

04

LEITLINIEN

ARMUT

Diese Thesen und Fragen können zur armutssensiblen Reflexion und Gestaltung von Schule und inklusivem Religionsunterricht genutzt werden.



inrev

Inklusive
Religionspädagogik
der Vielfalt

LEITLINIEN

ARMUT

Diese Thesen und Fragen können zur armutssensiblen Reflexion und Gestaltung von Schule und inklusivem Religionsunterricht genutzt werden.



inrev

Inklusive
Religionspädagogik
der Vielfalt

LEITLINIEN FÜR EINEN INKLUSIVEN UND ARMUTSSENSIBLEN RELIGIONSUNTERRICHT

Einleitung

Diese Leitlinien geben Impulse für Reflexionen und die Gestaltung von inklusivem Religionsunterricht, der sensibel ist für sozial und ökonomisch benachteiligte Lebenslagen von Lernenden. Der Anteil von jungen Menschen, die in Deutschland unter den Bedingungen von Armut aufwachsen, beträgt seit mehreren Jahren relativ stabil ca. 20 Prozent. Dabei gibt es regionale Unterschiede, z.B. zwischen Stadt und Land. Ein Aufwachsen in Armut bedeutet für viele junge Menschen in einer Welt voller Begrenzungen, Beschämungen und Benachteiligungen aufzuwachsen. Darum verdient Armut besondere Beachtung. Armut wird als mehrdimensional zu beschreibendes und vielschichtiges Phänomen verstanden. Nicht nur die eigene finanzielle Situation oder die der Eltern und Familie bestimmt das Erleben von Armut, sondern auch die Art und Weise von sozialer Eingebundenheit sowie der Zugang zu Bildung und Möglichkeiten der selbstbestimmten Lebensgestaltung. In der Kinder- und Jugendarmutsforschung werden Dimensionen unterschieden, anhand derer sich Lebenslagen beschreiben lassen. So kann die Lebenslage eines Kindes bzw. eines*r Jugendlichen zum Beispiel anhand der materiellen, der gesundheitlichen, der sozialen und der kulturellen Versorgungssituation abgebildet werden.

Ein inklusive Blick auf Armut nimmt besonders die Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft und somit auch an Bildungsangeboten in den Blick. Wesentlich ist dabei, dass Lebenslagen Einfluss auf individuelle Handlungsspielräume haben. In Armut aufzuwachsen, muss nicht immer bedeuten, dass Kinder und Jugendliche dieses Aufwachsen als belastend wahrnehmen. Gleichwohl sollten Begrenzungen und strukturelle Benachteiligungen beachtet werden. So kann nicht übersehen werden, dass gerade das Bildungssystem in hohem Ausmaß daran beteiligt ist, Ungerechtigkeiten, die mit dem Aufwachsen in Armut verbunden sind, zu verstärken. Armutsbezogene Bildungsbenachteiligungen werden regelmäßig festgestellt (z.B. in PISA-Studien). Ein Anliegen dieser Leitlinien besteht darin, 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.

Ein Grundprinzip inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt lautet Gerechtigkeit und Anerkennung. Darunter wird das Anerkennen von Verschiedenheit bei gleichzeitigem Eintreten für Gerechtigkeit verstanden. In den folgenden Leitlinien wird religiöse Bildung entsprechend kritisch-emanzipatorisch als Befähigung zu selbstbestimmter Teilhabe begriffen. Es wird der Blick auch auf Strukturen gerichtet, innerhalb derer Armut Benachteiligungen in verschiedenen Lebensbereichen mit sich bringen und sich auch über mehrere Generationen hinweg erstrecken kann. Neben dem Ausbau von Handlungsspielräumen für betroffene Schüler*innen geht es um eine kritische Sicht auf Gesellschaft. Benachteiligungen, die aus diskriminierenden Unterscheidungen resultieren, sollen erkannt und abgebaut werden. Ein solches Selbstverständnis erfordert auch den selbstkritischen Blick der Lehrkräfte auf eigene Anteile an Diskriminierungen und die Reflexion eigener Privilegien.

Armut und vor allem Armutssensibilität sind sehr komplexe Themen. Diese Leitlinien wollen diese Komplexität nicht unterschreiten. Daher können die Leitsätze und Fragen bei Leser*innen den Eindruck erwecken, dass die Herausforderungen, die mit dem Anspruch von Armutssensibilität verbunden sind, nur schwer zu bewälti-

gen sind. Insbesondere die den Leitlinien zugeordneten Fragen sollen jedoch nicht das Gefühl von Überforderung zurücklassen. Sie sind vielmehr als Impulse zu verstehen, die Reflexionsprozesse anstoßen können. Statt auf Defizite hinzuweisen, wollen sie zu einer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten von Armutssensibilität anregen und dienen dazu, Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Wünschenswert ist, dass sie als Grundlage für den kollegialen Austausch genutzt werden, der nach Möglichkeit auch über den Religionsunterricht hinaus stattfinden kann.

Dezember 2023

Prof. Dr. Thorsten Knauth, Dr. Vera Uppenkamp

LITERATUR

In dieser Liste ist die Grundlagenliteratur **fett** hervorgehoben.

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun: Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim/Basel 2019.

Calmbach, Mark/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Anja/Schwer, Christoph: SINUS- Studie 2020: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn 2020.

Grümme, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014.

Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen, Stuttgart 2016, 96-109.

Hofmann, Beate: Vom „entdiakonisierten diakonischen Blick“ und seinen Konsequenzen im Inklusionsgeschehen, in: Geiger, Michaela/Stracke-Bartholmai, Matthias (Hg.): Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch, Stuttgart 2018, 243-255.

Holz, Gerda/Laubstein, Claudia/Sthamer, Evelyn: Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Hg. v. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Frankfurt am Main 2012.

Hußmann, Anke/Stubbe, Tobias C. /Kasper, Daniel: Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern, in: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster 2017, S. 195-217.

Knauth, Thorsten/Jochimsen, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster 2017.

Knauth, Thorsten/Reindl, Silke/Jochimsen, Maren A. (Hg.): Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht, Münster 2023.

Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013.

Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen/Toronto 2020.

Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia: Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut. Hg. v. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2017. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/armutsmuster-in-kindheit-und-jugend>, zuletzt geprüft am 10.10.2023.

Uppenkamp, Vera: Armut und Reichtum, in: Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, S. 257-268.

Uppenkamp, Vera: Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2021.

Uppenkamp, Vera: Armutssensibilität im inklusiven Religionsunterricht, in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.): Handbuch der Religionen (73. Ergänzungslieferung), Hohenwarsleben 2022, XIV - 5.1.6, S. 1-18.

Uppenkamp, Vera: Armutssensibilität als religionspädagogische 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, Darmstadt 2022, S. 229-258.

Vieregge, Dörthe: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster 2013.

Weis, Mirjam/Müller, Katharina/Mang, Julia/Heine, Jörg-Henrik/Mahler, Nicole/Reiss, Kristina: Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz, in: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster/New York 2019, S. 129-162.

KULTUREN

1. Im armutssensiblen Religionsunterricht werden unterschiedliche Lebenswelten und Habitusformen von sozial marginalisierten und privilegierten Gruppen sowie sozioökonomische Disparitäten in der Gesellschaft wahrgenommen.
2. Im armutssensiblen Religionsunterricht wird die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit für soziale Benachteiligungen gestärkt, sodass soziale Exklusionen vermieden werden.
3. Armutssensible 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 Bildungsgerechtigkeit auseinanderzusetzen.

STRUKTUREN

4. In Schule und (Religions-)Unterricht werden Bedingungen und Voraussetzungen geschaffen, dass Schüler*innen würdevoll lernen können und der schulische Alltag frei von Beschämungen sein kann.
5. Armutssensible Religionslehrkräfte identifizieren förderliche Schul- und Lerngruppenstrukturen und etablieren diese in ihrem eigenen Handeln (z.B. ritualisierte Abläufe).
6. Armutssensible Religionslehrkräfte reflektieren regelmäßig eigene Haltungen und Handlungen und setzen sich für strukturierte Reflexionsprozesse ein.

PRAKTIKEN

7. Im armutssensiblen Religionsunterricht kommt in Materialien, Themen, Haltungen und Interaktionen zum Ausdruck, dass viele religiöse Traditionen Optionen für ein Leben in Würde und Gerechtigkeit teilen.
8. Im armutssensiblen Religionsunterricht ist der Zusammenhang zwischen Armut und Reichtum – lokal und global gesehen – ein Schlüsselthema für eine realistische Wahrnehmung der Wirklichkeit .
9. Im armutssensiblen Religionsunterricht werden die Vielfalt von Armutslagen und unterschiedliche Formen des Umgangs mit Armut wahrgenommen und in der religionsdidaktischen Arbeit berücksichtigt.
10. Armutssensibler Religionsunterricht trägt zum Empowerment von Kindern und Jugendlichen in von Armut geprägten Lebenslagen bei.

KULTUREN

1. Im armutssensiblen Religionsunterricht werden unterschiedliche **Lebenswelten** und **Habitusformen** von sozial marginalisierten und privilegierten Gruppen sowie **sozioökonomische** Disparitäten in der Gesellschaft wahrgenommen.

- In welchen Bereichen nehme ich Armut bei meinen Schüler*innen wahr (finanzielle Armut, Teilhabe-möglichkeiten, Handlungsspielräume, Sozialkontakte, Netzwerke)?
- An welchen Bereichen von Kultur können Schüler*innen teilhaben? In welchen Formen drückt sich diese Teilhabe aus (Musikrichtungen, leibbezogene Praktiken, Körperkulturen, Essgewohnheiten, Konsumkulturen)?
- Was weiß ich über die Lebenswelten und Bedingungen des Aufwachsens von Schüler*innen, ihre Ressourcen und Barrieren?
- Was fällt mir auf, wenn ich meine Schüler*innen in ihren Peer Groups beobachte? Was weiß ich über ihre kulturellen Kontexte, Handlungsweisen und Vorstellungen, die sich in sozial marginalisierten Gruppen etablieren können (z.B. unterschiedliche Werte und Zukunftsvorstellungen)? Reflektiere ich, wie meine eigenen Werte und Vorstellungen meine Ansichten über die Hintergründe und Verhaltensweisen der Schüler*innen beeinflussen?
- Ist mir bewusst, dass das, was ich meinen Schüler*innen wünsche, nicht immer mit deren eigenen Wünschen oder denen der Erziehungsberechtigten übereinstimmt? Was tue ich, um meine Wünsche nicht unhinterfragt auf die Schüler*innen zu übertragen?
- Inwiefern berücksichtige ich die Verbindung von Armut mit weiteren Differenzkategorien wie z.B. Migration, Religion und Geschlecht? Inwiefern beachte ich dabei Armutrisikofaktoren wie Familienform und Geschlecht?
- Kenne ich das Wohnumfeld, aus dem meine Schüler*innen kommen?

2. Im armutssensiblen Religionsunterricht wird die **Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit** für soziale Benachteiligungen gestärkt, sodass **soziale Exklusionen** vermieden werden.

- Nehme ich die unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen meiner Schüler*innen wahr und berücksichtige diese bei der Planung und Gestaltung von Unterricht? Kenne ich Sichtweisen und Erfahrungen von Menschen in Armutslagen (z.B. #ichbinarmutsbetroffen)?
- Inwieweit reflektiere ich Armut als gesellschaftliches Phänomen? Inwiefern beschäftige ich mich mit verfestigten Strukturen, die Einfluss auf Schüler*innen haben (z.B. ‚Vererbung‘ von Armut, Zusammenhang von Armut und Bildungschancen, Bedeutung der Dauer von Armutslagen)?
- Inwiefern vermeide ich individuelle Schuldzuweisungen gegenüber Schüler*innen oder Erziehungsberechtigten? Wie reagiere ich auf Schuld- und Schamempfinden bei Schüler*innen oder Erziehungsberechtigten?

- Inwiefern reflektiere ich eigene Vorurteile und Bewertungsschemata, um Beurteilungsfehler zu vermeiden und Unterschiede z.B. im ästhetischen Geschmack oder im sprachlichen Ausdruck nicht pauschal als gut oder schlecht zu bewerten, nur weil sie meinem Geschmack oder Ausdruck entsprechen oder von diesem abweichen?
- Inwiefern nehme ich die soziale Dimension von Armut wahr und erkenne Formen der Ab- und Ausgrenzung (z. B. Distinktion, Mikroaggressionen)? Setze ich mich aktiv gegen Mobbing ein?
- Ist mir bewusst, mit welche (Folge-)Kosten meine Bildungsangebote verbunden sind? Achte ich darauf, dass ich möglichst viele Materialien organisiere, damit sie nicht von den Schüler*innen bzw. den Erziehungsberechtigten angeschafft werden müssen?
- Ist mir bewusst, dass verschiedene Aspekte von Armut (finanziell, kulturell, sozial etc.) sich wechselseitig beeinflussen und gemeinsam ein Set an Handlungsmöglichkeiten und Begrenzungen bilden? Kann ich beschreiben, was ich in meinem Unterricht voraussetze, was Schüler*innen „mitbringen“ müssen? (Kapital)
- Wie stelle ich mir gelingende Inklusion vor? Welche Rolle spielt dabei der Umgang mit Armut?

3. Armutssensible 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 Bildungsgerechtigkeit auseinanderzusetzen.

- Sind Armut und Reichtum auch theologisch relevante Begriffe für meine Unterrichtspraxis? Welche Rolle spielen Bibelstellen, in denen es explizit um das Verhältnis von Armut und Reichtum oder um Fragen des Umgangs mit armen und ausgegrenzten Menschen geht?
- Inwiefern reflektiere ich, dass auch im theologischen Kontext häufig aus der Perspektive von Menschen ohne Armutserfahrungen auf Armut geschaut wird?
- Welche Rolle spielen theologische Argumente für Bildungsgerechtigkeit für mich und meine Arbeit?
- Inwiefern reflektiere ich, dass mein Verhältnis zu Armut und Reichtum auch religiös geprägt sein kann?
- Nehme ich Religiosität als Ressource wahr und kann ich resilienzförderliche Aspekte von Religion zugänglich machen?
- Wie offen bin ich für vielfältige Ausdrucksformen von Religiosität? Inwiefern kann ich auch in für mich ungewohnten (sprachlichen) Ausdrücken theologische Aspekte erkennen?

STRUKTUREN

4. In Schule und (Religions-)Unterricht werden Bedingungen und Voraussetzungen geschaffen, dass Schüler*innen würdevoll lernen können und der schulische Alltag frei von Beschämungen sein kann.

- Wie sensibel bin ich für Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit Kinderarmut?
- Welche Möglichkeiten schaffe ich, um Beschämungen und Ausgrenzungen zu vermeiden (z.B. Essen, Kleidung, Beteiligung an Schulveranstaltungen)?
- Wie achte ich darauf, durch mein eigenes Sprechen und Handeln nicht zu beschämen?

5. Armutssensible Religionslehrkräfte identifizieren förderliche Schul- und Lerngruppenstrukturen und etablieren diese in ihrem eigenen Handeln (z.B. ritualisierte Abläufe).

- Inwiefern berücksichtige ich, dass Rituale und feste Abläufe besonders junge Schüler*innen unterstützen können, Schüler*innen aber ganz unterschiedlich damit vertraut sind und einige Schüler*innen diese erst in der Schule kennenlernen?
- Inwiefern beziehe ich Schwierigkeiten im Einhalten von Regeln und Abläufen nicht direkt auf die Bereitschaft zur Mitwirkung, sondern auch auf die Vorerfahrungen von Schüler*innen mit festen Strukturen und Absprachen?
- Welche Möglichkeiten schaffe ich, um z. B. durch Rituale und Klassenregeln das Einhalten von festen Strukturen und Absprachen zu üben? Inwiefern organisiere ich Feedback zum Sozialverhalten meiner Schüler*innen so, dass unterschiedliche Erfahrungen mit Strukturen berücksichtigt werden?
- Inwiefern berücksichtige ich den Resilienz stärkenden Effekt vom gemeinsamen Lernen in heterogenen Gruppen?

6. Geschlechtersensibler Religionsunterricht verwendet geschlechtergerechte Sprache.

- Gibt es fest verankerte Zeiten und Räume für Reflexionsprozesse und kollegiale Beratung? Finden diese zusammen mit Kolleg*innen in multiprofessionellen Teams (Schulsozialarbeit etc.) statt?
- Reflektiere ich regelmäßig meinen eigenen gesellschaftlichen Standort, meine Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten sowie Privilegien?
- Reflektiere ich mein eigenes Verständnis von Normalität?
- Reflektiere ich meine Vorstellung von Teilhabe?

PRAKTIKEN

7. Im armutssensiblen Religionsunterricht kommt in Materialien, Themen, Haltungen und Interaktionen zum Ausdruck, dass viele religiöse Traditionen Optionen für ein Leben in Würde und Gerechtigkeit teilen.

- Bringe ich emanzipatorische Perspektiven ein und übe ich mit meinen Schüler*innen einen kritischen Umgang mit Bibelstellen zu Armut (z.B. Lk 14) ein? Wird dabei thematisiert, dass biblische Geschichten oft für einen bestimmten Adressat*innenkreis erzählt werden und dadurch auf andere Leser*innen diskriminierend und beschämend wirken können?
- Berücksichtige ich auch emanzipatorische Perspektiven anderer religiöser Traditionen? Kann ich diese an Texten und Beispielen in den Unterricht einbringen (z.B. Islamic Banking)?
- Welche Rolle spielen theologische Prinzipien wie z.B. die sozialetische Option für die Armen? Wie wichtig ist mir, Mehrperspektivität zu berücksichtigen und nicht von oben herab zu sprechen? Wie wichtig ist mir, im Religionsunterricht die Option für die Armen in ihrem emanzipatorischen Gehalt zugänglich zu machen?
- Welche Rolle spielen differenzierte problemorientierte Zugänge, die die Vielfalt der Lernenden berücksichtigen? Ermögliche ich eine mehrperspektivische Erarbeitung gesellschaftlicher Probleme, um z.B. Nachhaltigkeitsfragen nicht nur aus einer Mittelschichtsperspektive zu behandeln?

8. Im armutssensiblen Religionsunterricht ist der Zusammenhang zwischen Armut und Reichtum – lokal und global gesehen – ein Schlüsselthema für eine realistische Wahrnehmung der Wirklichkeit .

- Sind Armut, Reichtum und soziale Gerechtigkeit zentrale Themen im Religionsunterricht aller Jahrgänge?
- Wird Armut in Unterrichtsmaterialien nicht nur in Geschichten religiöser Traditionen und im Globalen Süden verortet, sondern auch als lokales und aktuelles Thema behandelt?
- Wird im Religionsunterricht der Zusammenhang von eigenem Konsum und globalen Konsequenzen thematisiert?
- Werden Armut und Reichtum intersektional betrachtet und so z.B. auch geschlechtsbezogene Aspekte von Armut besprochen?

9. Im armutssensiblen Religionsunterricht werden die Vielfalt von Armutslagen und unterschiedliche Formen des Umgangs mit Armut wahrgenommen und in der religionsdidaktischen Arbeit berücksichtigt.

- Inwiefern ist mir bewusst, dass Armut nicht immer mit Leiderfahrungen verbunden sein muss? Wie kann ich berücksichtigen, dass finanzielle Armut auch mit einem Aufwachsen im Wohlergehen verbunden sein kann?

- Wird in meinem Unterricht das Verhältnis von Geld und Glück thematisiert? Wie kann ich darauf achten, dass Geld nicht die alleinige Voraussetzung von Glück ist, ohne dabei eine romantisierende Vorstellung vom Glück durch Verzicht auf Materielles zu transportieren?
- Wie kann ich unter Berücksichtigung verschiedener Lebenssituationen über Lebensstandards reden? Welche Impulse halte ich für Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten bereit?
- Wie kann ich Unterschiede in Wertvorstellungen und Ausdrucksweisen unterschiedlicher Milieus und Lebenswelten didaktisch berücksichtigen?
- Wie kann ich berücksichtigen, dass die im Religionsunterricht vermittelten Wertvorstellungen den Werten und Haltungen einzelner Milieus stärker entsprechen als anderen?

10. Armutssensibler Religionsunterricht trägt zum Empowerment von Kindern und Jugendlichen in von Armut geprägten Lebenslagen bei.

- Wie kann ich Möglichkeiten zur Erweiterung von Handlungsspielräumen und zur selbstbestimmten Lebensgestaltung auf Grundlage unterschiedlicher Startbedingungen eröffnen?
- Wie kann ich in meinem Religionsunterricht auf dem Prinzip der Menschenwürde basierende Werte glaubhaft und überzeugend verankern? Wie kann ich Lernende ermutigen, auf Benachteiligungen mit dem selbstbewussten Einfordern von Rechten sowie Solidarität zu reagieren?
- Wie kann ich junge Menschen in ihren unterschiedlichen Strategien zum Umgang mit (familiärer) Armut anerkennen und stärken? Welche Unterstützung kann ich anbieten, um förderliche und schädliche Strategien voneinander unterscheiden zu können? Welche Sprache und Deutungsmuster kann ich bei Bedarf anbieten?
- Wie kann ich auf nicht beschämende Art Schüler*innen auf konkrete Unterstützungsangebote hinweisen (z.B. Schulsozialarbeit, Frühstücksfinanzierungen, Patenschaften, Kleiderkammern, Tafeln etc.)?
- Wie kann es mir gelingen, an die Lebenswelten der Schüler*innen anzuknüpfen? Auf welche Weise kann ich individuelle Verwirklichungschancen und Wünsche thematisieren? Wie ermögliche ich, dass unterschiedliche Wünsche nebeneinanderstehen können?
- Inwiefern achte ich darauf, dass Konzepte im Kontext religiösen Lernens (z. B. Diakonisches Lernen) auch kritisch mit Blick auf paternalistische Anteile betrachtet werden? Wie kann ein empowernder Umgang mit diesen Konzepten (z.B. inklusive Diakonie) gelingen?
- Inwiefern beziehe ich Wissen zur Resilienz- und Selbstkonzeptförderung in die Unterrichtsplanung ein?
- Was kann ich selbst in der Schulgemeinschaft dazu beitragen, dass Armutssensibilität Merkmal unserer Schule wird?

GLOSSAR

Armut: Sammelbegriff für verschiedene Formen von Mangel, z.B. materiell, kulturell, sozial und/oder gesundheitlich. Der Zeitraum kann variieren. Häufig wird unter Armut finanzieller Mangel verstanden. Als Richtwert für Armut wird das Einkommen (relative Armut) oder das zum Überleben Notwendige (absolute Armut) genutzt.

Armutsrisiko: Mit Armutsrisiko wird eine Schwelle beschrieben, unterhalb derer man von Armut sprechen kann. Üblicherweise liegt die Armutsrisikoschwelle bei 60 % des mittleren Einkommens.

Befreiungstheologie: Unter diesem Sammelbegriff werden diverse theologische Ansätze zusammengefasst, in denen aus einer benachteiligten Position heraus ein befreiender Glaube gelebt und kommuniziert wird. Befreiung meint hierbei sowohl Gerechtigkeit auf weltlicher Ebene (z.B. soziale Gerechtigkeit) als auch Befreiung von der Sünde. Die transzendente und die immanente Ebene sind dabei eng miteinander verbunden. Neben der lateinamerikanischen Befreiungstheologie (Befreiung aus Armut) werden auch feministische Theologien (Befreiung aus patriarchalen Strukturen) und weitere (z. B. Schwarze Theologien) als Befreiungstheologien verstanden.

Bildungsgerechtigkeit: Unter diesem Begriff versammeln sich mitunter ganz verschiedene Vorstellungen von gerechter Bildung. Neben verteilenden und ausgleichenden Ansätzen (Teilhabegerechtigkeit) finden sich auch Ansätze darunter, die auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtet sind (Befähigungsgerechtigkeit) und Bildung z.B. dann als gerecht verstehen, wenn jeder Mensch die Möglichkeit hat, eine eigene Bildungsbiografie zu gestalten.

Distinktion: Distinktion ist ein Begriff aus Pierre Bourdieus Sozialraumtheorie und beschreibt Abgrenzungen von anderen sozialen Gruppen (Klassen, Schichten, Milieus etc.) durch z. B. Kleidung, Ausdrucksweise, Musik- und Kunstgeschmack etc.

Habitus: Der Habitus ist ein Begriff aus Pierre Bourdieus Sozialraumtheorie und beschreibt das Set an verinnerlichten Werten, Haltungen, Geschmack, Sprache, Gestik und Mimik etc. Laut Bourdieus Theorie haben Menschen in ähnlichen gesellschaftlichen Klassen einen ähnlichen Habitus.

Kapital / Kapitalarten: Unter Kapital wird mit Pierre Bourdieu die Menge an verfügbaren Mitteln unterschiedlicher Art gemeint. Am bekanntesten ist die Unterteilung in die Kapitalarten ökonomisches Kapital (Geld, Immobilien etc.), kulturelles Kapital (Bildung, Schulabschlüsse, Bücher etc.) und soziales Kapital (Kontakte, Netzwerke etc.). Der Grundgedanke hinter dem Kapitalbegriff ist, dass Kapital angehäuft und untereinander getauscht werden kann. Dabei ist auch der Tausch zwischen zwei Kapitalarten möglich (z.B. lässt sich mit Geld ein Buch kaufen und mit einem hohen Bildungsabschluss viel Geld verdienen).

Lebenslagenansatz: Der Lebenslagenansatz entstammt der Kinderarmutforschung (AWO-ISS-Studien) und ermöglicht eine differenzierte und mehrdimensionale Beschreibung von Kinder- und Jugendarmut. In diesem Ansatz wird Kinderarmut als von Deprivation gekennzeichnete Lebenslage in bis zu vier Versorgungsbereichen verstanden. Neben der materiellen werden dabei auch die kulturelle, die soziale und die gesundheitliche Versorgungssituation sowie deren gegenseitige Einflussnahme betrachtet.

Lebenswelten: Als Lebenswelten werden in den SINUS-Jugendstudien die typologisch verdichteten Werthaltungen und Lebensstile junger Menschen bezeichnet. Lebenswelten ähneln in ihrer Logik Milieus. Jugendliche, die derselben Lebenswelt zugeordnet werden können, haben ähnliche Wertvorstellungen, Vorlieben und Einstellungen.

Mehrdimensionale Armutswahrnehmung: Damit ist gemeint, Armut nicht nur als finanziellen Mangel wahrzunehmen, sondern z.B. auch kulturelle, gesundheitliche und soziale Mangelversorgung in den Blick zu nehmen und als Teil von Armut anzusehen.

Mikroaggression: Damit sind alltägliche Äußerungen und Verhaltensweisen gemeint, die als übergriffig und abwertend wahrgenommen werden und sich auf Zugehörigkeiten zu Gruppen (oft Minderheiten) beziehen. Mikroaggressionen können bewusst und auch unbewusst stattfinden. Häufig spielen gesellschaftlich fest etablierte Vorurteile dabei eine Rolle. Es kommt nicht darauf an, ob eine Äußerung oder Handlung aggressiv gemeint ist, sondern darauf, wie sie bei dem Gegenüber ankommt.

Milieus: Milieus sind durch spezifische Grundorientierungen und jeweils eigene ästhetische Vorstellungen identifizierbar und können voneinander abgegrenzt werden. Im Gegensatz zu sozialen Schichten sind die Grenzen zwischen Milieus fließend und weisen Überschneidungen auf. Häufig werden Milieus anhand der sozialen Lage und grundlegenden Wertorientierungen beschrieben.

Option für die Armen: Dieser Begriff entstammt der lateinamerikanischen Befreiungstheologie. Damit ist das theologische Grundverständnis gemeint, dass arme Menschen zuerst in den Blick zu nehmen sind, wenn von Gott und Gottes Handeln gesprochen wird, da sie als die unmittelbaren Adressat*innen gelten. Neben dem Grundprinzip der Solidarität ist die Option für die Armen vor allem als selbstermächtigendes Konzept zu verstehen.

Resilienz: Mit Resilienz wird (psychische) Widerstandsfähigkeit bezeichnet. Als resilient gelten z.B. Kinder, die unter benachteiligenden Bedingungen aufwachsen und eine gesunde Entwicklung aufweisen.

Selbstkonzept: Dieser Begriff bezeichnet das Verhältnis eines Individuums zur eigenen Persönlichkeit. Dazu zählt auch die Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit und der Handlungsspielräume. Selbstkonzepte von Schüler*innen sind nicht nur auf den kognitiven Bereich begrenzt, sondern beinhalten auch emotionale und soziale Aspekte.

Soziale Exklusion: Gesellschaftliche Ausgrenzungen werden als soziale Exklusion bezeichnet, insbesondere dann, wenn anhand bestimmter Merkmale (z.B. Geschlecht, Einkommen etc.) Personengruppen vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden oder nur begrenzt Zugang zu Räumen des gesellschaftlichen Miteinanders haben.

Sozioökonomischer Status/sozioökonomische Lage: Mit sozioökonomischem Status bzw. sozioökonomischer Lage wird das Set an finanziellen und sozialen Ressourcen bezeichnet, das ein Mensch zu einem bestimmten Zeitpunkt hat. Mit diesem Set lässt sich z.B. innerhalb von Schicht- oder Milieumodellen die Position der Person im gesamten Sozialraum ausmachen.