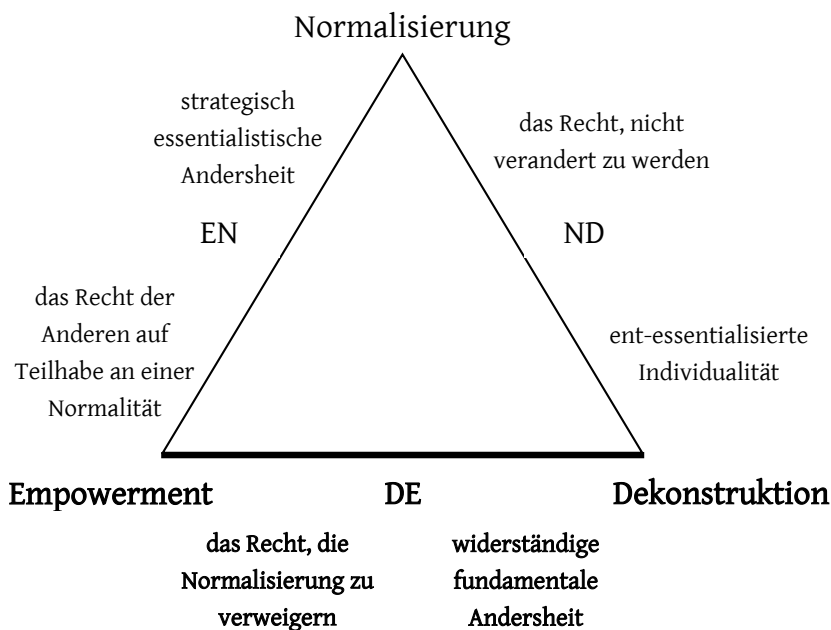


Abbildung 1: Trilemmatisches Inklusionsmodell nach Mai-Anh Boger (DE à non-N)⁴⁰

Die Dekonstruktion wird aus theologischer Perspektive durch die inklusive Interpretation des Diakonieverständnisses nach Ulf Liedke angestoßen. Das Selbstverständnis befreiungstheologischer Anthropologie sowie die Bedeutung von Armut und der befreiungstheologische Umgang mit ihr liefern Anknüpfungspunkte für die fachdidaktische Implementierung des Empowerment-Prinzips. Dadurch werden die beiden fokussierten Dimensionen des trilemmatischen Inklusionsmodells nicht nur inklusionstheoretisch, sondern auch religionspädagogisch in den Ansatz armutssensiblen Religionsunterrichts eingeflochten. Die Einflechtung beider Ansätze erfolgt nicht spannungsfrei, da das Prinzip der Entdiakonisierung des diakonischen Blicks mit der Auflösung der Dichotomie von Helfenden und Hilfsbedürftigen eine normalisierend-dekonstruierende Tendenz aufweist bzw. Strategien in diese Richtung ermöglicht. In befreiungstheologischen Ansätzen lässt sich eher eine dekonstruierend-empowernde Strategie nachzeichnen, indem diese auf ein Neu-Denken von Theologie und die Neuschaffung der Welt durch Befreiung abzielen. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Empowerment und Normalisierung am Knotenpunkt der Dekonstruktion.

Das Anliegen, welches zur Auswahl der beiden Basissätze Empowerment und Dekonstruktion führt, ist die Vermeidung der Reproduktion symbolischer

⁴⁰ Boger: Theorien der Inklusion, 39 (leichte Anpassungen und Hervorhebungen d. d. V.).

Machtverhältnisse und Ordnungen im bildungsbürgerlich dominierten Feld der schulischen Religionspädagogik.⁴¹ Die vorliegende Arbeit zielt gerade nicht darauf ab, bildungsbenachteiligten Schüler*innen zu ermöglichen, in einem System zu agieren, zu welchem ihnen bisher der Zugang erschwert wird. Vielmehr soll es darum gehen, Bildung auch im Plural denkbar zu machen und um die „Anerkennung der Gleichrangigkeit dieser verschiedenen Bildungen.“⁴² Das Ausblenden der Normalisierung verfolgt hier den Zweck, privilegierte und hegemoniale Bildungsteilhabe nicht als Normalitätsvorstellung zu festigen.⁴³ Ebenso soll dadurch eine zynische Deutung der Wertschätzung von Vielfalt als Normalfall oder gar Bereicherung im Armutskontext vermieden werden.⁴⁴

1.3 *Aufbau der Arbeit*

Zur Konkretisierung der Problematik und Identifikation des bisher Erarbeiteten wird zu Beginn geklärt, was in Deutschland unter Armut verstanden wird und welche Spezifika das Phänomen Kinderarmut aufweist (Kapitel 2). Auf die Darstellung der Situation von Schüler*innen im deutschen Schulsystem, die in Familien aufwachsen, die als arm bezeichnet werden, folgt eine ausführliche Bestandsaufnahme religionspädagogischer Entwürfe zum Umgang mit Kinderarmut (Kapitel 3). Bei dieser werden aufgrund des geringen Forschungsstandes auch Befunde angeführt, die keinen expliziten Armutsbezug aufweisen.

Die Analyse der Ursachen für armutsbedingte Bildungsbenachteiligung im Religionsunterricht erfolgt durch den Einbezug der sozialwissenschaftlichen Perspektiven. Zur Erläuterung des Zusammenhangs von Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung im Religionsunterricht werden die Theorien Pierre Bourdieus zu Kapital, Habitus und sozialem Raum ausgeführt (Kapitel 4) und durch das Hinzuziehen von Milieustudien für die aktuelle Situation modifiziert sowie erweitert (Kapitel 5). Insbesondere die Befunde zu Haltungen und Wertvorstellungen im Zusammenhang mit Religion und Kirche ermöglichen die Analyse unterschiedlicher individueller und struktureller Bedingungen, unter denen Religionsunterricht stattfindet, auch unter Einbezug theologischer Implikationen.

Anschließend erfolgt die Identifikation der theologischen Potenziale zur Überwindung benachteiligender Strukturen bzw. zur Neugestaltung von Religionsunterricht (Kapitel 6). Die theologische Dimension von Armut wird anhand

⁴¹ Vgl. Boger: Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds, 118.

⁴² Ebd., 118.

⁴³ Vgl. ebd., 112ff.

⁴⁴ Vgl. Ahrbeck: Inklusion. Eine Kritik, 34ff. sowie Möller: Armutssensible Inklusionspädagogik, 111f.

moderner diakonischer Ansätze erarbeitet und unter Rückgriff auf befreiungstheologische Deutungsmuster präzisiert. Aus dieser Perspektive erfolgt auch die gesellschaftspolitische Diskussion zum Umgang mit Armut unter Berücksichtigung exemplarischer Bibelstellen zum Umgang mit armen Menschen in der Antike sowie theologischer Deutungen und Interpretationen aus mehreren Perspektiven, die auf ihre Aussagekraft für die heutige Zeit überprüft werden. Die Verknüpfung von milieusensibler und inklusiver Diakonieverständnisse ermöglicht einen dekonstruierenden Umgang mit dichotomen diakonischen Armutsverständnissen und differenzierte Formulierungen armutssensibler diakonischer Selbstverständnisse auf der Grundlage einer inklusiven Anthropologie. Die gesellschaftliche Dimension theologischer Deutungsmuster von Armut gewinnt durch die befreiungstheologische Profilierung ihre Bedeutung für die schulische Religionspädagogik, durch die Akteur*innen innerhalb dieses Kontextes in eine christlich fundierte Verantwortung genommen werden. Die normativen Implikationen bilden ein Fundament für die konzeptionellen Konkretisierungen eines armutssensiblen Religionsunterrichts.

Die Perspektiven von Lehrkräften werden durch die Auswertung einer empirischen Untersuchung eingespielt, bei der Religionslehrkräfte zu ihren Erfahrungen im Religionsunterricht mit sozial benachteiligten Schüler*innen befragt wurden (Kapitel 7). Die Analyse der Daten aus den Expert*inneninterviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring stellt heraus, welche Elemente des Religionsunterrichts als Ressourcen zur Förderung sozial benachteiligter Schüler*innen identifiziert werden. Diese Perspektive ermöglicht den Einbezug des Praxiswissens. Spannungen im Unterricht mit als arm wahrgenommenen Schüler*innen können aus der Analyse des Praxiswissens und den Deutungen der Lehrkräfte auch im Zusammenhang mit der Thematisierung von Armut im Religionsunterricht herausgestellt werden.

Die Ergebnisse der theoretischen Erarbeitung und empirischen Untersuchung werden aus den verschiedenen Perspektiven gebündelt und diskutiert, um konzeptionelle Überlegungen und konkrete Ansätze für einen armutssensiblen Religionsunterricht zu formulieren (Kapitel 8). Dabei werden die jeweils unterschiedlichen Zugänge aus den Perspektiven berücksichtigt und anschließend Spannungen sowie Bedingungsgefüge und Ansätze zum Umgang mit den Spannungen herausgestellt (Kapitel 9). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und Desiderate formuliert, die sich aus der multiperspektivischen Forschungsarbeit ergeben (Kapitel 10).

2. Armut im Kontext von Kindheit und Bildung

In diesem Kapitel wird das in der vorliegenden Arbeit verwendete Verständnis von relativer Armut dargestellt. Anschließend werden Spezifika von Kinderarmut herausgestellt, um anhand von ausgewählten Studien aus der Kinderarmutforschung Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in Armutslagen aufzuzeigen. Die Lernbedingungen armer Schüler*innen in Deutschland werden vor dem Hintergrund mehrdimensionaler Benachteiligungen anhand der Ergebnisse aus internationalen Schulleistungsstudien dargelegt.

2.1 *Armut – Begriffsklärung und Kontextualisierung*

Der in dieser Arbeit verwendete Armutsbegriff orientiert sich an dem für Industrienationen gängigen Konzept der relativen Armut. Als arm wird dabei ein Haushalt bezeichnet, in dem das bedarfsgewichtete Nettoeinkommen (Nettoäquivalenzeinkommen) unterhalb der Grenze von 60% des Medianwertes des durchschnittlichen Haushaltsnettoeinkommens in dem jeweiligen Land liegt.¹ Neben der Einkommensarmut sollen weitere Lebensbereiche in den Blick genommen werden, da Armut ein mehrdimensionales und reziprokes Phänomen ist. Eine Mangelsituation in einem Lebensbereich kann zu Mängeln in weiteren Bereichen führen oder die Mangelsituation begünstigen. Nach von zur Gathen und Liebert „ist und bleibt [Einkommen] das zentrale Mittel für Teilhabe und Verwirklichungschancen“², da sie in der Gesellschaft kaum mehr Möglichkeiten sehen, einkommensunabhängig Handlungsspielräume zu gestalten.

Bereits Thomas von Aquin erkannte, dass ein eindimensionales Armutsverständnis zu kurz greift, wenn auch seine Kriterien teilweise als überholt eingestuft werden können:

„Arm sind die Menschen, die immer oder zeitweise in einem Zustand der Schwäche, der Bedürftigkeit, des Mangels leben, wobei es nicht nur um das Fehlen physischer Kraft und materieller Güter [...] geht, sondern insgesamt um einen Mangel an sozialer Stärke, die ein Ergebnis ist von sozialem Ansehen und Einfluss, Waffengewandtheit

¹ Vgl. Bos et al.: Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung, 193 sowie Zur Gathen/Liebert: Auswirkungen von Armut, 36. Zur Kritik an der Berechnung des Nettoäquivalenzeinkommens siehe Bidder: „Arme Familien wurden reicher gerechnet, als sie sind“.

² Zur Gathen/Liebert: Auswirkungen von Armut, 35.

und Rechtspositionen, von Gesichertsein durch soziale Bindungen, aber auch von Wissen und politischer Macht.“³

Ein heutzutage häufig genutztes, ebenfalls mehrdimensionales Armutsverständnis ist das mit dem Kapitalkonzept zusammenhängende Verständnis Pierre Bourdieus: „Armut und Reichtum kann nach Bourdieu in drei Dimensionen bestehen: dem Mangel oder Überfluss an materiellem, an kulturellem und an sozialem Kapital.“⁴

Wenn von Armut gesprochen wird, ist es wichtig, den Faktor Zeit zu berücksichtigen. Ein kurzfristiges Leben in Armut oder in einer armutsgefährdeten Situation, beispielsweise das Ausbleiben des Einkommens durch den Verlust der Arbeit für einen kurzen Zeitraum, hat andere Folgen als das langfristige Leben und Aufwachsen in Armut. Dieser Aspekt wird besonders in der dynamischen Armutsforschung berücksichtigt, die sich gegen ein statisches, deterministisches Armutsverständnis ausspricht und stattdessen unter Verwendung von Längsschnittanalysen das Konzept des Lebenslaufs als Bezugsrahmen nutzt, auch um die Vielfalt diverser Armutslagen sichtbar zu machen.⁵ Dadurch soll vermieden werden, dass Armut überdramatisiert wird, arme Menschen als handlungsunfähig dargestellt werden und das Label Armut genutzt wird, um eine Gruppe von Menschen undifferenziert zu beschreiben.⁶ Im Vierten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesrepublik Deutschland wird der Faktor Zeit zur Beschreibung von Kinderarmut einbezogen. Daraus ergibt sich die Einteilung von Kindern und Jugendlichen in drei Gruppen: die *nie Einkommensarmen*, die innerhalb des Untersuchungszeitraums von zehn Jahren zu keinem Zeitpunkt relativ arm waren, die *Wechsler*, die mehrere Episoden mit relativ geringem Einkommen erlebten, und die *fortgesetzt Bedrohten* mit mehreren, längeren Phasen relativ geringen Einkommens.⁷

Weiterhin ist eine Unterscheidung von Armut im Erwachsenenalter und Kinderarmut sinnvoll, da diese unterschiedliche Ursachen, Ausprägungen und Folgen haben. Für die Betrachtung von Religionsunterricht unter Berücksichtigung der Lebens- und Lernbedingungen der Armut sind beide Formen von Bedeutung, da Kinderarmut in der Regel mit Armut im Erwachsenenalter zusammenhängt. Als häufigste Ursachen für Armut bei Erwachsenen bezeichnet Holz „(Langzeit-) Erwerbslosigkeit sowie Erwerbstätigkeit auf niedrigem Zeithiveau und mit Niedriglohn.“⁸ Bei Kinderarmut ist das Einkommen des Haushaltes, in dem das Kind aufwächst, ein entscheidendes Kriterium. Die Lebenssituation von

³ Aquin, zit. n. Kuhlmann: Bildungsarmut, 302.

⁴ Kuhlmann: Bildungsarmut, 306.

⁵ Vgl. Leisering: Dynamik von Armut, 129f.

⁶ Vgl. ebd., 119f. sowie 130.

⁷ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.): Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht, 116.

⁸ Holz: Armut verhindert Bildung, 72.

Kindern ist „in vielen Bereichen von der Lebenslage der Eltern direkt abhängig.“⁹ Die Einkommensarmut der Eltern hat beispielsweise direkten Einfluss auf die Möglichkeiten des Kindes. Haben die Eltern kein Geld, um ihrem Kind Taschengeld zu geben, einen Arbeitsplatz für Hausaufgaben zur Verfügung zu stellen oder eine Klassenfahrt zu bezahlen, betrifft die Armut der Eltern das Kind unmittelbar. Wesentlich für die Phase des Aufwachsens und Lernens im deutschen Bildungssystem ist die Tatsache, dass Armut Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lebens erschwert oder gar verhindert.¹⁰ Für Kinder und Jugendliche bedeutet Aufwachsen in Armut ein Aufwachsen in einer durch Grenzen bestimmten Welt.¹¹ Diese Grenzen lassen sich auf die Einkommenssituation der Eltern zurückführen.¹²

2.2 *Kinderarmut – ein mehrdimensionales Phänomen*

Um angemessen von Kinderarmut sprechen zu können, bedarf es einer eigenen Definition, die die Auswirkungen des Aufwachsens in Armut für Kinder einschließt, so wie sie im Rahmen der AWO-ISS-Studie zwischen 1999 und 2004 entwickelt wurde.¹³ Eine mehrdimensionale und „kindzentrierte Sichtweise“¹⁴ berücksichtigt neben dem monetären Aspekt auch den Einfluss auf die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes. Auch kindspezifische Armutsmerkmale wie soziale und kulturelle Unterversorgung – ein im Hinblick auf Bildungschancen wesentlicher Punkt – werden benannt.¹⁵ Dazu wurde eine Kombination aus Ressourcen- und Lebenslagenansatz genutzt.¹⁶ Der Ressourcenansatz ermöglicht die Beschreibung von Armut anhand der familiären Situation und des verfügbaren Einkommens des Haushaltes, in dem das Kind aufwächst, sowie die sich daraus ergebenden Teilhabechancen.¹⁷ Anhand des Lebenslagenansatzes mit drei Lebenslagetypen besteht die Möglichkeit, ergänzend zum Armutsverständnis gemäß OECD-Skala Aussagen zur allgemeinen Lebenslage des Kindes zu

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. ebd., 71.

¹¹ Für Deutschland kommt eine im OECD-Vergleich geringe soziale Mobilität zwischen den Generationen hinzu, die sich besonders auf die Bereiche Einkommen und Bildung auswirkt (vgl. OECD (Hg.): Ist der soziale Aufzug kaputt).

¹² Vgl. Holz: Armut verhindert Bildung, 72.

¹³ Vgl. Holz/Hock: Infantilisierung von Armut, 78. Ähnlich: Chassé et al.: Meine Familie ist arm, 44ff.

¹⁴ Holz: Armut verhindert Bildung, 72.

¹⁵ Vgl. ebd., 74.

¹⁶ Vgl. Holz/Hock: Infantilisierung von Armut, 78.

¹⁷ Vgl. Zur Gathen/Liebert: Auswirkungen von Armut, 35 sowie Holz/Hock: Infantilisierung von Armut, 79.