

„Mir wird nichts mangeln“ (Psalm 23)? Ein Beitrag zu Klassismusreflexivität aus der inklusionsorientierten Unterrichtsforschung

Katharina Kammeyer

“I Shall Not Want” (Psalm 23)? Reflecting on Classism in Inclusion-Oriented Educational Research

Theo-Web 02/2025

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2025.2.63>

Licence: CC BY 4.0 International

„Mir wird nichts mangeln“ (Psalm 23)? Ein Beitrag zu Klassismusreflexivität aus der inklusionsorientierten Unterrichtsforschung

Katharina Kammeyer

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht Klassismusreflexivität im Religionsunterricht mittels praxistheoretischer Unterrichtsforschung. Es werden zwei Perspektiven eingenommen: *top-down*, basierend auf Leitlinien der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt, und *bottom-up* hinsichtlich Praktiken im Religionsunterricht. Anhand einer Unterrichtsreihe zu Sankt Martin und Psalm 23 werden Freiräume, Engführungen und mögliche Erweiterungen der Reflexion von Armut, Hilfe und Bedürftigkeit diskutiert. Rekonstruieren lässt sich ein Verständnis von Hilfe ohne die Adressierung eigenen Mangels bzw. Hilfebedarfs gegenüber einer schulkulturell ausgeprägten Praxis von (Peer-)Hilfe. Außerdem wird eine Leistungsorientierung sichtbar, die eigene Bedürfnisse teils ausblendet, teils aufgreift. Die Frage, was Kinder als ungerecht erleben, wird im Unterricht nicht gestellt. Egalität und Gerechtigkeit als spannungsvolle Verheißungen werden als Potenziale inklusiver religionsdidaktischer Klassismusreflexivität diskutiert.

Schlagwörter: Klassismus, Inklusion, Religionsunterricht, Praxeologie, Unterrichtsforschung

“I Shall Not Want” (Psalm 23)? Reflecting on Classism in Inclusion-Oriented Educational Research

Abstract

This article examines classism reflexivity in religious education using practice-theoretical teaching research. Two perspectives are adopted: *top-down*, based on guidelines for inclusive religious education, and *bottom-up* focusing on classroom practices. Based on a unit on Saint Martin and Psalm 23, the article discusses scope, limitations and possible extensions of reflection on poverty, help and need. It is possible to reconstruct an understanding of help that does not address one's own need for assistance, in contrast to a school culture shaped by practices of (peer) helping. In addition, a performance orientation becomes visible that partly ignores and partly addresses one's own needs. The question of what children experience as unfair is not raised in class. Equality and justice as exciting promises are discussed as potentials for inclusive religious didactic classism reflexivity.

Keywords: classism, inclusion, religious education, praxeology, teaching research

1 Klassismus und Klassismusreflexion in der Religionspädagogik

Klassismus beschreibt eine gesellschaftliche Diskriminierungsform durch Vertreter:innen, die Klassenprivilegien genießen, gegenüber Menschen mit begrenztem „Zugang zu Wohnraum, Bildungsabschlüssen, Gesundheitsversorgung, Teilhabe, Anerkennung, Netzwerken, Macht und Geld“ (Seek, 2023, 3). Klassismus drückt sich darin aus, dass „Menschen entlang ihres Einkommens, ihres Berufs und ihres Bildungsabschlusses ab- oder aufgewertet werden“ (Seek, 2023, 3). Auf Ebene der Praktiken werden diese gruppenbezogenen Deutungs- und Handlungsmuster sichtbar: „Klassismus bezeichnet strukturelle, institutionelle, kulturelle oder auch individuelle Praktiken und Einstellungen, die Menschen aus unteren sozioökonomischen Klassen bzw. Klassenmilieus stigmatisieren und/oder diskriminieren und soziale, kulturelle oder ökonomische Hegemonien produzieren oder reproduzieren.“ (Gamper/Kupfer, 2024, 195)

Die Praxis des Religionsunterrichts ist hinsichtlich klassistischer Diskriminierungssituationen bisher wenig erforscht, während religionspädagogisch-konzeptionelle Ungleichgewichte, die eine mittelschichtsbezogene Milieuerengung widerspiegeln, vergleichsweise gut beschrieben sind (Vieregge, 2020). Bekanntermaßen hat eine Hinwendung zu Verstehensvoraussetzungen von Schüler:innen in der Anlage von Unterricht nicht zugleich auch zu einer Hinwendung zu deren gesellschaftlich-kontextuell unterschiedlich geprägten Bedingungen geführt. Der Ansatz der Kindertheologie mit seinem inhaltlich-theologischen Schwerpunkt bei gleichzeitig hoher Subjektorientierung bearbeitet diese Lücke selbst (Büttner/Kraft, 2014; Kammeyer/Zonne/Pithan, 2014). Andererseits sind politisch bewusste religionspädagogische Konzeptionen, die etwa befreiungstheologische Grundgedanken aufgreifen, dahingehend zu befragen, ob in einem Religionsunterricht, der Partei ergreift für die Armen und Benachteiligten, tatsächlich „Wirklichkeit aus ihrer Perspektive betrachtet und die religiöse Tradition mit ihren Augen gelesen“ (Vieregge, 2020, 226) wird. Zwar wird „die Macht und Gewalt der Strukturen sehr sorgfältig analysiert“, jedoch ist „der differenzierte Blick auf die Subjekte in ihren vielfältigen individuellen sozialen und kulturellen Bezügen [...] nicht sehr ausgeprägt“ (Knauth, 2003, 33). Die Inklusiv Religionspädagogik der Vielfalt (InReV) begegnet diesem Postulat in Auseinandersetzung mit den vorfindlichen Studien und Diskursen (Lütze, 2011; Vieregge, 2013; Grümme/Schlag, 2016; Uppenkamp, 2021; Knauth/Reindl, 2023; Ta Van/Biermann/Wolf et al., 2024). Sie setzt sich zum Ziel, soziale Gerechtigkeit und Anerkennung als gesellschaftsanalytische Leitkategorien miteinander zu verknüpfen, um beide problem- und subjektorientiert für religiöse Bildungsprozesse fruchtbar zu machen (Knauth/Möller/Pithan, 2020, 20f.). Die Hinwendung zu konkreten Lebenslagen (vgl. schon Müller-Friese 2001), die Ausrichtung auf intersektional orientierte kontextuelle Theologien sowie eine fortlaufende Reflexion des eigenen Habitus- und Distinktionsbewusstseins der Lehrkräfte werden im Kontext einer InReV als Zielvorstellungen einer inklusiven armutsreflexiven Religionspädagogik formuliert (Uppenkamp, 2021, 279-375).

Die Frage danach, welche Themen im Religionsunterricht für und mit Schüler:innen mit Armutserfahrungen tatsächlich virulent werden und wie sie im Unterrichtsverlauf und in den Interaktionen der Anwesenden Gestalt gewinnen, ist demgegenüber noch nicht hinreichend beantwortet. Das Gleiche gilt für die Frage, inwiefern Lehrpersonen Diskriminierungssituationen im Blick auf Lernprozesse tatsächlich vermeiden bzw. explizit einschreiten, wenn es zu Mobbingssituationen gegenüber Kindern und Jugendlichen kommt. Positiv formuliert gilt das Interesse klassismuskritischer Perspektiven innerhalb inklusiver Unterrichtsforschung der Frage, inwiefern Religionsunterricht Räume öffnet, um

Lebensbedingungen von Menschen aus unteren sozioökonomischen Klassen bzw. Klassenmilieus in Lernprozessen zu berücksichtigen und ihre Reflexions- und Handlungsräume zu erweitern.

2 Anlage der Unterrichtsforschung in zwei Perspektiven

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen aus der Perspektive praxistheoretischer Unterrichtsforschung nach. Das Materialobjekt sind hierbei Unterrichtsbeobachtungen und -videografien von Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, die hinsichtlich inklusiver Schulentwicklung überdurchschnittlich weit entwickelt sind. Die ausgewählten Beobachtungen fanden im Jahr 2024 im Kontext des Projektes „Empirische Studien zu inklusiver Religionspädagogik (EmplRU)“ statt, das auf die Rekonstruktion von Inklusions- und Exklusionspraktiken in Schule und (Religions-)Unterricht zielt (Grantz/Kammeyer, 2026). Das Interesse im Rahmen von EmplRU gilt drei Bereichen: Gesucht wird nach Praktiken (1) der Binnendifferenzierung, (2) der Kooperation der Schüler:innen untereinander sowie (3) der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen im Religionsunterricht inklusiver Schulen. Für die vorliegende Fragestellung werden Auszüge aus dem dritten Bereich untersucht.

Während didaktische Ausführungen im Selbstverständnis handlungstheoretischer Wissenschaft in der Regel danach fragen, was getan werden *soll* und *kann*, legt der praxistheoretische Ansatz den Fokus auf das, was beobachtbar geschieht, und fragt danach, welche Logiken die *vorfindlichen Praktiken* stützen (Roose, 2024, 370). Im Sinne von Handlungs- und Praxistheorie lassen sich also zwei Beobachtungsrichtungen unterscheiden: Während die erste danach fragt, wie bestimmte Normen von Inklusion, hier im Blick auf Klassismusreflexivität, in der Praxis wiederzufinden sind, sucht die zweite Perspektive danach, welche Praktiken im Unterricht zu bedeutsamen Regeln führen. *Top-down*- und *bottom-up*-Perspektiven werden dabei spannungsvoll aufeinander bezogen und diskutiert.

2.1 Leitlinien der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (*Top-down*-Perspektive)

Normative didaktische Orientierungen liegen aus dem Diskurs der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt vor, genauer aus den sogenannten „Leitlinien für einen inklusiven und armutssensiblen Religionsunterricht“. Sie zielen darauf, „Religionslehrkräfte dabei zu unterstützen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit für Benachteiligungen weiterzuentwickeln und die Reflexion über den Abbau von Benachteiligungen sowie die Erweiterung von Handlungsspielräumen von Kindern und Jugendlichen zu stärken.“ Eine „kritische Sicht auf Gesellschaft“ soll angeregt, „Benachteiligungen, die aus diskriminierenden Unterscheidungen resultieren, sollen erkannt und abgebaut werden“ (alle Zitate dieses Absatzes Knauth/Uppenkamp, 2023). Ausgewählte thesenartig formulierte Ziele lauten:

„Im armutssensiblen Religionsunterricht werden unterschiedliche Lebenswelten und Habitusformen von sozial marginalisierten und privilegierten Gruppen sowie sozioökonomische Disparitäten in der Gesellschaft wahrgenommen. [...] Es wird] die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit für soziale Benachteiligungen gestärkt, sodass soziale Exklusionen vermieden werden. [...] Religionslehrkräfte reflektieren religionsbezogene und theologische Aspekte von Armut und Bildung und sind bereit, sich unter Einbezug eigener biographischer und sozialer Prägungen mit theologischen Perspektiven zu Bildungsungerechtigkeit auseinanderzusetzen“ (Knauth/Uppenkamp, 2023). Mit diesen Zielen korrespondieren Fragestellungen zur Reflexion des eigenen Unterrichts. Diese lauten z.B.: „Was weiß ich über die Lebenswelten und Bedingungen des Aufwachsens von Schüler:innen, ihre Ressourcen und Barrieren?“, „Kann ich beschreiben, was ich in meinem Unterricht voraussetze, was Schüler:innen ‚mitbringen‘ müssen?“, „Sind Armut, Reichtum und

soziale Gerechtigkeit zentrale Themen in meinem Religionsunterricht?“, „Sind Armut und Reichtum auch theologisch relevante Begriffe für meine Unterrichtspraxis?“, „Welche Möglichkeiten schaffe ich, um Beschämungen und Ausgrenzungen zu vermeiden?“, „Wie kann ich Möglichkeiten zur Erweiterung von Handlungsspielräumen [...] eröffnen?“ oder „Wird in meinem Religionsunterricht das Verhältnis von Geld und Glück thematisiert?“ (Knauth/Uppenkamp, 2023)

2.2 Reflexion von Unterricht orientiert an vorfindlichen Praktiken (*Bottom-up-Perspektive*)

Bottom-up fragt EmPIRU umgekehrt danach, was Interaktionen in einer Klasse prägt bzw. was bestimmte Ordnungen in einer konkreten Lerngruppe aufrecht hält. Häufig unterscheiden sich diese Ordnungen von den didaktischen Intentionen. Ein besonderes Augenmerk gilt in praxistheoretischer Unterrichtsforschung den Praktiken (Häsel-Weide/Kammeyer/Kruse et al., 2024). Hiermit bezeichnet werden die „wiederkehrenden Regelmäßigkeiten“, das „Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen. [...] Sie werden nicht nur *von uns* aufgeführt, sie existieren auch *um uns herum* und historisch *vor uns* (Schäfer, 2016, 12, Herv. im Orig.). Individuen werden hierbei deutlich eingewoben in diese Praktiken gedacht, in Routinen, durch die Menschen zu „sozialisierten Körpern“ (Hillebrandt, 2015, 439) werden. Solches in den Praktiken eingelagerte „implizite Wissen“ darüber, „wie etwas in einem praktischen Sinn sinnvollerweise zu tun ist“ (Rabenstein/Steinwand, 2016, 244), ist Gegenstand des Interesses einer Unterrichtsforschung, die annimmt, dass Unterricht zu einem hohen Anteil aus impliziten Wissenselementen, geprägt von eingespielten Routinen und Ritualen (Asbrand/Martens, 2022, 23) besteht. Von diesem sind explizite Wissensbestände zu unterscheiden, die reflektiert werden können und überhaupt kommunizierbar sind.

3 Untersuchungskontext

Die für die Unterrichtsanalyse ausgewählte Grundschule liegt in einem Einzugsgebiet, in dem die Bevölkerung überdurchschnittlich stark von Armut und Migration betroffen ist. Die Schule verfügt über ein großes Erfahrungswissen im Blick auf inklusive Prozesse und eröffnet den Familien diverse Begegnungs- und Unterstützungsangebote. Im Blick auf den Unterricht ist interessant, dass in allen Fächern grundsätzlich in jahrgangsübergreifenden Klassen gelernt wird. Für das Fach Ev. Religion bedeutet das, dass Schüler:innen aus allen vier Jahrgangsstufen, die zu diesem Fach angemeldet sind, eine Lerngruppe von etwa 10 Kindern bilden, die für eine Epoche von mehreren Wochen gemeinsam lernen. Thema der beobachteten Unterrichtsreihe ist die Legende von Sankt Martin, die mit Auszügen der sog. Rede Jesu „Vom Weltgericht“ (Mt 25,31-40) und Psalm 23 verbunden wird.

Gefragt nach der Wahrnehmung von und dem alltäglichen Umgang mit Mangelsituationen in der Schule, schildert die Religionslehrkraft, dass die Schule, unterstützt durch eine Stiftung und ehrenamtliche Helfer:innen, allen Kindern ab 7.00 Uhr morgens vor der Schule ein Frühstück anbietet. Sie betont, dass hieran auch Kinder teilnehmen, die nicht in prekären Verhältnissen aufwachsen. Für die Pausenzeiten steht in den Klassenräumen Obst zur freien Verfügung. Pausenbrote werden Kindern nach Auskunft der Religionslehrkraft hingegen durch die Frühstückshelfer:innen „heimlich“ zugesteckt, was sie damit begründet, dass so Diskriminierungserfahrungen gemindert werden sollen. Im Unterricht werden laut Aussage der Lehrkraft „Armutserfahrungen [...] nur dann thematisiert, wenn die Kinder sie selbst zur Sprache bringen.“

4 Beobachtungen einer Unterrichtsreihe zu „Sankt Martin“ und „Psalm 23“

Untersuchen wir die insgesamt vier ausgewählten Unterrichtsstunden im Sinne der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2011) auf sich wiederholende explizite Themen und das *tacit knowledge* im Sinne von Praktiken im Unterrichtsvollzug, ergeben sich zwei für unsere Fragestellung interessante inhaltliche Schwerpunkte: Dies sind zum einen Ausgestaltungen und Begründungen von „Hilfe und Helfen“ und zum anderen Interpretationen von „Armut im Kontext von Grundbedürfnissen“. Prägend sind hierfür sowohl die von den Schüler:innen entwickelten Begründungslinien, in denen diese z.T. auch auf außerunterrichtliche bzw. außerschulische Erfahrungen zurückgreifen, als auch die Schwerpunktsetzung der Lehrkraft. Im Folgenden werden die beiden Themenfelder mit Hilfe von Transkriptauszügen dargestellt.

4.1 Ausgestaltungen und Begründungen von „Hilfe und Helfen“

Nachdem die Lerngruppe die Martinslegende mittels Bildkarten und Textpuzzle wiederholt hat, hebt die Lehrkraft insbesondere die Christuserscheinung hervor, in der Martin im Traum Jesus sieht, der die Hälfte seines Mantels trägt. Sie liest außerdem Ausschnitte aus Mt 25,31-40 aus der Einheitsübersetzung vor. In einem Anschlussgespräch werden verschiedene Begründungslinien für Hilfe und Helfen sichtbar:

LK: So, Ende das Teil [lacht]. Aber, was hat das mit Jesus zu tun?

Neven: Ähm, das stimmt, dass man teilen soll.

LK: Du bist ja schon auf dem richtigen Weg, ja. Aber Jesus, und ich kann dir sagen, was er Martin sagt, als er ihm im Traum erscheint: „Das, was du diesem Mann getan hast, das hast du mir getan.“ Also, mit anderen Worten...

Neven: Ahhh, ich erinnere mich!

LK: [...] Er sagt Martin, du hast dem Mann geholfen, damit hast du mir geholfen. Warum? Wieso, fragt Mara. Mike: Alles.

LK: Wieso, Vivien? Guten Morgen.

Vivien: Weil, ähm der Bettler, also man sagt ja auch, ich weiß ja nicht, ob man es wirklich sagt, aber man sagt ja, alle Menschen sind Kinder Gottes.

LK: Hm, richtig. Sehr schön. [Schhhh zu den Jungs]

Vivien: Wenn man jetzt zum Beispiel mit seiner Mutter einkaufen geht, dann hat man ja ein T-Shirt oder eine Hose an, und man sollte davon ja auch was abgeben.

LK: Was wünscht sich denn Jesus von uns?

Neven: Jesus wünscht sich, genauso wie Sankt Martin, dass es allen Menschen gleich gut geht. Gerechtigkeit.

LK: Genau, Gott wünscht sich, dass wir freundlich zueinander sind. Und Nächstenliebe ist das Stichwort. Bevor wir jetzt an die Arbeit gehen...

Neven: Ich bin noch nicht fertig.

LK: Entschuldigung.

Neven: Er will Gerechtigkeit, und Jesus hat ihm geholfen, das Ziel zu verf. Eh, nicht Jesus, Sankt Martin hat ihm dabei geholfen, das Ziel zu erreichen.

LK: Genau, erreichen, verfolgen. Ja. Genau. Und er möchte, dass wir uns auch so verhalten, das Stichwort ist Nächstenliebe. Was heißt denn Nächstenliebe? Was heißt das, Lewis?

Lewis: Nächstenliebe bedeutet, dass er keine Kleider hat.

LK: Okay, nimm mal weiter dran. Was bedeutet das, Nächstenliebe?

Lewis: Niemand meldet sich.

LK: Niemand meldet sich, keiner weiß, was Nächstenliebe ist.

Vivien: Doch! Also, Nächstenliebe heißt, glaube ich, sowas wie, man soll die anderen Menschen gut behandeln.

LK: Ja! Genau, liebe deinen Nächsten wie dich selbst, also kümmer dich, David, um deine Mitmenschen.

Dass Jesus sich mit Menschen, die Hilfe empfangen, identifiziert, wird in diesem Gespräch nicht entfaltet. Vielmehr ist er derjenige, der zum Teilen auffordert, was Vivien konkret auf ein Abgeben von Kleidungsstücken, die sie selbst trägt, überträgt. Nevens Überzeugung nach verfolgen Jesus und Sankt Martin das Ziel, dass „es allen Menschen gleich gut geht“, was er mit „Gerechtigkeit“ begründet. Er unterstreicht, dass Jesus auf Sankt Martin angewiesen ist, um dieses Ziel zu erreichen. Auch Viviens Begründung von Hilfe geht von einer Gleichberechtigung aller Menschen im Verhältnis zu Gott aus: „Alle Menschen sind Kinder Gottes.“ Interessant ist nun, dass die Lehrkraft gegenüber dieser Schwerpunktsetzung die Begründung von Helfen aufgrund von Nächstenliebe einbringt, die von ihr mit „freundlich sein“ gleichgesetzt wird und die mit dem deutlich von der helfenden Person ausformulierten Appell „kümmere dich“ auf wenig Resonanz stößt. Die *von den Kindern eingebrachte Begründungspraktik über Gerechtigkeit* wird hingegen nicht vertieft. Vielmehr wird die Perspektive der Lehrkraft, die Helfen mit Nächstenliebe begründet, auf die Schüler:innen übertragen. Nicht die Frage „Was findest du ungerecht?“, sondern „Hast du schon einmal jemandem geholfen?“ wird im Anschluss behandelt. Hierbei thematisieren verschiedene Kinder ihr Helfen im Haushalt, beim Aufräumen oder beim Tragen schwerer Lasten. Deutlich wird, dass viele Alltagssituationen, jedoch keine Notfallsituationen thematisiert werden und dass die Kinder selbst stets die Helfenden sind. *Als Hilfeempfänger:innen werden sie nicht adressiert.* Bis auf Mara stellt sich niemand als hilfebedürftig dar. Sie thematisiert, dass sie in einer Situation, in der sie selbst Geld brauchte, dieses nicht geschenkt bekommen hat, sondern hierfür geholfen hat. Die Lehrerin rahmt dies als schöne „Doppelhelfergeschichte“:

Mara: Äh, einmal sind Mama und ich einkaufen gegangen und dann hab ich, äh, mir auch was gekauft, und dann hatte ich keine fünf Cent dabei, dann brauchte ich noch fünf Cent und dann hat Mama mir die gegeben, und der Verkäufer hat dann einfach so aus Spaß gesagt: Dann musst du drei Mal der Mama beim Spülmaschineaufräumen helfen. Und das hab ich dann auch gemacht.

LK: Das find ich aber schön. Dann ist das ja sogar 'ne Doppelhelfergeschichte. Die Mama hat dir geholfen, und du der Mama, ne? Frag mal die Malia...

Neben diesen expliziten Beschreibungen lassen sich beobachtbare, von den Kindern nicht verbalisierte, ritualisiert eingeübte *Hilfepraktiken aus der Schulkultur* feststellen, in denen sie sowohl ein Hilfegeben als auch -empfangen erleben. Verdichtet zeigt sich dies etwa im gemeinsamen Lesen während der Gruppenarbeitsphase, in der die Kinder im Anschluss an das Plenumsgespräch ein Anspiel zur Martinslegende proben, aufführen und filmen. Mike, der bereits flüssig liest, spricht Lewis, der erst seit drei Monaten zur Schule geht, seinen Text in der Rolle von Sankt Martin vor, woraufhin Lewis die Worte wiederholt:

Mike (liest): Ich

Lewis (spricht nach): Ich

Mike (liest): Habe

Lewis (spricht nach): Habe

Mike (liest): Doch

Lewis (spricht nach): Doch

Mike (liest): Genug

Lewis (spricht nach): Genug.

Boris: Du darfst nicht so wie ein Roboter, du redest so...

Lewis: Ich kann teilen.

Boris: Aber äh, du darfst nicht, gleich, du musst das gleich alleine lesen. Niemand hilft dir.

Lewis: Ich weiß.

Die Lesehilfe verbindet sich hier mit einer Regieanweisung, die darauf zielt, den Text mit Betonung vorzutragen und mit der Warnung, dass Lewis in der Filmaufnahme ohne Hilfe zurechtkommen müsse. Die hiermit verbundene Herausforderung, Hilfe so zu geben, dass sie zu Selbstständigkeit verhilft, charakterisiert Hilfspraktiken des Schulalltags. Im Szenenvergleich wird weiterhin deutlich, dass die bereits aus dem Plenumsgespräch bekannte *Begründungsfigur der Gerechtigkeit* als Praktik für Mara und Malia ebenso virulent ist, als sie ihr Rollenspiel organisieren:

Mara (jammernd): Malia, ich will auch Sankt Martin sein.

Malia: Nein.

Mara: Bitte, das ist unfair. Du hast letztes Mal auch schon Sankt Martin gespielt.

Malia: Ich habe das letztes Mal aber auch schon gemacht.

Mara (lauter, berührt mit der Hand Malia): Ja, du hast letztes Mal auch schon Sankt Martin gemacht. Ich will jetzt Sankt Martin sein.

Malia: Aber wir sollen doch verbessern das Video.

[...]

Malia (zur Lehrkraft): Sie will mich die ganze Zeit überreden, dass sie Sankt Martin ist.

LK: Ja, sie hat ja auch schon den Mantel an, ne?

[...]

Malia: Letztes Mal war ich also, sie ist Sankt Martin.

Mara: Aber Malia war schon letztes Mal.

Malia: Ja, deswegen.

LK (ruft lauter aus einer anderen Ecke des Raumes, hilft gerade David bei seinen Aufgaben): So, ihr Mädels müsst jetzt aber zügig Gas geben. Jetzt wird hier nicht noch Rollentausch und weiß ich nicht gemacht. Die Jungs warten, dass sie auch hier drin ihr Spiel auch filmen können.

Leitend ist nicht ein „fairer“ Ausgleich der Interessen, sondern die *Praktik der Leistungsorientierung gegenüber der schulischen Aufgabe* angesichts des Akteurs Zeit, der die Unterrichtsordnung prägt. Ein weiteres Problem ergibt sich in der Aufteilung von Schwert und Mantel, das die Lehrerin an späterer Stelle auch als solches formuliert: „Wir sprechen ‘ne halbe Stunde übers Teilen und ihr schafft es nicht, ‘nen Mantel und ‘n Pferd zu teilen?“

4.2 Interpretationen von „Armut und (nicht) gestillten Grundbedürfnissen“

Welchen Raum der Religionsunterricht bietet, um „Armut“ zu interpretieren, zeigt sich ebenso in der Rollenspiel-Gruppenarbeit. Vivien, Mara und Malia diskutieren explizit die Frage, wie die Rolle des Bettlers ausgestaltet werden soll.

Vivien: Sag, äh, oh wie kalt und ekelig oder irgendetwas, denk dir einfach was aus.

Mara: Ich hab nix zu essen und nix zu trinken, wer kann mir helfen?

Vivien: Ja, okay.

[...]

Vivien: Und wenn und wenn du deinen Text vergessen hast, sag einfach, du brauchst Hilfe.

LK (im Vorbeigehen): Hilfe geht auch.

[Der vorgegebene Text wird gesprochen, bis wieder kurz improvisiert wird.]

Mara: Oh, ich frier. Ich hab kein Essen und kein Trinken. Wer kann mir nur helfen?

Erfahrungen von Ekel und Kälte, Hunger und Durst, Angewiesenheit auf Hilfe kommen in dieser Interpretation von Armut deutlich zum Ausdruck. Kinder und Lehrkraft sind sich hier einig: „was zu arm passt“ ist: „du brauchst Hilfe“.

Im Szenenvergleich wird deutlich, dass in der Schulkultur über diese expliziten Zuschreibungen hinaus *Praktiken bestehen, die es ermöglichen, Grundbedürfnisse zu formulieren* und mit ihnen umzugehen. Deutlich wird dies im Gespräch von Mike, Neven und

Boris über erfahrene Gewalt in der Pause, das ebenso in der Gruppenarbeitsphase, in der das Sankt Martins-Rollenspiel ausgestaltet werden soll, stattfindet:

Mike: Warst du traurig vorhin?

Neven: Nein.

Boris: Was is passiert?

Mike: Sein Bruder ist vorhin fast gestorben.

Neven: Nein?! Was für gestorben?

Mike: Er hat ihn ja richtig erwürgt.

Neven: Wirklich fast gestorben?

Mike: Ja.

Neven: Und das musst man jetzt wirklich nicht...

Mike: Der hat wirklich so reingedrückt [macht mit seinen Armen einen Würgegriff vor]

Boris: Macht mein Bruder immer bei mir. Der macht das immer.

Mike: Dann schlag ihn.

Boris: Der macht das immer, weil mein Bruder ist halt grä, stärker als ich.

[Mike legt die Hand auf die Schulter von Neven.]

Boris: Komm Mike, wir müssen.

Mike: Der hat ihn wirklich richtig erwürgt.

[Boris formuliert, wie er das Tablet für Aufnahmen nutzt.]

Mike (zu Neven): Dein armer Bruder.

Neven: Der ist fast gestorben und hat (ca. 3 Wörter undeutlich).

Boris (macht ca. 2m entfernt noch ein Foto mit dem Tablet und kommt dann zu Mike und Neven zurück): Der tötet doch nicht.

Lewis (kommt zur Gruppe dazu): Ist was mit deinem Bruder?

Mike (flüsternd und mit Handbewegung zur Verdeutlichung): der hat voll so rein...

Boris: Kommt ihr? Mike komm, wir müssen filmen?

Mike greift das Pausenerlebnis, dass Nevens Bruder durch ein anderes Kind gewürgt wurde, Neven gegenüber dadurch auf, dass er sich nach dessen Gefühlen erkundigt und auch sein eigenes Mitgefühl ihm gegenüber zum Ausdruck bringt: „Dein armer Bruder.“ Er markiert den Mangel an Schutz und Sicherheit als Lebensgefahr, was Neven so zunächst als Aussage überrascht, bevor er im Laufe des Gesprächs die Formulierung Mikes hierzu übernimmt: „Der ist fast gestorben“. Boris und auch Lewis interessieren sich ebenso für das, was Nevens Bruder passiert ist. Boris bringt zudem eigene Gewalterfahrungen, die ihm durch seinen stärkeren Bruder zugefügt wurden, ein. Sich diesem gegenüber mit Schlägen zu verteidigen, ist für Mike, anders als das Würgen, akzeptabel. Boris führt das Gespräch auf die Gruppenaufgabe zurück, das Rollenspiel zu filmen. Ob Nevens Bruder Unterstützung erfahren hat, wird nicht thematisiert. Im Plenumsgespräch, in dem Hilfesituationen gesammelt werden, bezieht sich Mike hingegen helfend auf seinen Bruder, was von der Lehrkraft positiv bewertet wird:

Mike: Ja. Ich helfe meinem Bruder immer, dass, wenn er Ärger bekommt, immer nicht so viel Ärger kriegt.

LK (lacht): Ja, das find ich gut. Er hilft seinem Bruder, indem er ihm ein Alibi verschafft, wenn er Ärger kriegt. Ja, find ich gut.

Auch *Praktiken der mitfühlenden Unterstützung der Lehrperson gegenüber Kindern* werden im Schulalltag sichtbar: Während des Religionsunterrichts kommt ein Junge aus einer anderen Lerngruppe in den Klassenraum und ruft den Namen der Lehrerin. Daraufhin fragt diese ihn, was los sei. Der Junge zuckt mit den Schultern. Die Lehrerin bietet ihm „eine kurze Umarmung“ an, die er gerne annimmt und dann wieder herausgeht. Nicht als Unterrichtsstörung, sondern als Teil der möglichen Umgangsformen, zu denen auch das

kurzzeitige Verlassen der eigenen Lerngruppe und das Aufsuchen einer anderen gehört, ist hier die Wahrnehmung emotionaler Bedürftigkeit in die Alltagspraktiken integriert.

An anderer Stelle wird deutlich, dass nicht allein Verständnis und Mitgefühl (Sankt Martin „lebt in uns weiter“), sondern wiederum die *Praktik der schulischen Leistungsorientierung bzw. Höflichkeitspraktiken* den Umgang mit Grundbedürfnissen bestimmen: David wird im Gespräch über die Rollenverteilung nach mehrfachem lautem Gähnen auf entsprechende Umgangsregeln hingewiesen.

Neven: Hallo? Ich bin Sankt Martin!

LK: Oder du bist Sankt Martin, aber erst heute Abend [wenn Sankt Martin gefeiert wird] wieder.

Mike: Lebt der überhaupt noch?

LK: Wer kann diese Frage beantworten?

Lewis (hält seinen Zeigefinger direkt vor das Gesicht der LK): Ich!

Neven (zeigt in die Höhe): Eigentlich ja, dort oben.

LK: Er lebt in uns weiter. Das ist schon lang her (unterbricht ihren Satz und spricht mit dem Integrationshelfer über Kopierbedarf).

[David gähnt erneut sehr laut.]

LK (erhebt die Stimme deutlich): David, langsam finde ich es ein bisschen respektlos! Wenn du gähnen musst, dann halte dir doch bitte wenigstens die Hand vor den Mund und mach es nicht so lautstark. Das ist echt unhöflich. Es tut mir leid, dass du so schlecht geschlafen hast, aber das geht so nicht.

Welche Praktiken im Umgang mit schulischen Anforderungen wechselseitig von Kindern und der Lehrkraft erwartet werden, wird ebenso explizit in dem Bemühen, Psalm 23 in die Alltagssprache der Kinder zu übersetzen:

LK (spricht deutlich): Mangeln.

Vivien: Mangeln. Mangeln ist sowas wie, ich, ähm hm also, dass ich alles habe, was mein Herz begehrt.

LK: Ja, genau. Also „Mir wird nichts mangeln“ könnte man... [Lewis macht das Pausenzeichen mit den Händen.] Nee, nee, nee. Aber zehn Minuten schafft ihr noch. Damit könnte man beispielsweise übersetzen mit „Mir wird nichts fehlen“ ne, oder „Ich habe alles, was ich brauche“, ja? [...] Kennst du das Wort Vitaminmangel?

Unbekannt: Nein.

LK: Mir mangelt es manchmal an Geduld mit euch. Boris, was mein ich damit? Mir mangelt es an Geduld mit euch?

Boris: Das, äh, das heißt, Sie müssen sich für Geduld zusammenreißen?

LK: Ah, das heißt, ich hab nicht viel davon, ich hab zu wenig, mir fehlt das, wenn ich, wenn mir etwas mangelt. Boris!!!

Auf den Versuch, den Begriff „Mangel“ mit „Vitaminmangel“ oder „Mangel an Geduld“ anschaulich zu machen, reagiert zunächst kein Kind. Boris nennt die ihm bekannte Aufforderung, sich für Geduld zusammenzureißen. Ausgehend vom Vers „Mir wird nichts mangeln“ werden hier also begriffsorientiert Situationen von *Mangel und Anstrengung* thematisiert, die im Leistungskontext Schule relevant sind. Dieser Kontext („zehn Minuten schafft ihr noch“) dominiert hier die Schüler:innenorientierung (das „Pausenzeichen“ als Ausdruck des Wunsches von Lewis). Der Verheißung, gerade keinen Mangel zu leiden, wird nicht nachgegangen. In der (hier nicht zitierten) weiteren Auseinandersetzung mit dem Psalm stabilisiert sich das Muster, das sich bereits im Gespräch über den Wunsch Jesu, Mitmenschen zu helfen, gezeigt hatte: Die Kinder werden auch ausgehend von Psalm 23 als diejenigen adressiert, die helfen. So wie der Hirte sich um die Schafe kümmert, kümmern sie sich um ihre Haustiere. Die Hilfe Gottes gegenüber dem Menschen, der sich im Sinne des Psalms gerade auf die Versorgung durch Gott angewiesen weiß, wird nicht thematisiert und kann so auch nicht dahingehend vertieft werden, inwiefern und durch wen diese göttliche Hilfe erfahrbar sein kann bzw. wo sie ausbleibt und doch gebraucht wird. Im Plenum kommt zwar zur Sprache, dass der Hirte seine Schafe aus

möglicher Lebensgefahr befreit, die Inhalte des Kleingruppengesprächs über die erfahrene Gewalt in der Pause und die damit verbundene Lebensgefahr bringen die Kinder jedoch nicht ein. Es wiederholt sich die Praktik, *dass eigene Erfahrungen von Mangel und Not im Plenum nicht adressiert bzw. thematisiert werden.*

5 Diskussion

Greifen wir die eingangs formulierten Überlegungen zu Zielen von Armuts- bzw. Klassismusreflexion in der Religionspädagogik auf, lassen sich die Unterrichtsbeobachtungen im Blick auf drei Fragen diskutieren: Inwiefern lassen sich in den explizit gesetzten Themen und Praktiken Engführungen erkennen, die von Armut betroffene Kinder stigmatisieren? Welche Themen bzw. Praktiken eröffnen hingegen Freiräume, um unterschiedlichen Lebenswelten im Unterricht zu begegnen bzw. diese einzubringen? Und inwiefern eröffnen sie neue Reflexions- und auch Handlungsspielräume, die ein kritisches Umgehen mit dem Status quo ermöglichen?

5.1 Klassismusspezifische Engführungen

Eine Engführung in der Praxis des Unterrichts wird sichtbar im Blick darauf, dass fast ausschließlich davon ausgegangen wird, Hilfe zu geben, und kaum davon, Hilfe auch anzunehmen. Die Frage, wer wem eigentlich hilft, würde sich also deutlich weiten lassen, um so die Othering-Struktur „Arm sind/Hilfe brauchen immer die Anderen“ aufzubrechen. So würden den Schüler:innen sowohl eine Wahrnehmung als auch Handlungsperspektiven für eigene Erfahrungen mit nicht gestillten Bedürfnissen eröffnet. Die von der Lehrerin eingebrachte Figur der Nächstenliebe (ohne eine Verschränkung mit Selbstliebe) stabilisiert hingegen die Praktik, Hilfe stets auf andere hin zu denken: „arm“ wird als „eklig“ gedacht. So kann Armut nicht auf die eigene Person bezogen werden. Das ist eine Engführung, die Personen stigmatisiert, die auf einen wertfreien Umgang mit Hilfe angewiesen sind.

Von (relativer) Armut betroffene Kinder bezeichnen sich nicht unbedingt selbst als arm, zumal hierbei oftmals an absolute Armut gedacht wird (Uppenkamp, 2021, 271). Dies gilt es natürlich zu respektieren. Es stellt sich die Frage, ob es weiterführend ist, anstelle der Armut stärker inklusiv die grundsätzliche Angewiesenheit von Menschen auf Unterstützung zu thematisieren. Das Abbauen von Benachteiligungen wäre so eine neue Ausgangslage, um nach Unterstützung zu fragen. Dass selbst Jesus auf Hilfe angewiesen ist, wie Neven es im Anschluss an Mt 25 formuliert, ist hierfür die theologische Steilvorlage. Insbesondere in Verbindung mit der von ihm eingebrachten Gerechtigkeitsfigur würde sich die im Unterricht dominierende Perspektive erweitern: Verstanden als Ausdruck von Gerechtigkeit und verbunden mit der egalitären Haltung „Alle Menschen sind Kinder Gottes“ liegt hier ein nicht-paternalistisches, wohl aber ein solidarisches Konzept von Hilfe vor, das mit der Christus-Erscheinung in der Martinslegende von vornherein auch schon als Teil des Unterrichts angelegt ist. Eine Orientierung an befreiungstheologischen Perspektiven und eine Schüler:innenorientierung könnten also zusammenkommen, wenn diese Spur vertieft würde. Der Appell der Lehrkraft „Also, kümmer dich!“ spiegelt hingegen gerade keine dialogische Haltung wider (vgl. zum Fokus auf Unterstützungsbedarf vs. der Wahrnehmung von Menschen als Subjekten Albert/Witten 2025, 25). Dies fällt auf, da die an der Schule vorfindliche Kultur, sich wechselseitig zuzuhören, besonders ausgeprägt ist. Hieran könnte angeknüpft werden, ebenso wie an die in der eingeübten Praktik der

Peer-Hilfe entwickelten Erfahrungen, dass Menschen sich durch Hilfe wechselseitig stärken.

Praxistheoretisch reflektiert liegen klassismuskritische Reflexionen hier in der Lerngruppe in einer Form vor, dass mittels einer Orientierung an Egalität und Gerechtigkeitsfragen bestehende Verhältnisse zumindest im Ansatz angefragt werden können. Diskriminierungen ergeben sich, handlungstheoretisch formuliert, hingegen dort, wo Mangel, den einige der anwesenden Kinder selbst erfahren, normalisiert wird, wenn er nicht als solcher durch die Lehrkraft (in allgemeiner Form) zur Sprache gebracht wird. Gleiches gilt für das Selbstverständnis der Kinder, immer zu helfen, aber selbst fast nie Anspruch auf Hilfe zu formulieren. Ohne die Ergänzung, auch selbst angewiesen zu sein, stigmatisiert diese Praktik durch Nicht-Erwähnung alle, die Hilfen benötigen. Eine Nicht-Adressierung als Empfangende von Gemeinschaft und Gütern, die zum Leben notwendig sind, selbst in der Interpretation von Psalm 23, greift auch theologisch zu kurz. Ein Perspektivwechsel hin auf die Sicht des Bettlers und die Person, die in Psalm 23 von Bedürfnissen spricht, würde die Legende und den Psalm also vielschichtiger ergründen. Die sozialen und kulturellen Bezüge der Kinder im Blick auf das, was ihr Leben reich macht, würden hier ebenso eine Lücke schließen.

5.2 Freiräume für unterschiedliche Lebenswelten im Unterricht

Gerade Themen, die eine Angewiesenheit der eigenen Person explizit betreffen, sind in stark lehrkraftorientierten Plenumsphasen nicht leicht lebensweltlich zu öffnen. Lebensweltlich orientiert sind daher vor allem die Schüler:innengespräche in den Gruppenphasen. Hier wird etwa der Pausenkonflikt und die daraus resultierende Notsituation von Nevens Bruder Thema. Dieser Mangel an Sicherheit und Unversehrtheit wird im Plenum, als in der gleichen Doppelstunde Psalm 23 interpretiert wird, nicht aufgenommen. Mit Psalm 23,1 wird „Mangel“ zwar unterrichtlicher Akteur, die Auseinandersetzung verbleibt jedoch auf abstrakt-begrifflicher Ebene. Der voraussetzungsreiche Begriff des „Vitaminmangels“ wirkt dabei tendenziell exkludierend. Der sichtbare Schlafmangel von David kann wiederum nicht mit dem Unterrichtsthema verbunden werden. In klassismuskritischer Interpretation könnte er ein Hinweis darauf sein, dass zu wenig ruhiger Wohnraum oder zu wenig nachgehaltene Strukturen im Tagesablauf vorliegen. Die Lehrerin begegnet dem Kind mit Verständnis und weist zugleich erziehend auf die Anforderung der Schule hin, nach der Müdigkeit nicht öffentlich gezeigt wird. Die Strategien der Lehrkraft und der Jungengruppe gegenüber Neven, praxistheoretisch rekonstruiert, ähneln sich hier: Es ist möglich, die Gewalt und das Gähnen als Probleme zu benennen, Mitgefühl zum Ausdruck zu bringen und die Schwierigkeiten gemeinsam auszuhalten. Letztlich wirkt jedoch die Praktik, sich anzustrengen und eigene Bedürfnisse gegenüber den Schulanforderungen zurückzustellen, ohne dies explizit bzw. kritisch zu benennen.

Einfache Lösungen gibt es hier ebenso wenig wie in der Auseinandersetzung in der Mädchengruppe, die daran scheitert, Hilfe durch Abgeben zu realisieren: Ein Mantel bzw. ein Steckenpferd für zwei Gruppen lassen sich nicht teilen, sondern erfordern, dass beide Gruppen mit erhöhtem Tempo nacheinander die Dinge nutzen. Der Appell an Gerechtigkeit, um die begehrte Martinsrolle abzuwechseln, verpufft angesichts der schulischen Orientierung daran, die Leistung zu verbessern. Leistungsorientierung als Akteur verlangt das Zurückstellen eigener Bedürfnisse, was im beobachteten Unterricht als Synonym für das Aufbringen von Geduld gilt, gerade dann, wenn es an Geduld mangelt. Aus klassismuskritischer Perspektive ist diese unhinterfragte Dominanz der Strukturen freilich

problematisch. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass es sich hier um ein Anpassen an eine Anforderung handelt, deren Gewinn fachdidaktisch unklar ist. Ein Rollenspiel mit vorgegebenem Text einzustudieren, ist für die Erstklässler mit sprachlichen Hürden verbunden, für die Mädchen hingegen inhaltlich nach eigenen Worten wenig interessant im Blick auf die knappe Rollenausgestaltung. Dieses Phänomen des inhaltlichen und didaktischen „Downgrading“ in heterogenen Gruppen führt dazu, dass so „Differenz auf Basis von Verstehensproblemen zum Verschwinden“ gebracht wird (Kabel, 2019, 220). Die Aufgaben sind leicht und machen also fachlich keine Schwierigkeiten (sondern im Blick auf das Lesen). Sie führen jedoch an einer inhaltlichen Vertiefung, hier dem Entwickeln eigener Deutungen und Urteile auf Basis der lange bekannten Martinslegende, vorbei. In „Verstehenskrisen, an denen sich Differenz bemerkbar machen könnte“ (ebd.), stürzen diese Aufgaben die Anwesenden nicht. Explizite Differenzthematizierungen von Herkunftsmilieus treten grundsätzlich höchst selten im Unterricht auf (Kabel, 2019, 216). Durch die beobachtete Aufgabenstellung, die selbst die sichtbar gewordenen lebensweltlichen Spannungen nicht aufgreifen und weiterführen kann, wird dieses Nicht-Vorkommen begünstigt. Die Frage, wie auf Herkunftsdifferenz anerkennend und bearbeitend reagiert werden könnte, stellt sich so im Unterricht erst gar nicht. Die handlungstheoretisch-normativ gestellte Frage nach lebensweltlich anschlussfähigen Freiräumen für alle ist also nicht schlicht durch außerschulische Erfahrungsorientierung einzuholen, die so verstanden wäre, dass sich die Lernenden unmittelbar selbst erzählend einbringen. Vielmehr würde die hier vorfindliche, (im Blick auf die biblischen Texte) grundsätzlich bereits anspruchsvolle Unterrichtsplanung erst dann für alle offen, wenn die in den Texten angelegten Spannungen auch den Schüler:innen zugänglich gemacht würden.

5.3 Erweiterungen von Reflexions- und Handlungsspielräumen

Erweiterungen von Reflexionsräumen finden wir in der fokussierten Unterrichtssequenz aufgrund der beschriebenen Verkürzung der inhaltlichen Problembearbeitungen selten. Handlungsspielräume entsprechend neuer Argumentationsfiguren („Gerechtigkeit!“) werden durch die Kinder eröffnet und haben ihren Raum. Sie werden jedoch nicht unterrichtlich ausgestaltet, sondern entweder den Kindern selbst überlassen oder erzieherisch überformt.

Mit der handlungstheoretisch normativen Brille betrachtet, irritiert, dass nicht der Frage „Was findest du ungerecht?“ nachgegangen wird. So bleiben hier sowohl im Sinne einer Subjektorientierung als auch im Blick auf die theologische Relevanz von sozialer Gerechtigkeit Inhalte unausgeschöpft. Die Frage nach dem Zusammenhang von Geld und Glück etwa könnte das Gespräch weiterführen im Hinblick darauf, dass das, was das Leben wertvoll macht, teils mit Geld zu bekommen ist, teils jedoch aber auch nicht. Weniger eine direkte Erfahrungsorientierung, sondern vielmehr ein Angebot von Identifikationsfiguren, die Mangel- und Glückssituationen kennen und weiterführende Perspektiven sowie hilfreiche Umgangsweisen mit diesen bekannt machen, also neue Erfahrungen eröffnen, würde einen Lernzuwachs eröffnen.

Die Radikalität der Aussagen des Psalms, dass ein Hirte ein Tier in Not aus Lebensgefahr rettet und die Schafe im täglichen Alltag auf seine Versorgung angewiesen sind, steht der Lerngruppe klar vor Augen. Während die Bildhälfte also erschlossen werden kann, bleibt das Themenfeld von Nahrung, Schutz und Begleitung, die für die eigene Person notwendig sind, unangesprochen. Das Gleiche gilt für die Frage nach der Gestalt der Begleitung und Hilfe Gottes. Es bleibt bei dem nicht gering zu schätzenden Zuspruch „Gott

passt auf dich auf“, mit dem Mara „Der Herr ist mein Hirte“ übersetzt. Die Begleitung Gottes „im finsternen Tal“ wird also zugesprochen, jedoch nicht problematisiert. Inwiefern die Perspektive der Gegenwart Gottes in Not Reflexions- und Handlungsspielräume der Lernenden erweitert, ist daher in den beobachteten Stunden nicht sichtbar. „Gott erquicket meine Seele“ wird im Sinne der Anstrengungspraktik folgerichtig zu „ich darf mich auf einer Wiese ausruhen“. Von der eigenen Person kann nur so gesprochen werden, dass „mir nichts mangelt“. Diese Aussagen sind möglich, ohne (theologische) Spannungen im Unterricht zuzulassen. Durch die *Praktik, über Mangel zu schweigen*, ist dies der gangbare Weg.

6 Schluss

Insgesamt lässt sich praxistheoretisch rekonstruieren, wie schulpädagogische Stärken und fachdidaktische Möglichkeiten korrespondieren. Praktiken der Schulkultur wie die Peerhilfe und die respektvolle Bedürfnisorientierung spiegeln sich im Plenumsgespräch. Aus der Schulkultur mit ihrer Orientierung an den UN-Kinderrechten könnte auch bekannt sein, dass zwischen den Zielen des kinderrechtlichen Anspruchs und der konkreten alltäglichen Einlösung bzw. des Nichterreichens dieser Ziele Spannungen bestehen. Sollte die von uns *bottom-up* beobachtete Fachkultur auch der Schulkultur entsprechen, werden die Kinderrechte jedoch vermutlich ebenso eher spannungsarm thematisiert. Dekonstruierend-empowernde Elemente finden sich zumindest im hier beobachteten Religionsunterricht nicht: die Normalität des Status quo wird nicht angefragt und die der Leistungsorientierung geht mit Hilfepraktiken einher. Beschämungen werden durchweg vermieden. Gerechtigkeit wird nicht vertieft, sondern „freundlich sein“ als Alternative betont. Armut und Sankt Martins Hilfehandeln sind in dieser Weise sehr wichtige Themen des Religionsunterrichts. Theologisch unterstrichen wird das Helfen nicht nur durch die oftmals in der Legende nicht miterzählte Christusvision, sondern auch durch das Jesuswort aus Mt 25, was für Neven und Vivien einen Lernzuwachs darstellt und sie anregt, ihr Gerechtigkeitskonzept hierauf zu beziehen und so zu vertiefen. Die Stärken des Mitgefühls und des Helfens, auch erzieherische Aufgaben stehen als sichtbare Praktiken, d.h. als eigene bedeutsame Strukturen des Unterrichts, und auch als im Gespräch mit der Lehrkraft von ihr explizit formulierte Strategien im Vordergrund. Diese Praxis entspricht einer (empowernd-)normalisierenden Inklusionsstrategie (Uppenkamp 2021, 307).

Eine Orientierung, die an den vielfältigen Lebenssituationen (auch ohne persönliches Outing) ansetzt, würde, *top-down* gedacht, hingegen bedeuten, lebensweltliche und theologische Spannungen im Unterricht zu thematisieren. Erfahrungsorientiert dem Psalmwort nachzugehen, dass Gott die Seele erquicket, wie es in Psalm 23 heißt, eröffnet die Frage nach eigenen Bedürfnissen, auch gegenüber Gott. Die Verheißungen des Psalms von Versorgung, Gerechtigkeit, Schutz und Hilfe in Fülle hingegen weiten den Blick auf die Reich Gottes-Utopie hin. Gerade ihre Verheißung macht, als gesellschaftskritischer Blick auf die Gegenwart verstanden, sichtbar, was Menschen brauchen bzw. von anderen Menschen (nicht) bekommen. Psalm 23 wurde schon immer auch und gerade in Not gebetet. Diese Ebene aufzugreifen ist komplexer als das Erleben des Versorgtseins zu genießen oder Hilfe durch Teilen einzufordern, sondern fragt theologisch anspruchsvoll, wie Gottes Gegenwart gesucht und gefunden, Gottes Wirken erbeten, das Ausbleiben beklagt bzw. die Wahrnehmung von heilvollem Wirken zu Dank werden kann, und wie hierbei das Wirken von Gott und Menschen zusammenspielen. Mangel an Geduld durch Anstrengung zu kompensieren, steht dem biblischen Motiv des gestillten Mangels hierbei als Kontrast

gegenüber. Die Grenzen solcher Komplexität, auch die Grenzen von Subjekt- und Erfahrungsorientierung sind sichtbar geworden, gerade in einem in seiner Anlage anspruchsvollen Unterricht. Aus praxistheoretischer Sicht lässt sich hieran anschließend das Verhältnis von Schulkultur und Fachkultur (Roose 2024, 373) genauer fassen: klassismuskritisch lassen sich förderliche Hilfe-Praktiken der allgemeinen Lernkultur der Schule beschreiben, die auch den Peerkontakt betreffen. Zugleich bildet eine Fachkultur des Religionsunterrichts Normen von Praktiken aus, die ebenso Hilfe fokussieren, Beschämungen vermeiden und sich an Anstrengung zu orientieren. Damit passen sie sich den Praktiken der Schulkultur eher an als dass sie diese, wie durch das Gerechtigkeitsmotiv denkbar, irritieren.

Literaturverzeichnis

- Albert, Anika Christina/Witten, Ulrike (2025), Diakonie zwischen Inklusion und Exklusion. Selbst- und Fremdbilder wahrnehmen und reflektieren, in: Dies. (Hg.), Diakonie zwischen Inklusion und Exklusion. Selbst- und Fremdbilder wahrnehmen, reflektieren, gestalten, Bielefeld, 21-45.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2022), Documentary Classroom Research. Theory and Methodology, in: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (2022, Hg.), Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis, Wiesbaden, 19-38.
- Bohnsack, Ralf (2011), Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode (2. Aufl.), Opladen u.a.
- Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (2014, Hg.), „He! Ich hab viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus. (Jahrbuch für Kindertheologie 13), Stuttgart.
- Gamper, Markus/Kupfer, Annett (2024), Klassismus. Bielefeld.
- Grantz, Rebecca/Kammeyer Katharina (2026, im Ersch.), „Dann klagt er eben den Ball, das ist doch viel besser.“ Transformationen von Kooperation und Differenz im Inklusiven Religionsunterricht, in: Schroeder, René/Bächler, Liane/Fränkell, Silvia/Goldan, Janka (Hg.), Inklusion – Bildung – Transformation. Inklusive Bildung als Transformation und Transformation durch inklusive Bildung, Bad Heilbrunn,.
- Häsel-Weide, Uta/Kammeyer, Katharina/Kruse, Iris/Laubenstein, Désirée/Reis, Oliver/Rohlfing, Katharina J./Schröer, Franz (2024), Inklusion verstehen. Szenen aus dem Unterricht in interdisziplinärer Reflexion, Stuttgart.
- Hillebrandt, Frank (2015), Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken, in: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.), Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden, 429-444.
- Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (2016, Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen, Stuttgart.
- Kabel, Sascha (2019), Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. (Rekonstruktive Bildungsforschung 18), Wiesbaden.
- Kammeyer, Katharina/Zonne, Erna/ Pithan, Annebelle (2014, Hg.), Inklusion und Kindertheologie, Münster.
- Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (2020), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Eine Grundlegung, in: Dies. (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster, 17-66.

- Knauth, Thorsten/Reindl, Silke/Jochimsen, Maren A. (2023, Hg.), Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht, Münster, 17-39.
- Knauth, Thorsten/Uppenkamp, Vera (2023), Leitlinien für einen inklusiven und armuts-sensiblen Religionsunterricht, www.inrev.de [Zugriff: 30.09.2024].
- Knauth, Thorsten (2003), Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen.
- Lütze, Frank M. (2011), Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I, Leipzig.
- Müller-Friese, Anita (2001), Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart.
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2016), Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen, in: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hg.), Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele, Weinheim/München, 242-262.
- Roose, Hanna (2024), Praxeologie als Brücke zwischen religionspädagogischer Unterrichtsforschung und Praxis, in: ZPT (76) 4/2024, 368-378.
- Schäfer, Hilmar (2016), Einleitung, Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie, in: Ders. (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld, 9-26.
- Seek, Francis (2023), Eine Frage der Klasse? Klassismus im Kontext Schule begegnen, in: Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (Hg.), Themendossier Klassismus in Schulen, Berlin, 3-9.
- Ta Van, Juliane/Biermann, Katharina/Wolf, Janine/Dechow, Jens (2024, Hg.): „Niemand darf verloren gehen...?“ Interdisziplinäre Perspektiven im Schnittfeld von Bildungs-gerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln, Münster.
- Uppenkamp, Vera (2021), Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart.
- Viergge, Dörthe (2013), Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster.
- Viergge, Dörthe (2020), Die sozioökonomische Dimension in der Religionspädagogik, in: Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster, 224-233.

Prof. Dr. Katharina Kammeyer ist Professorin für Ev. Religionspädagogik an der TU Dortmund und arbeitet aktuell insbesondere an praxistheoretischer Unterrichtsforschung im Rahmen einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt und an Beiträgen theologischer Dis/ability Studies.