



Der Religionsunterricht als Klassentreffen? Klassismuskritik als Aufgabe einer inklusiven Religionspädagogik

Vera Uppenkamp

Religious education as a class reunion?
Classism Critique as a Task for Inclusive Religious
Education

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.2025.2.71> Licence: CC BY 4.0 International

Der Religionsunterricht als Klassentreffen? Klassismuskritik als Aufgabe einer inklusiven Religionspädagogik

Vera Uppenkamp

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird Klassismus als gesellschaftliche Ordnungsstruktur und religionspädagogisch relevante Diskriminierungsform in den Blick genommen. Wie sich klassistische Bildungsbenachteiligung auch im Religionsunterricht zeigt, wird anhand von Beispielen herausgestellt. Zudem wird skizziert, wie sich Klassismuskritik im Rahmen inklusiver Religionspädagogik entfalten lässt und wie ein klassismuskritisches Bildungsverständnis dazu beitragen kann. Abschließend werden zwei Aufgaben für eine klassismuskritische Religionspädagogik formuliert: Für mehr epistemische Gerechtigkeit ist religiöse Bildung befreiungstheologisch zu interpretieren und für eine Schärfung des politischen Profils vieler inklusiver Ansätze von Religionspädagogik ist die Differenzkategorie *class* intersectional zu bearbeiten.

Schlagwörter: Klassismus, Bildungsgerechtigkeit, Inklusion, Bildung, Religionsunterricht

Religious education as a class reunion? Classism Critique as a Task for Inclusive Religious Education

Abstract

This article examines classism as a social structure and a form of discrimination relevant to religious education. Examples are used to illustrate how classist educational disadvantage is also evident in religious education. In addition, the article outlines how criticism of classism can be developed within the framework of inclusive religious education and how a classism-critical understanding of education can contribute to this. Finally, two tasks for classism-critical religious education are formulated: for greater epistemic justice, religious education must be interpreted in terms of liberation theology, and to sharpen the political profile of many inclusive approaches to religious education, the category of difference known as *class* must be addressed intersectionally.

Keywords: classism, educational equity, inclusion, education, religious education

1 Klassengesellschaft

Aktuell wird verstärkt und abwertend über eine mögliche Umstrukturierung von Sozialleistungen mitsamt Kürzungen diskutiert (Jacke/Apel, 2025), wodurch Klassismus als tief verankerte Strukturierungsgröße von Gesellschaft sichtbar wird. In Kontexten mit großen Unterschieden in Besitz- und Einkommensverhältnissen kann der Glaube an eine grundsätzlich gerechte Welt dazu führen, dass Ungleichheiten als gerecht erscheinen, weil Individuen die Verantwortung für ihre jeweilige soziale Position zugeschrieben wird (Hadarics/Kende, 2025). Staatliche Interventionen wie Sozialleistungen können dann als ungerecht erscheinen, wenn sie als Belohnung für eine ausbleibende Leistung interpretiert werden. Der „belief in a just world“ (ebd., 149) kann zur Akzeptanz von Reichen und zu Abwertungen armutsbetroffener Menschen sowie klassistischen Deutungen der Gesellschaft führen. Die gesamtgesellschaftliche Relevanz und Wirkung klassistischer Narrative fordert zu einem kritischen Umgang mit Klassismus in pädagogischen Kontexten auf, wenn man diese nicht reproduzieren möchte und das Ziel verfolgt, Lernende für die scheinbare Normalität klassistischer Erzählungen zu sensibilisieren.

Ausgehend von diesem pädagogischen Grundanliegen wird in diesem Artikel erarbeitet, wie sich Klassismuskritik als Aufgabe einer inklusiven Religionspädagogik begründen und gestalten lässt. Dafür wird zunächst erläutert, mit welchem Klassismusverständnis gearbeitet wird und welche Analysezugänge sich für eine religiöspädagogische Auseinandersetzung mit klassistischer Bildungsungerechtigkeit anbieten. Anschließend wird herausgestellt, auf welche Weise Klassismus bereits ein Thema religiöspädagogischer Forschung ist. Anhand der Frage, inwiefern der Religionsunterricht sich als Klassentreffen gestaltet, wird anhand eines Beispiels erläutert, wie Unterrichtsmaterial klassismuskritisch analysiert werden kann. Auf der Grundlage eines inklusiven Anspruchs werden Aufgaben für eine klassismuskritische Religionspädagogik formuliert und zentrale Erkenntnisse abschließend in einem Fazit gebündelt.

2 Klassismus und Bildungsungerechtigkeit

Mit dem Untertitel „Klassismuskritik als Aufgabe einer inklusiven Religionspädagogik“ wird eine Ausrichtung und zugleich eine Zielsetzung dieses Artikels deutlich: Religionspädagogik so zu denken, dass sie Klassismus erkennen, sich kritisch gegenüber Klassismus verhalten und ihn möglichst überwinden kann. Dafür wird zunächst das für diesen Artikel genutzte Verständnis von Klassismus beschrieben, um der Frage nachzugehen, inwiefern die Differenzkategorie *class* eine Rolle in der Religionspädagogik spielt.

2.1 Klassismus – Begriffsverständnis und Funktionsweise

Schlagzeilen zu Bildungsungerechtigkeit tauchen immer wieder auf, wenn es neue Studienergebnisse zu Bildungschancen in Deutschland und im internationalen Vergleich gibt. Der Bildungstrichter¹ visualisiert die ungleich verteilten Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Überschriften wie „Oben hui, unten pfui“ (Füller, 2012, o. S.) nutzen die Idee einer vertikal gegliederten Gesellschaft, in der es ein *Oben* und ein *Unten* gibt. Da *oben* hat man alle Chancen, dort *unten* bereits verloren. Das ist die Botschaft, an der statistisch auch etwas dran ist.

Mit der Wahl der Begriffe *oben* und *unten* finden zugleich zwei Dinge statt. Zum einen wird auf eine gesellschaftliche Realität sozialer Ungleichheit hingewiesen, die sich mit dieser Unterscheidung beschreiben lässt und sprachlich Raum lässt für die *Mitte*. Zum

anderen wird die Gesellschaft vertikal hierarchisch strukturiert: Oben ist gut, unten ist schlecht. Darin zeigt sich die Grundannahme des Klassismus, dass sich Menschen in soziale Klassen aufteilen lassen (*doing class*) und dass diese Klassen hierarchisch strukturiert sind (*soziale Vertikalismen*). Dieses eher weite Begriffsverständnis wird im Folgenden genutzt und an manchen Stellen konkretisiert. Zunächst ist wichtig, auf zwei zentrale Prozesse der Begründung und Genese von Klassismus hinzuweisen: Klassismus wird durch Prozesse der *Naturalisierung* und *Kulturalisierung* einer nach diesen Prinzipien mitgestalteten Differenzkategorie *class* geformt. Der englische, kursivierte Begriff wird hier genutzt, um die soziale Konstruktion der Differenzkategorie zu betonen. Naturalisierung und Kulturalisierung sorgen demnach nicht nur für Klassismus, sie gestalten auch die soziale Kategorie *class* mit, die Klassismus zugrunde liegt.

Die Naturalisierung von *class* beschreiben Andreas Kemper und Heike Weinbach wie folgt: „In der jahrhundertealten Geschichte des Klassismus stoßen wir immer wieder auf die Behauptungen von der Naturgegebenheit der Fähigkeiten von Menschen und der damit legitimierten Klassenordnungen“ (Kemper/Weinbach, 2021, 26). Anhand dieser Annahme erscheint ein mehrgliedriges Schulsystem passend und gerecht, das im meritokratischen Sinne sowohl Begabungs- als auch Leistungsunterschiede bedient.

Hinter der Kulturalisierung von *class* stecke Kemper und Weinbach zufolge die Annahme, „Kultur sei etwas, zu dem die beherrschten Klassen nicht fähig seien, allenfalls in Form der vermeintlich kulturlosen Massenkultur“ (ebd., 27). Daraus folge für manche Angehörige der herrschenden Klassen, dass sie den Auftrag verspüren, andere behutsam, aber nicht zu sehr an ihre eigene ‚bürgerliche‘ Kultur heranzuführen (ebd.).

Der Begriff Klassismus ist nicht fest definiert, es gibt zahlreiche engere und weitere Begriffsverständnisse.² Für die folgenden Ausführungen wird mit einem eher weiten Klassismusbegriff gearbeitet:

„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).

Wenn man dieser Ausgangslage einer hierarchisch klassifizierten Gesellschaft folgt, lässt sich mit Pierre Bourdieu nach den bewussten und unbewussten Unterscheidungspraktiken fragen, die erkennbar machen, wo man steht: *oben*, *unten* oder *in der Mitte*. Dem Habituskonzept zufolge zeigt sich das oft unbewusst in Sprache, Kleidung, Körperhaltung, Geschmack etc. Die Praktiken sind demnach fest in dem alltäglichen Denken und Handeln verankert. Stärker bewusste Unterschiede sind in der Wahl der konkreten Schule, des Wohnumfelds, der Freizeitgestaltung etc. zu erkennen, wobei hier eingegrenzt werden muss: Nicht alle haben die gleichen Freiheiten, diese Entscheidungen gleichermaßen zu treffen. Die Spielräume dafür sind unterschiedlich groß. Zudem lässt sich nach den Bewertungen dieser *feinen Unterschiede* (Bourdieu, 1982) fragen: Welcher Musikgeschmack wird anerkannt? Welche sprachlichen Ausdrücke erscheinen legitim, welche werden abfällig kommentiert?

2.2 Analysezugänge zu Klassismus

Klassismus geschieht – hier braucht es die Hierarchisierung, um die Funktionsweise zu verstehen – von oben herab. Um die Funktionsweisen von Klassismus zu verstehen, nehmen Markus Gamper und Annett Kupfer eine nicht trennscharf zu verstehende Unterscheidung zweier Analysezugänge vor.

Der *sozialstrukturell-ungerechtigkeitsorientierte* Ansatz schaut auf soziale Ungleichheiten, die als „die relativ dauerhafte, systematische, da an Gruppenzugehörigkeiten gebundene, ungleiche Verteilung von Teilhabe, Handlungsfähigkeit und/oder Erreichung anerkannter Lebensziele/-zustände, relevanter Ressourcen und sozialer Positionen verstanden werden“ (Gamper/Kupfer, 2024, 43). In religionspädagogischer Perspektive ist dieser Ansatz insbesondere im Bereich von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit relevant (ebd., 49). Schüler:innen kommen mit ganz unterschiedlicher Kapitalausstattung in die Schule und somit auch in den Religionsunterricht. Bildung, auch religiöse Bildung – mit Bourdieu als inkorporiertes kulturelles Kapital verstanden – ist einigen Kindern bereits vor der Schulzeit in unterschiedlichem Ausmaß verfügbar, anderen kaum oder gar nicht. Werden diese ungleichen Startbedingungen nicht ausgeglichen, hat das die Reproduktion ungleicher Verhältnisse und sozialer Gruppierungen zur Folge. Die Möglichkeit, institutionalisiertes Kulturkapital in Form von bestimmten Schulabschlüssen zu erwerben, ist dann nicht allen Schüler:innen gleichermaßen gegeben, auch wenn sie sich gleichermaßen anstrengen.

Der *antidiskriminatorische* Ansatz betrachtet vor allem Stereotype, Vorurteile und Abwertungen. Es geht dabei um die Frage, warum und wie klassistische Zuschreibungen wirken. Wird Armut ständig gleichgesetzt mit Faulheit, dann stabilisiert das nicht nur die Erzählung von „oben“ und „unten“, sondern kann Stigmatisierungen zur Folge haben, die sich auf Bildungschancen auswirken. Wird von einem Kind nicht viel erwartet, weil ihm Faulheit unterstellt wird, dann wird es womöglich auch nicht herausgefordert und kann vorhandenes Potenzial nicht entfalten, da entsprechende Anforderungssituationen fehlen (ebd., 112). Diskriminierender Klassismus hat ausschließende Konsequenzen auf mehreren Ebenen. Es geht um die grundsätzliche Frage, wem welche Möglichkeiten zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe offenstehen, wie groß die Hürden sind, die z. B. mit dem Bildungs- und Teilhabepaket verbunden sind (Hagemeier, 2020). Neben dem organisatorischen Aufwand kann auch Scham im Zusammenhang mit der Offenlegung der finanziellen Situation verbunden sein. Es geht aber auch um das konkrete Erleben im Alltag. Zum Beispiel können Vorurteile Einfluss darauf nehmen, wer sich mit wem zum Spielen nach der Schule verabredet, wer zu Kindergeburtstagen eingeladen wird usw. In religionspädagogischer Perspektive ist vor allem vor dem Hintergrund einer „Milieuverengung“ (Lütze, 2016, 96) die Frage nach Diskriminierungen in Bezug auf Unterrichtsinhalte bedeutsam. Ebenso ist interessant, wie z. B. im Religionsunterricht Abwertungen und Zuschreibungen verhindert werden können, um eine inklusive Lernkultur zu gestalten.

An dieser Stelle werden beide Zugänge genannt, da sie für die Auseinandersetzung mit inklusiver Religionspädagogik gleichermaßen relevant sind. Davor ist es allerdings wichtig, grundsätzlich zu fragen, in welchem Verhältnis Klassismus und Religionspädagogik zueinander stehen.

3 Klassismus und Religionspädagogik

Klassismus sollte in Pädagogik, Religionspädagogik und Fachdidaktik ein zentrales Thema sein. Soziale Ungleichheiten nehmen wesentlichen Einfluss auf Bildungschancen, Armut gilt als größter Risikofaktor für die Entwicklung in Kindheit und Jugend (Holz, 2008). Dabei geht es nicht nur um direkte Auswirkungen finanzieller Beschränkungen, sondern auch um den Einfluss von Armut auf die anderen Dimensionen des Lebens und Lernens, z. B. Gesundheit, Kultur etc., und um beschämende und abwertende Reaktionen anderer auf Armutsbetroffene.

Klassismus scheint schon lange Thema des wissenschaftlichen religionspädagogischen Diskurses im deutschsprachigen Raum zu sein, auch wenn der Begriff in den meisten Fällen nicht explizit genannt wird. Zahlreiche Publikationen zum Thema Bildungsgerichtigkeit nehmen in einer sozialstrukturell-ungerechtigkeitsorientierten Perspektive Positionen ein, aus denen ungerechte Bildungschancen kritisiert werden (z. B. Könenmann/Mette, 2013; Grümme/Schlag, 2016; Ta Van/Biermann/Wolf et al., 2024). Studien zu sozialer Benachteiligung und Armut nehmen sowohl die sozialstrukturell-ungerechtigkeitsorientierte als auch die antidiskriminierende Perspektive ein und beleuchten die Rolle von Religion und Religionsunterricht (z. B. Vieregge, 2013; Uppenkamp, 2021). In der Studie von Frank M. Lütze (2011) zum Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang werden Klassismuserfahrungen aufgegriffen und religionsdidaktisch auf konzeptioneller und theologischer Ebene reflektiert. In der kinder- und jugendtheologischen Forschung ist ein Bewusstsein für kontextuelle Aspekte des Theologisierens zu erkennen, das überwiegend antidiskriminierend bearbeitet wird (z. B. Johnsen/Schweitzer, 2011; Büttner/Kraft, 2014; Kammeyer, 2014). Diese Auflistung ist bei Weitem nicht vollständig, aber sie zeigt, dass es im Fach ein Bewusstsein dafür gibt, dass Religionsunterricht nicht grundsätzlich gerecht ist, sondern wie andere Fächer auch innerhalb einer ungerecht strukturierten Gesellschaft stattfindet. Und es wird deutlich, dass die Lebens- und Lernbedingungen von benachteiligten Schüler:innen auch fachspezifisch in den Blick genommen werden.

An einem Beispiel lässt sich veranschaulichen, welchen – auch theologischen – Mehrwert eine solche Aufmerksamkeit haben kann. Johannes Schimming hat vor über zehn Jahren ein kindertheologisches Gespräch in einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geführt, an dem Kinder im Alter von neun bis elf Jahren teilnahmen, die kaum bis gar nicht religiös sozialisiert waren und unter prekären Bedingungen aufgewachsen (Schimming, 2014, 84). In dem Gespräch ging es um Ostern und damit auch um die Auferstehung Jesu. Im Gegensatz zu eher vertrauten, aus der kindertheologischen Forschung bekannten Deutungen des auferstandenen Jesus als „Geistmensch“ oder „Scheingestalt“ (Butt, 2008, 29) finden die Kinder im Gespräch mit Schimming eigene Worte: Sie bezeichnen Jesus als „Halbgott“, „Zombie“ und „Frankenstein“ (Schimming, 2014, 92). Die Kinder finden theologisch hoch spannende Begriffe, um die Gleichzeitigkeit von Leben und Tod, von G*tt (Gott)³ und Mensch zu beschreiben. Diese pauschal abzuwerten, weil die Wahl der Begriffe irritiert und man Jesus nicht als Zombie oder Frankenstein bezeichnen darf, wäre klassistisch (Uppenkamp, 2021, 279-281). Allerdings gibt Schimming auch zu bedenken, dass nicht jede dieser Äußerungen unbedingt eine religiöse Deutung sein muss und verweist dadurch auf das Risiko, das mit Sinn-Konstruktionen durch Forschende verbunden ist (Schimming, 2014, 94). Es bleibt aber der Eindruck, dass es sich lohnt, aufmerksam zu sein, hinzuhören und hinzuschauen.

4 Der Religionsunterricht als Klassentreffen?

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen ist unter Einbezug der Klassismusforschung und der religionspädagogischen Forschung zu sozioökonomischen Bedingungen des Lernens im Religionsunterricht zu fragen, ob für ihn die Bezeichnung *Klassentreffen* angemessen ist. Die Doppeldeutigkeit des Begriffs lädt dazu ein, sich zum einen mit der Lerngruppe und zum anderen mit der Präsenz von *class* in dieser und auch in Inhalten des Religionsunterrichts auseinanderzusetzen. Im Folgenden werden zwei Antworten mit unterschiedlichen Akzentuierungen gegeben.

Der Religionsunterricht ist einerseits ein Klassentreffen, weil Schüler:innen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen an ihm teilnehmen, also Klassen aufeinandertreffen. Betrachtet man jüngere und aktuelle Statistiken, wird deutlich, dass ca. 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland über kurzfristige oder dauerhafte Erfahrungen des Aufwachsens in Armut verfügen (Deutsches Kinderhilfswerk, 2023, 8). Jedes fünfte Kind gehört damit zu der Gruppe, die Klassismus erfährt bzw. dem Risiko ausgesetzt ist, Klassismuserfahrungen zu machen. Aufgrund von sozialräumlicher Segregation – für einige eine notwendige Folge ihrer eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten, für andere eine etablierte klassistische Praktik – liegt der Anteil armutsbetroffener Schüler:innen an manchen Schulen und Schulformen wesentlich höher, an anderen fällt er wiederum sehr gering aus. Somit ist anzunehmen, dass im Religionsunterricht als einem ordentlichen Schulfach zumindest in der Grundschule eine breite Mischung an Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Lagen teilnehmen, wenngleich es sich an manchen Orten auf bestimmte Lagen konzentriert. Zu bedenken ist, dass in der Sekundarstufe I schulformspezifische Unterschiede festzustellen sind: An Hauptschulen ist der Anteil an Schüler:innen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchen, etwas geringer als an anderen Schulformen wie Realschulen und Gymnasien (KMK, 2024, 8). Das lässt zwar keine direkten Rückschlüsse zu, gibt aber Hinweise darauf, dass bei Berücksichtigung fortbestehender Chancenungleichheit bereits in der Grundschule die Verteilung nicht gleichmäßig ist.

Während in den 1970er Jahren noch ein deutlicher Zusammenhang von Bildungsaffinität und institutionalisierter Religiosität zu erkennen war – es galt: je höher die Bildung, desto geringer die Kirchenbindung – ist die Lage heute differenzierter (Kläden/Wunder, 2024, 244). Im kirchlichen Engagement zeigt sich heute eher eine größere Beteiligung höher Gebildeter, was den Eindruck „einer bildungsbürgerlich auf gesellschaftliche Eliten hin orientierten Kirche [hinterlässt], die den Kontakt zu sozial Prekären zu verlieren droht“ (ebd., 245). Auf die grundsätzliche kirchliche Religiosität hat, so die Auswertung der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU VI) nach sozialstrukturellen Aspekten, die Kapitalausstattung einen geringen Einfluss, hier gibt eher die Orientierung an Tradition bzw. Moderne innerhalb von Milieus den Ausschlag (ebd., 247-250). Mit Pierre Bourdieu (Bourdieu/Passeron, 1971) und aktuellen Befunden aus der Kinderarmutsforschung (Eidemann/Palentien/Wachs et al., 2020) ist davon auszugehen, dass sich monetäre Armut bereits in der frühen Kindheit negativ auf die Möglichkeiten der Ausgestaltung kultureller und sozialer Ressourcen auswirkt. Vor dem Hintergrund sind die Befunde von Johanna Hock und David Käbisch bedeutend, die anhand der KMU VI-Daten nachweisen, dass religiöses Kapital, das in der Kindheit akkumuliert wird, einen „signifikant positiven Einfluss auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts“ (Hock/Käbisch, 2023, 322) hat und dass dabei die religiösen Erfahrungen in der Kindheit eine bedeutende Rolle spielen. Der Religionsunterricht kommt also nicht bei allen gleich gut an. Schüler:innen mit wenig eigenem religiösen Kapital können nicht gleichermaßen von diesem Angebot religiöser Bildung profitieren wie religiös vorgebildete Kinder.

Zum anderen lässt sich Religionsunterricht als Klassentreffen bezeichnen, weil dort eine bestimmte Klasse übermäßig angesprochen zu sein scheint. Dem Religionsunterricht wird seit längerer Zeit eine Mittelschichtsorientierung vorgeworfen (z. B. Grümme, 2014b; Lütze, 2016). In der Betrachtung von religionsdidaktischen Texten und Unterrichtsmaterialien fällt auf, dass Armut zwar als Unterrichtsthema vorkommt, die Möglichkeit armer Schüler:innen in der Lerngruppe dabei aber ausgeblendet wird (z. B. Schröder,

2022). Dieser Form der klassistischen Marginalisierung lässt sich durch eine kritische Analyse von Material begegnen, die auch dazu dienen kann, die eigene Position und Sichtweise auf ein Thema zu hinterfragen. Anhand von konkreten Fragen lässt sich dieses Vorgehen einer klassismuskritischen Reflexion veranschaulichen (Uppenkamp, 2020, 264):

- Welche Formen von Armut und Reichtum werden auf welche Weise dargestellt?
- Aus welcher Perspektive wird über Armut und Reichtum geredet? Wer redet?
- Wie wird Gesellschaft thematisiert? Welche Aspekte werden dabei fokussiert?

Konkretisiert am Beispiel einer Schulbuchseite aus einem aktuellen Schulbuch für den Religionsunterricht an Grundschulen, betitelt mit „Wir leben in **einer** Welt“ (Freudenberger-Lötz, 2024, 29), zeigt sich das Potenzial einer derartigen Analyse. Dort ist eine Gruppe von Schüler:innen dargestellt, die im Beisein der Lehrkraft recherchiert. Am Rand dieser Zeichnung sind fünf Sprechblasen mit Aussagen zu finden, die keiner bestimmten Person zugeordnet sind. Zur Frage, welche Formen von Armut und Reichtum dargestellt werden, lässt sich sagen, dass Armut sowohl als absolute als auch als relative Armut vorkommt. Neben dem Hinweis auf ein Hilfsprojekt für Kinder in Nairobi, die von absoluter Armut betroffen sind, werden auch relativ arme Kinder in Deutschland erwähnt. Reichtum zeigt sich hier in Form der Möglichkeit, helfen zu können. Die Darstellung von Armut und Reichtum ist sehr knapp, wobei Reichtum durch die potenziell Helfenden in der abgebildeten Schüler:innengruppe im Raum ist. Armut, auch die relative Armut von Kindern in Deutschland, findet außerhalb dieser Gruppe statt.

Das zeigt sich auch in einer Sprechblase, in der steht: „Meine Eltern haben für arme Kinder in Deutschland gespendet“ (ebd.). Die Armut ist nicht im (Klassen-)Raum, sie ist außerhalb der abgebildeten Szene. Das macht auch die Perspektive deutlich, aus der auf dieser Schulbuchseite über Armut und Reichtum gesprochen wird: Es reden Schüler:innen, die – so der Eindruck – nicht selbst von absoluter oder relativer Armut betroffen sind und in globaler Perspektive eher zu den Reichen gehören, die armen Menschen helfen können. Auf der Folgeseite kommen dann auch Kinder aus Nairobi zu Wort, die durch das Hilfsprojekt unterstützt werden. Gesellschaft wird hier global, also im „Zusammenspiel globaler und lokaler Einflüsse“ (Simojoki, 2023, 187) betrachtet, der Blick auf weltweite und lokale Verhältnisse gerichtet und Zusammenhänge werden angedeutet. Allerdings werden Gründe für große sozioökonomische Unterschiede nicht thematisiert. Lediglich der Hinweis auf einen „Weltladen“ (ebd.) bietet die Chance, über fairen Konsum zu sprechen. Im Fokus steht die Frage, wie man helfen kann, weil man – die Adressat:innen dieser Schulbuchseite – durch Spenden und fairen Konsum Hilfe leisten kann.

Die Marginalisierung armutsbetroffener Perspektiven wird daran sehr deutlich, wenngleich Armut nicht pauschal mit Hilfsbedürftigkeit gleichzusetzen ist. Allerdings wird durch die Sprechblase, in der Kinderarmut in Deutschland außerhalb dieser Szene verortet und dieser mit Spenden begegnet wird, eine solche Verknüpfung hergestellt. Sie kann zudem als Tabuisierung von Armut in der mit der Schulbuchseite angesprochenen Lerngruppe interpretiert werden. Würde diese Sprechblase ersetzt durch „Ich gehe mit meinen Eltern einmal pro Woche zur Tafel“, sähe das schon anders aus.⁴

5 Inklusive Religionspädagogik – Klassismuskritik als Teil des Selbstverständnisses

Zur Frage, wie auf konzeptioneller Ebene religionspädagogisch mit Klassismus umgegangen werden kann, bieten sich aufgrund der Art der Genese und Wirkweise von Klassismus

diversitätsbewusste, machtkritische sowie politische Ansätze innerhalb der Religionspädagogik an. Daher werden im Folgenden Grundüberlegungen inklusiver Religionspädagogik in den Blick genommen, um herauszustellen, wie Religionspädagogik klassismuskritisch gestaltet werden kann. So wie weitere Inklusionsansätze in der Religionspädagogik auch, liefert der Ansatz einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt ein Selbstverständnis, das mit einem weiten Inklusionsbegriff arbeitet:

„[I]nklusive Religionspädagogik der Vielfalt“ reflektiert Lernen im Zusammenhang mit den Differenzen, die über Religion, sozialen Status, sexuelle Orientierung und Geschlecht sowie über Dis/Ability entstehen. Sie ist kritisch gegenüber allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung und zielt angesichts von Heterogenität auf gemeinsame Lernprozesse. Der Ansatz integriert bislang getrennt verlaufende Diskussionen über religiöse Vielfalt, Gender, Geschlechtergerechtigkeit und sexuelle Orientierungen, soziale Benachteiligung und Dis/Ability in einem interdisziplinären und intersektionalen Konzept“ (Knauth/Möller/Pithan, 2020, 11).

Dieser Ansatz ist geprägt von der Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel (2006). Mit dem Ziel der *egalitären Differenz* werden verschiedene Differenzkonstruktionen und soziale Kategorien in ihrer Intersektionalität reflektiert und religionsdidaktisches Handeln normativ auf Gerechtigkeit und Anerkennung ausgerichtet.

Hier wird der antidiskriminatorische Zugang zu Klassismus deutlich: Klassismus als Form der Diskriminierung und Ausgrenzung ist nicht akzeptabel und dem kann und muss etwas entgegengesetzt werden. Der sozialstrukturell-ungerechtigkeitsorientierte Zugang zeigt sich darin, dass Differenzen vor allem als sozial konstruierte Kategorien verstanden und reflektiert werden und dass die jeweils vorhandenen Ungerechtigkeitsdiskurse zu einzelnen Kategorien intersektional eingebunden werden. Ein antidiskriminatorisches Selbstverständnis ist in der breiten Landschaft inklusiver Religionspädagogik flächendeckend zu finden. Normativ orientiert an dem Prinzip der Gleichwertigkeit von Menschen, oftmals begründet in G*tebenbildlichkeit (Gottgebenbildlichkeit)⁵ und Menschenwürde, eint das Bestreben nach einer gerechten religiösen Bildung für alle.

Judith Könemann betont die politisch-theologische Relevanz religionspädagogischen Handelns. Dabei wird explizit auf die befreiungstheologische Option für die Armen hingewiesen, aus der sich der Einsatz für gerechte Bildung ableitet:

„Im Blick auf die Biblische Überlieferung sowohl des Alten als auch des Neuen Testamentes 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“ (Könemann 2013, 50f.).

Die Kritik an ungerechten Verhältnissen in Form von klassistischer Bildungsbenachteiligung wird hier besonders als Aufgabe von Religionspädagogik verstanden.

6 Aufgaben einer klassismuskritischen Religionspädagogik

6.1 Religiöse Bildung befreiungstheologisch interpretieren für mehr epistemische Gerechtigkeit

Eine grundsätzliche Frage, die sich für eine klassismuskritische Religionspädagogik stellt, ist die, wie gerechte religiöse Bildung für alle aussehen kann. Diese Frage begleitet auch den religionspädagogischen Inklusionsdiskurs (z. B. Pirner, 2011; Grümme, 2017, 151-

159; Hong, 2020). Klassismuskritisch reflektierend muss gefragt werden, was zu Bildung gehört und was nicht (Lütze, 2016; Uppenkamp, 2021, 345-362). Ist religiöse Bildung mehr als ausgewähltes, akkumuliertes, kulturelles Kapital mit einer gewissen symbolischen Strahlkraft? Wie exklusiv ist z. B. Humboldts Bildungsideal?⁶ Und wie muss ein religiöser Bildungsbegriff gestaltet werden, um klassismuskritisch zu sein?

Ein in der G*tebenbildlichkeit des Menschen begründeter Bildungsbegriff, wie er in religionspädagogischen Überlegungen zu Bildung oft zu finden ist, ist im Grunde recht offen in den Möglichkeiten der inhaltlichen Ausgestaltung. Wie in transformatorischen Bildungstheorien auch, so ist Bildung hier auf eine Inhaltlichkeit angewiesen, die nicht von dem sich bildenden Subjekt selbst stammt (Biehl, 2003b, 128). Ein klassismuskritisches Verständnis religiöser Bildung ist daher aufgefordert, die von außen stammende Inhaltlichkeit zu reflektieren. Überlegungen dazu sind unter anderem in den Arbeiten von Bernhard Grümme (z. B. 2014a) zu finden, der für seinen Ansatz einer heterogenitätsfähigen Theorie religiöser Bildung (2017) seine bildungstheoretischen Überlegungen an den Bildungsbegriff von Helmut Peukert anknüpft. Peukert versteht Bildung als Befähigung zur konstruktiven, inklusionsorientierten Kritik:

„In Bildung geht es um eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfaßtheit der Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet“ (Peukert, 2000, 522).

In ähnlicher Weise wie bei Grümme lässt sich Peukerts durchaus politischer Ansatz kritischer und transformatorischer Bildung (2000; 2015) befreiungstheologisch als eine theologische Akzentuierung von „Bildung als Hilfe zur Realisierung *möglicher* Freiheit“ (Biehl, 2003a, 43) auf der Grundlage von intersubjektiver Anerkennung interpretieren (Uppenkamp, 2021, 360-362). Durch befreiungstheologisch genährte Transformationsimpulse ist ein konstruktiver Widerstand gegen eine gesellschaftsstabilisierende Engführung dessen möglich, was man unter Bildung versteht. Diese Form der Gesellschafts- und Kulturkritik gilt es in ein klassismuskritisches Grundverständnis von Religionspädagogik zu implementieren.

Wenn man bestimmte epistemische Horizonte nicht unterdrückt (Fricke, 2023), den Lebensweltbezug nicht auf bestimmte Lebenswelten begrenzt, dann kann Subjektorientierung als ein Grundanliegen und zugleich als Selbstverpflichtung inklusiver Religionspädagogik (Witten, 2021, 299) auch im Sinne eines klassismuskritischen Bildungsverständnisses realisiert werden. Daher liegt ein Schlüsselzugang zu gerechter religiöser Bildung vor dem Hintergrund einer klassistisch strukturierten Gesellschaft in dem Streben nach epistemischer Gerechtigkeit, auch durch einen weit gefassten Bildungsbegriff. Konkret heißt das, wie das Beispielmaterial zeigt, dass nicht nur eine Erkenntnisperspektive, nämlich die der sogenannten Mittelschicht, zur Verfügung steht und dass die Inhalte im Religionsunterricht nicht von ihr dominiert werden.

6.2 Die Differenzkategorie *class* intersektional bearbeiten

In sozialstrukturell-ungerechtigkeitsorientierter Perspektive sind soziale Ungleichheiten zu analysieren und es ist auch auf die Unterschiede zu achten, die gemacht werden. Wie an dem Selbstverständnis einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt zu erkennen ist, werden die aus dem Intersektionalitätsdiskurs bekannten Kategorisierungen genutzt: Religion, sozialer Status, sexuelle Orientierung, Geschlecht und Dis/Ability. Mittlerweile

nimmt auch die kritische Beschäftigung mit rassistischen Zuschreibungen zu, auch wenn dazu noch viel zu tun ist (z. B. ÖRF 33 [2025] H. 1).

Class gehört in der Intersektionalitätsforschung zwar zu den Big Three – *gender, class, race* –, ist m. E. aber im Bereich inklusiver Religionspädagogik noch unterrepräsentiert, insbesondere vor dem Hintergrund der enormen Relevanz für Bildungschancen. Das resultiert auch daraus, dass der soziale Status als wesentlich klassismusrelevante Kategorie laut Thorsten Knauth und Silke Reindl in einer Vergeschlechtlichung prekärer Lebens- und Lernbedingungen untergeht, wenngleich es beachtenswerte Interdependenzen gibt (Knauth/Reindl, 2023, 25-26). Diese hängt ebenso wie Tendenzen zur Religionisierung und Ethnisierung mit dem Arme-Jungen-Diskurs zusammen, der sich in Fortschreibung des Bildes vom *katholischen Arbeitermädchen vom Lande* seit Beginn der 2000er Jahre etabliert hat (Uppenkamp, 2026).

Die für die Benennung von ungerechten sozialen Ungleichheiten notwendige Kategorisierung, die anhand von Differenzkategorien vorgenommen wird, bringt ein ganz grundlegendes Problem auf den Tisch, wodurch sozialstrukturrell-ungerechtigkeitsorientierte und antidiskriminatorische Anliegen von Klassismuskritik miteinander in Spannung geraten. In dem Moment, in dem der Versuch unternommen wird, egalitäre Differenzen von nicht-egalitären zu unterscheiden, z. B. indem sie als horizontale und vertikale Differenzen benannt werden, werden zum einen ungerechte Verhältnisse klassismusbewusst aufgezeigt, zum anderen werden soziale Vertikalismen sprachlich reproduziert, was wiederum Klassismus in Form von Abwertungen befördern kann (Kemper/Weinbach, 2021, 28-32; Uppenkamp, 2024, 28-29). Das gilt es stets bewusst zu machen und zu reflektieren.

Religionsunterricht kann vielleicht nicht die Welt verändern, dafür aber die Sicht von Menschen auf die Welt, in der sie leben. Ansätze inklusiver Religionspädagogik liefern einen kritischen Zugang zur Welt. Das diesen Ansätzen inhärente politische Profil lässt sich klassismuskritisch schärfen. Kritik, Empowerment, Öffentlichkeit – diese Begriffe prägen aktuelle Entwicklungen und Neuorientierungen innerhalb von sich politisch verstehender Religionspädagogik (z. B. Bucher/Domsgen, 2023; Grümme/Pirner, 2023; Herbst, 2023). Sie verweisen auf das gesellschaftsverändernde Potenzial politischer Theologie und Religionspädagogik. Befreiende und dekonstruktivistische Theologien, wie queere Theologien, die auch ökonomische Verhältnisse reflektieren (v. a. Althaus-Reid, 2000; 2003), können eine politische Inhaltlichkeit beisteuern, die den Mehrwert theologischer Zugänge zu gesellschaftlichen Strukturen im Allgemeinen und Klassismus im Speziellen herauszustellen in der Lage ist. Zudem liefern sie theologische Perspektiven, die sich für intersektionale Analysen auf der Gegenstandsebene anbieten (Könemann, 2023, 121-122).

7 Fazit

In die folgende, thesenhafte Bündelung fließen auch weitere Erkenntnisse ein, die zuvor nicht erörtert wurden. Diese Thesen können und sollen dazu anregen, sich weiter mit Klassismus und Möglichkeiten einer kritischen religionspädagogischen Bearbeitung zu beschäftigen.

Wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich machen, ist Klassismus kein neues Thema für die (inklusive) Religionspädagogik. Es hilft aber enorm, Klassismen auch als solche zu benennen, um ihnen entgegenzuwirken. Die bleibende Herausforderung besteht darin, mit der Spannung umzugehen, die sich daraus ergibt, einerseits bestehende Unterschiede benennen zu müssen und andererseits damit zu deren Verfestigung beizutragen. Diese Spannung begleitet inklusive Ansätze seit langem, exemplarisch sei an

dieser Stelle auf die Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht hingewiesen (Arzt/Jakobs/Knauth et al., 2009, 18-19). Es ist stets zu fragen, wann es sinnvoll und nötig ist, bestehende, ungerechte Ungleichheiten zu benennen – und damit gegebenenfalls klassistische Erzählungen zu reproduzieren – und wann es besser ist, die *class*-Unterscheidung nicht zu betonen.

So wie beispielsweise Sexismus und Rassismus auch, ist Klassismus fest in die Gesellschaft eingeschrieben, was es herausfordernd macht, ihn zu erkennen. Eine ihm anhaftende, scheinbare Natürlichkeit ist eine seiner mächtigsten Eigenschaften. Leitfragen bei der Auswahl und Gestaltung von Material können helfen, Klassismus aufzudecken und in der eigenen Unterrichtsgestaltung zu vermeiden. Manchmal sind es die kleinen Fragen, die eine große Wirkung haben. Wer wird angesprochen? Wer kann mitreden? Aufbauend auf erste Fragen dieser Art lassen sich Fragen ergänzen und neue Perspektiven aufmachen (Uppenkamp, 2020, 264).

Außerdem lässt sich die Reflexion der eigenen Biografie und der sozialen Positionierung ebenso wie das Hinterfragen der eigenen Denk- und Ausdrucksweisen klassismuskritisch nutzen. Die Aufmerksamkeit für die Normalitäten, mit denen man selbst aufgewachsen ist, den Habitus, der sich im alltäglichen Handeln ausdrückt, lässt sich nutzen, um aktiv zur Vermeidung der Reproduktion von ungerechten Ungleichheiten, von Vorurteilen und Marginalisierungen beizutragen. Das impliziert auch die Frage, inwiefern man selbst Teil des Problems ist. Konkret bedeutet das auch, sich zu fragen, was für Bilder man eigentlich zeichnet oder schärft, wenn man von *oben* und *unten* spricht, und was Begriffe wie *Bildungsaufstieg*, *Brennpunktviertel* und *Hartz-IV-Familie* implizieren (ebd., 265).

Auf der inhaltlichen Ebene ist Religionspädagogik herausgefordert, eigene Klassiker anzufragen (Lütze, 2016). Zum Beispiel steht diakonisches Lernen, oftmals fester Bestandteil religiöser Bildung, vor der Herausforderung, dichotome Unterscheidungen von Hilfebedürftigen und Helfenden zu vermeiden und die Asymmetrien, die diakonischem Handeln traditionell innewohnen, kritisch zu beleuchten (Albert/Witten, 2025, 26). Inklusive und politische Theologien lassen sich inhaltlich und methodisch einbringen, um klassismuskritisch epistemischer Ungerechtigkeit entgegenzuwirken. Der befreiungstheologische Dreischritt von Sehen, Urteilen und Handeln ermöglicht auch im Religionsunterricht transformatorische Prozesse unter Einbezug der Reziprozität von Immanenz und Transzendenz (Uppenkamp, 2022). Aus Haltung und Inhalt ergibt sich abschließend in konzentrierter Darstellung ein Leitmotiv: Echte Solidarität statt Hilfe von oben herab. Und zwar ganz besonders dann, wenn man dadurch liebgewonnene Privilegien loswird.

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.
- Althaus-Reid, Marcella (2000), *Indecent Theology*, London/New York.
- Althaus-Reid, Marcella (2003), *The Queer God*, London/New York.
- Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten/Pithan, Annebelle (2009), Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Dies. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh, 9-28.
- Biehl, Peter (2003a), Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in:

- Ders./Nipkow, Karl Ernst (Hg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster, 9-102.
- Biehl, Peter (2003b), *Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht*, in: Ders./Nipkow, Karl Ernst (Hg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster, 111-152.
- Boger, Mai-Anh (2019), *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*, Münster.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilstatkraft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart.
- Bucher, Georg/Domsgen, Michael (2023), *Empowerment-bezogene Religionspädagogik*, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 55)*, Stuttgart, 171-183.
- Butt, Christian (2008), „Vielleicht hätten wir ihn ja ganz vergessen, ohne dass wir noch mal die Auferstehung von ihm haben ...“ – *Grundschulkinder der 4. Klasse deuten den „ungläubigen Thomas“ (Johannes 20,24-29)*, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“ *Zugänge zur Christologie von Kindern (Jahrbuch für Kindertheologie 7)*, 25-35.
- Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (2014, Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles.“ *Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (Jahrbuch für Kindertheologie 13)*, Stuttgart.
- Deutsches Kinderhilfswerk (2023, Hg.), *Kinderreport Deutschland 2023. Kinderarmut in Deutschland*, <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/-/report-card-18-kinderarmut/344084> [Zugriff: 13.11.2025].
- Eidemann, Jacqueline/Parentien, Christian/Wachs, Sebastian/Rensen, Lara-Joy (2020), *Bildungsarmut in Deutschland*, in: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hg.), *Handbuch Kinderarmut*, Opladen/Toronto, 143-151.
- Freudenberger-Lötz (2024, Hg.), *Spuren lesen. Religionsbuch 3/4*, Stuttgart/Braunschweig.
- Fricker, Miranda (2023), *Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens*, München.
- Füller, Christian (2012), *Oben hui, unten pfui. Kommentar Bildungsmonitor-Studie*, <https://taz.de/Kommentar-Bildungsmonitor-Studie/!5086459/> [Zugriff: 03.11.2025].
- Gamper, Markus/Kupfer, Annett (2024), *Klassismus*, Bielefeld.
- Grümme, Bernhard (2014a), *Bildungsgerechtigkeit. Eine religiöspädagogische Herausforderung (Religionspädagogik innovativ 7)*, Stuttgart.
- Grümme, Bernhard (2014b), *Unter Ideologieverdacht. Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie*, in: Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. *Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (Jahrbuch für Kindertheologie 13)*, Stuttgart, 11-24.
- Grümme, Bernhard (2017), *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg im Breisgau.
- Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (2023), *Öffentliche Religionspädagogik*, in: Dies. (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 55)*, Stuttgart, 144-158.

- Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (2016, Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialethische Orientierungen* (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart.
- Hadarics, Márton/Kende, Anna (2025), Belief in a Just World as a Basis for Biased System Attitudes and Their Palliative Effect: The Context Matters, in: *Social Psychological and Personality Science*, 16 (2025) 2, 149-158,
<https://doi.org/10.1177/19485506231204463> [Zugriff: 13.11.2025].
- Hagemeier, Felicitas (2020), Das Bildungs- und Teilhabepaket: Eine Analyse der Hürden und Chancen der Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe aus der Perspektive der Schulsozialarbeit, Dissertation (Universität Duisburg-Essen), <https://doi.org/10.17185/duepublico/71528> [Zugriff: 27.11.2025].
- Herbst, Jan-Hendrik (2023), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (Religionspädagogik innovativ 55), Stuttgart, 159-170.
- Hock, Johanna/Käbisch David (2023), Religiöse Facetten des kulturellen Kapitals. Religiöse Bildung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 22 (2023) 2, 310-330, <https://doi.org/10.23770/tw0316> [Zugriff: 14.11.2025].
- Holz, Gerda (2008), Armut verhindert Bildung – Lebenslagen und Zukunftschancen von Kindern, in: Sanders, Karin/Weth, Hans-Ulrich (Hg.), *Armut und Teilhabe. Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit*, Wiesbaden, 69-95.
- Hong, Sungsoo (2020), Heterogenität, Inklusion und Bildung – pädagogische und religiöspädagogische Anmerkungen zu den drei Leitbegriffen im aktuellen Inklusionsdiskurs, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (2020) 1, 399-412, <https://doi.org/10.23770/tw0141> [Zugriff: 14.11.2025].
- Jacke, Christiane/Apel, Johanna (2025), Neue Details zur Bürgergeldreform: Niedrigere Schonvermögen, härtere Sanktionen, kaum Einsparungen, <https://www.rnd.de/politik/buergergeld-reform-neue-details-bekannt-was-geplant-ist-2FPTJIH3YJGRPH6TP5YTGVI3EM.html> [Zugriff: 03.11.2025].
- Jacobs, Charlotte (2025), Solidarität aus Klassenperspektive. Eine Betrachtung der intersektionalen Dimensionen kapitalistischer Gesellschaftsverhältnisse, in: Ott, Tabea/Bleher, Hannah/Jacobs, Charlotte/Jäger, Sarah/Kunkel, Nicole (Hg.), *Solidarität in einer digitalen Welt. Intersektionale Dimensionen feministisch-theologischer Ethik* (Research in Contemporary Religion 40), Göttingen, 147-164.
- Johnsen, Elisabeth Tveito/Schweitzer, Friedrich (2011), Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.), „Gott gehört so ein bisschen zur Familie.“ Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (Jahrbuch für Kindertheologie 10), Stuttgart, 25-36.
- Kammeyer, Katharina (2014), Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion – Kontextuelle und emanzipatorische Beispiele, in: Dies./Zonne, Erna/Pithan, Annebelle (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1)*, Münster, 9-29.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2021), *Klassismus. Eine Einführung*, 4. Aufl., Münsster.
- Kläden, Tobias/Wunder, Edgar (2024), Sozialstrukturelle Ungleichheiten und ihre Beziehungen zur Religiosität, in: Sozialwissenschaftliches Institut der EKD/Katholische

- Arbeitsstelle für missionarische Pastoral (Hg.), *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Relevanz von Religion und Kirche in der pluralen Gesellschaft. Analysen zur 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*, Leipzig/Baden-Baden, 243-254.
- KMK (2024), *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2023/24*. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterrichten, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I, <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/religionsunterricht.html> [Zugriff: 13.11.2025].
- Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (2020), Einleitung: Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, in: dies. (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe 42)*, Münster, 11-13.
- Knauth, Thorsten/Reindl, Silke (2023), Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht – eine Einführung, in: Dies./Jochimsen, Maren A. (Hg.), *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*, Münster, 17-39.
- Könemann, Judith (2013), Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: Dies./Mette, Norbert (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral, 2)*, Ostfildern, 37-51.
- Könemann, Judith (2023), Geschlechterverhältnisse und Intersektionalität in der Religionspädagogik. Das Potenzial eines Ansatzes, in: Knauth, Thorsten/Reindl, Silke/Jochimsen, Maren A. (Hg.), *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*, Münster, 113-125.
- Könemann, Judith/Mette, Norbert (2013, Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral 2)*, Ostfildern.
- Lütze, Frank M. (2011), *Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I (Arbeiten zur praktischen Theologie 47)*, Leipzig.
- Lütze, Frank M. (2016), Redet die Religion auch mit den Ungebildeten unter ihren Verächtern? Protestantische Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialethische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11)*, Stuttgart, 96-109.
- Markschies, Christoph (2011), *Zur Freiheit befreit. Bildung und Bildungsgerechtigkeit in evangelischer Perspektive*, Frankfurt am Main.
- Peukert, Helmut (2000), Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik 46* (2000) 4, 507-524.
- Peukert, Helmut (2015), Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in: Ders., *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*, hg. v. Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn, 33-43.
- Pirner, Manfred L. (2011), Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10* (2011) 2, 155-167.
- Prengel, Annedore (2006), *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 3. Aufl., Wiesbaden.

- Schimming, Johannes (2014), „Der ist ausgebrochen!“ – als Halbgott oder Zombie? Ein Gespräch über Ostern mit bildungs- und religionsfernen Kindern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (Jahrbuch für Kindertheologie 13), Stuttgart, 83-94.
- Schröder, Bernd (2022), Armut/Reichtum/Eigentum, in: Simojoki, Henrik/Rothgangel, Martin/Körtner, Ulrich H. J. (Hg.), Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4), 3., komplett neu erarbeitete Auflage, Göttingen, 52-62.
- Simojoki, Henrik (2023), Religionspädagogik im globalen Horizont, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 55), Stuttgart, 184-199.
- Ta Van, Juliane/Biermann, Katharina/Wolf, Janine/Dechow, Jens (2024, Hg.), „Niemand darf verloren gehen ...?“ Interdisziplinäre Perspektiven im Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln, Münster.
- Uppenkamp, Vera (2020), Armut und Reichtum, in: Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe 42), Münster, 257-268.
- Uppenkamp, Vera (2021), Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religiöspädagogische Herausforderung (Religionspädagogik innovativ 42), Stuttgart.
- Uppenkamp, Vera (2022), Armutssensibilität als religiöspädagogische Herausforderung – Spannungsverhältnisse im fachdidaktischen Transfer der 'Option für die Armen', in: Harmening, Anda-Lisa/Leinfellner, Stefanie/Meier, Rebecca (Hg.), Wissenstransfer. Aufgabe, Herausforderung und Chance kulturwissenschaftlicher Forschung (Interdisziplinäre Studien des Paderborner Graduiertenzentrums für Kulturwissenschaften 1), Darmstadt, 229-258.
- Uppenkamp, Vera (2024), Bildungsgerechtigkeit ist kein Versehen. Zum Umgang mit sozialen Ausgrenzungen und Bildungsgerechtigkeiten im Kontext einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt, in: Ta Van, Juliane/Biermann, Katharina/Wolf, Janine/Dechow, Jens (Hg.), „Niemand darf verloren gehen ...?“ Interdisziplinäre Perspektiven im Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln, Münster, 21-32.
- Uppenkamp, Vera (2026), Der Arme-Jungen-Diskurs in der Religionspädagogik. Eine intersektionale Analyse, in: Kamcili-Yıldız, Naciye/Konz, Britta/Willems, Joachim (Hg.), Religiöse Diversität intersektional, Berlin (im Erscheinen).
- Vieregge, Dörthe (2013), Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie (Religious Diversity and Education in Europe 26), Münster.
- Witten, Ulrike (2021), Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung (Religionspädagogik innovativ 38), Stuttgart.

Dr. Vera Uppenkamp ist Juniorprofessorin für Evangelische Religionspädagogik am Institut für Ethik und Theologie der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind inklusive Religionspädagogik, Armut und Bildungsgerechtigkeit sowie Genderthemen und Queere Theologien.

¹ Ein Beispiel des Bildungstrichters ist hier zu finden: <https://www.tu-braunschweig.de/koordinierungsstelle/diversity/fokus2022/konzept> [Zugriff: 03.11.2025] (Anouk Almstedt/TU Braunschweig).

² Klassenanalytische, an kapitalistischer Gesellschaftsorganisation orientierte Klassismusverständnisse, die unter anderem das Verhältnis von Personen zu Produktionsmitteln als Unterscheidungskriterium von arbeitender und kapitalbesitzender Klasse nutzen, finden hier keine Berücksichtigung, werden aber international und zunehmend auch im deutschsprachigen Raum in der theologischen Ethik verwendet (Jacobs, 2025, 150-153).

³ Die Schreibweise mit Sternchen wird hier gewählt, um geschlechtsbezogene Konnotationen des Begriffs „Gott“ mit männlichem Genus zu vermeiden. Die Ergänzung in Klammern dient dem Barriereabbau.

⁴ Die durch eine solche Sprechblase geschaffene Sichtbarkeit von Armut steht in Spannung zu dem Anliegen, Armut nicht als akzeptable Gegebenheit darzustellen. Zum Umgang mit dieser Spannung könnte die Arbeit mit dem inklusionstheoretischen Trilemma von Mai-Anh Boger (2019) hilfreich sein. Ich danke Hanna Roose für diesen wertvollen Impuls.

⁵ Siehe Endnote 3.

⁶ Eine Kritik an Humboldts Bildungsideal ist z. B. bei Christoph Marksches (2011, 57-59) zu finden, der darin eine neue Form der gesellschaftlichen, hierarchischen Differenzierung sieht, die statt des Adels die Bildungselite privilegiert.