

ANALYSEN

**Partizipation als Privileg?
Klassismus und Kinderarmut im
Kontext von kinderrechtebasierter
Demokratiebildung**

Das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. setzt sich seit mehr als 50 Jahren für die Rechte von Kindern in Deutschland ein. Die Überwindung von Kinderarmut und die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten stehen im Mittelpunkt der Arbeit als Kinderrechtsorganisation. Das Deutsche Kinderhilfswerk initiiert und unterstützt Maßnahmen und Projekte, die die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von deren Herkunft oder Aufenthaltsstatus, fördern. Die politische Lobbyarbeit wirkt auf die vollständige Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland hin, insbesondere im Bereich der Mitbestimmung von Kindern, ihren Interessen bei Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen sowie der Überwindung von Kinderarmut und gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe aller Kinder in Deutschland.

Die Publikation ist Produkt eines Fachaustauschtreffens, das im Juni 2023 in Berlin stattgefunden hat. Sie wurde im Rahmen des Projekts Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter erstellt. Als ein Träger des Kompetenznetzwerkes erhält das Deutsche Kinderhilfswerk eine Förderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024) des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

IMPRESSUM

Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118

10117 Berlin

Fon: +49 30 308693-0

Fax: +49 30 308693-93

E-Mail: dkhw@dkhw.de

www.dkhw.de

Autorinnen: Lucas Alt, Julia Bernard, Maja Bogojević,
Marvin Ilg, Anita Meyer, Till Mischko, Francis Seeck

Redaktion: Anne Dehler, Mara Hallensleben, Kai Hanke,
Sarah Matzke, Till Mischko, Maike Simla, Darius Wildhagen

Layout: publicgarden GmbH

Druckerei: USE, Union Sozialer Einrichtungen gemeinnützige GmbH, Berlin

Gedruckt auf 100 % Recyclingpapier

© 2023 Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
von Till Mischko	
Literaturverzeichnis	6
Klassismusreflexivität und Demokratiebildung. Impulse für eine sozial gerechte pädagogische Praxis	7
von Francis Seeck	
Literaturverzeichnis	10
Klassismus in der Klassengesellschaft? – Kritische Analyse des Klassismusbegriffs im Kontext von Partizipation	12
von Julia Bernard und Maja Bogojević	
Literaturverzeichnis	23
Intersektionalität – Von der Theorie in die Praxis	25
von Maja Bogojević	
Literaturverzeichnis	29
Klassismusreflexivität und der Blick der Mitte – Armut und Klassismus in kinderliterarischen Texten der Gegenwart	30
von Lucas Alt	
Literaturverzeichnis	34
KiTa armutssensibel gestalten – Ein Plädoyer für eine armutssensible Perspektive	35
von Anita Meyer	
Literaturverzeichnis	39
Auf die Haltung kommt es an – Reflexion als Grundlage einer klassismussensiblen Pädagogik in der Kita	41
von Marvin Ilg	
Literaturverzeichnis	45

Vorwort

von Till Mischko

Das Thema Armut ist in den letzten Jahren wieder vermehrt in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt. Grund dafür sind beispielsweise unsichere Lebens- und Arbeitsverhältnisse und multiple Krisen.¹ Folgt man einer aktuellen Studie der Bertelsmann Stiftung, gelten 2,88 Millionen Kinder unter 18 Jahren im Jahr 2021 als armutsgefährdet. Besonders häufig von Armut betroffen sind Kinder und Jugendliche, die in alleinerziehenden Familien oder Mehrkindfamilien aufwachsen, also mit zwei und mehr Geschwistern zusammenleben. So lag die Armutsgefährdungsquote für Paarfamilien mit einem Kind im Jahr 2021 in Deutschland bei 8,7 Prozent und mit zwei Kindern bei 11,1 Prozent. Bei Paarfamilien mit drei und mehr Kindern lag sie sogar bei 31,6 Prozent. Eine weitere Steigerung der Armutsgefährdungsquote betrifft alleinerziehende Familien, die mit 41,6 Prozent über alle Bundesländer hinweg am höchsten ist. Kinder, die von Armut betroffen sind, wachsen von Beginn an in Verhältnissen auf, die durch finanzielle Engpässe, Mangel und Verzicht bestimmt sind. Häufig erleben sie Gefühle der Ohnmacht, der Scham und Stigmatisierungen, die sich negativ auf ihr gesamtes Leben auswirken können. Für zwei Drittel der Betroffenen ist Armut ein Dauerzustand, der sich auf das ganze Leben der Betroffenen auswirken kann.²

Ist gegenwärtig von Armut die Rede, taucht in diesem Zusammenhang häufig auch der Begriff Klassismus auf. Themen, die dabei verhandelt werden, betreffen beispielsweise das individuelle Erleben von Armut betroffener Personen und welchen Formen der Diskriminierung sie ausgesetzt sind. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie viel Geld einer Person zur Verfügung steht, sondern auch darum, in welchen finanziellen und sozialen Verhältnissen sie aufgewachsen ist. Diese Form der Diskriminierung richtet sich beispielsweise gegen wohnungs- und erwerbslose Personen, die Arbeiter*innenklasse sowie Personen, die sich in prekären Lebens- und Arbeitsverhältnissen, beispielsweise in geringfügiger Beschäftigung oder Zeitarbeit, befinden.³ Klassistische Abwertungen können beispielsweise in Form von Stigmatisierungen und Stereotypen auftreten, die mitunter unbewusst reproduziert werden. So lautet etwa ein häufiger Vorwurf, dass Sozialhilfeempfänger*innen den Sozialstaat bewusst ausnutzen. Durch solche negativen Zuschreibungen wird die Verantwortung für die eigene Lebenslage einseitig auf das Individuum abgeschoben.⁴

Wie sehr Armut und damit einhergehende Diskriminierungen Kinder beschämen können, geht ebenfalls aus der bereits zitierten Studie der Bertelsmann Stiftung hervor. So können von Armut betroffene Kinder beispielsweise seltener Freund*innen nach Hause einladen, da es ihnen an geeigneten Rückzugsorten mangelt. Zudem schlagen sie häufig Einladungen zu Geburtstagen aus, weil sie kein Geschenk kaufen können. Um Unterstützung zu bekommen, müssen sie und ihre Familien oft stigmatisierende Anträge für Klassenfahrten, Freizeitangebote o. ä. stellen und in diesem Zuge unangenehme Fragen über ihre Familienverhältnisse beantworten, für die sie nichts können. Um mit diesen Schamgefühlen umgehen zu können, entwickeln von Armut betroffene Kinder bereits früh Strategien, um unangenehme Situationen zu vermeiden. So melden sie sich etwa krank,

-
- 1 Vgl. Konjunkturprognosen. Forscher erwarten 2023 schrumpfende Wirtschaft. Abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/konjunktur/deutsche-wirtschaft-rezession-prognosen-100.html>; Zugriff 17.08.2023
 - 2 Vgl. Funcke, Antje; Menne, Sarah (2023): Kinder- und Jugendarmut in Deutschland (Bertelsmann Stiftung), S. 1 ff. Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland>; Zugriff 17.08.2023.
 - 3 Vgl. o. V. (o. J.): Klassismus. Abrufbar unter: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/klassismus>; Zugriff 17.08.2023.
 - 4 Vgl. Heinrich Böll Stiftung (o. J.): Klassismus ist... Abrufbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/plakat_klassismus.pdf; Zugriff 17.08.2023

wenn für bestimmte Freizeitaktivitäten das Geld fehlt, oder erfinden Ausreden, wenn sie nichts mit ihren Freund*innen unternehmen können. Diese Kinder fühlen sich schon in jungen Jahren der Gesellschaft weniger zugehörig. Sie entwickeln Schamgefühle über ihre Lebensverhältnisse, in denen sie aufwachsen müssen. Wie Studien ergeben, werden sie häufiger ausgegrenzt und erleben in diesem Zusammenhang körperliche und emotionale Gewalt.⁵ Das in der UN-Kinderrechtskonvention verankerte Recht auf Beteiligung (Art. 12) wird durch die ungleichen sozioökonomischen Ausgangslagen eingeschränkt. Denn Armut bedeutet nicht nur, ökonomisch benachteiligt zu sein; sozial benachteiligten Kindern wird auch der Zugang zum kulturellen Leben und zu digitalen Teilhabemöglichkeiten erschwert, sie haben schlechtere Chancen auf Erfolg im Schulsystem und auf ihrem weiteren Bildungsweg.

Die vorliegende Publikation geht Problemen von Kinderarmut und Klassismus auf unterschiedliche Weise nach. Sie ist im Rahmen eines Fachaustauschtreffens entstanden, das im Juni 2023 in Berlin stattgefunden hat und von der Fachstelle Kinderrechtebildung im Projekt Demokratiebildung im Kindesalter des Deutschen Kinderhilfswerkes veranstaltet wurde. Sie ist Bestandteil einer länger gehenden Beschäftigung mit dem genannten Themenkomplex. So fand beispielsweise im Oktober 2022 eine Online-Fachtagung mit dem Titel „Kinderrechte für Alle?! Klassismuskritische Arbeit in Kita und Grundschule“ statt, bei der gemeinsam mit Expert*innen, Praktiker*innen, Verbands- und Elternvertreter*innen darüber diskutiert wurde, welche Auswirkungen die oft fest verankerten klassistischen Strukturen auf Demokratiebildungsprozesse in Kita, Hort und Ganztags haben und wie man sie in der pädagogischen Praxis verändern kann.⁶ Ähnlich wie die damalige Veranstaltung soll die vorliegende Publikation eine Brücke zwischen einer theoretisch fundierten Einführung zum Thema Klassismus und konkreten Anwendungsideen für die pädagogische Praxis schlagen. Der Aufbau folgt zunächst mit Beiträgen von Francis Seeck, Maja Bogojević und Julia Bernard einer begrifflichen Einordnung und kritischen Reflexion. Die nachfolgenden Beiträge von Lucas Alt, Anita Meyer und Marvin Ilg weisen ergänzend dazu einen stärkeren Praxisbezug auf und geben konkrete Anregungen, wie mit Armut und Klassismus in der pädagogischen Praxis sensibel umgegangen werden kann und was es braucht, um partizipative Strukturen vor diesem Hintergrund zu stärken.

Aus den verschiedenen Beiträgen und Perspektiven geht am Ende eines deutlich hervor: Dass es einer großangelegten Strategie zur Bekämpfung von Kinderarmut und damit einhergehenden Diskriminierungen in Deutschland bedarf. Diese Notwendigkeit lässt sich nicht zuletzt aus den Artikeln 26 und 27 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ableiten, die das Recht auf ein gutes Aufwachsen, bestmögliche Entwicklungschancen und soziale Sicherheit beinhalten. Im Angesicht steigender Zahlen armutsbetroffener Kinder braucht es einen ganzheitlichen und kindzentrierten Blick auf Armutsprävention. Das Ziel sollte es sein, allen Kindern ein gutes und gesundes Aufwachsen sowie gleiche Lebenschancen unabhängig von ihrem Wohnort und ihrer (sozialen) Herkunft zu ermöglichen. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn es eine eigenständige finanzielle Unterstützung von Kindern gibt, die mit einer gleichzeitigen Absicherung ihrer Bildungs- und Teilhabebedarfe durch ein chancengerechtes, zugängliches und armutspräventives Angebot in ihrem Lebensumfeld einhergeht.⁷

In dem Kernforderungspapier „Gleiche Teilhabechancen für armutsbetroffene Kinder“⁸ des Deutschen Kinderhilfswerkes wird u. a. für eine bedarfsgerechte Berechnung des

5 Funcke/Menne, Jugendarmut, S. 10 ff.

6 Vgl. Veranstaltungsdokumentation: Fachtagung „Kinderrechte für Alle?! – Klassismuskritische Arbeit in Kita und Grundschule“. Abrufbar unter: <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/veranstaltungs-dokumentation/online-fachtagung-2022.html>; Zugriff 17.08.2023.

7 Vgl. Deutsches Kinderhilfswerk (2021): Gleiche Teilhabechancen für armutsbetroffene Kinder – Unsere Forderungen, S. 1. Abrufbar unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/7_Kernforderungen/Kernforderungspapier_Gleiche_Teilhabechancen_fuer_armutsbetroffene_Kinder_final.pdf; Zugriff 17.08.2023.

8 Vgl. ebd., S. 2 f.

Existenzminimums von Kindern sowie die Einführung einer finanziell gut ausgestatteten Kindergrundsicherung plädiert, wodurch ein System der Familienförderung geschaffen werden könnte, das soziale Ungleichheiten abbaut, statt diese noch zu verstärken. Hier läge ein wichtiger Anker, das häufig generationenübergreifende Problem der Kinderarmut nachhaltig zu bekämpfen. Gleichzeitig würde eine Bündelung der Leistungen im Rahmen einer Kindergrundsicherung den Zugang zu Leistungen vereinfachen und dazu beitragen, dass diese tatsächlich bei den betroffenen Familien ankommen. Dies würde sich nachhaltig auf die Situation von Armut betroffener Familien auswirken und die sozialen und entwicklungspsychischen Folgen permanenter Existenznöte abmildern.⁹

Die Umsetzung einer großangelegten Gesamtstrategie zur Bekämpfung und Prävention von Kinderarmut hätte zur Folge, dass bestehende Maßnahmen und Leistungen übergreifend überprüft, aufeinander abgestimmt und ergänzt werden. Darüber hinaus würde ein breites Verständnis für die Tragweite des Themas und die notwendige Verantwortungsübernahme aller Ressorts und föderaler Ebenen befördert. Vor diesem Hintergrund müssten auch Themenfelder wie beispielsweise Gesundheit, Wohnen, Stadtgestaltung und Beteiligung von Kindern unter einem armutspräventiven Blickwinkel beleuchtet werden, wodurch das Recht auf soziale Teilhabe umfassend gestärkt werden könnte.¹⁰

Literaturverzeichnis

Deutsches Kinderhilfswerk (2021): Gleiche Teilhabechancen für armutsbetroffene Kinder – Unsere Forderungen. Abrufbar unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/7_Kernforderungen/Kernforderungspapier_Gleiche_Teilhabechancen_fuer_armutsbetroffene_Kinder_final.pdf; Zugriff 17.08.2023.

Funcke, Antje; Menne, Sarah (2023): Kinder- und Jugendarmut in Deutschland (Bertelsmann Stiftung). Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland>; Zugriff 17.08.2023.

Heinrich Böll Stiftung (o. J.): Klassismus ist... Abrufbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/plakat_klassismus.pdf; Zugriff 17.08.2023

Konjunkturprognosen. Forscher erwarten 2023 schrumpfende Wirtschaft. Abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/konjunktur/deutsche-wirtschaft-rezession-prognosen-100.html>; Zugriff 17.08.2023.

o. V. (o. J.): Klassismus. Abrufbar unter: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/klassismus>; Zugriff 17.08.2023.

Veranstaltungsdokumentation: Fachtagung „Kinderrechte für Alle?! – Klassismuskritische Arbeit in Kita und Grundschule“. Abrufbar unter: <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/veranstaltungsdokumentation/online-fachtagung-2022.html>; Zugriff 17.08.2023.

⁹ Vgl. ebd., S. 5.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 4 f.

Klassismusreflexivität und Demokratiebildung. Impulse für eine sozial gerechte pädagogische Praxis

von Francis Seeck

Klassismus. Eine Begriffsbestimmung

Mit dem Begriff Klassismus wird die Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft oder des sozialen Status bezeichnet.¹¹ Klassismus richtet sich gegen Menschen, die in Armut leben, oder gegen Menschen, die zur Arbeiter*innenklasse gehören, z. B. gegen einkommensarme, erwerbslose oder wohnungslose Menschen; außerdem können Menschen, die nichtakademische, körperliche oder praktische Berufe ausüben, von Klassismus betroffen sein, etwa Bäuer*innen oder Handwerker*innen.¹² Auch die Nachkommen dieser Personengruppen können Klassismus erfahren, z. B. Kinder, die aus der Arbeiter*innenklasse kommen.¹³

Als Form der Diskriminierung ist Klassismus immer noch vergleichsweise unbekannt, obwohl im deutschsprachigen Raum feministische und rassismuskritische Aktivist*innen seit den 1980er Jahren auf klassistische Diskriminierung aufmerksam machen, z. B. die Prolesben in der Frauenbewegung.¹⁴ In den letzten Jahren erfährt Klassismus als Diskriminierungsform mehr Aufmerksamkeit und auch rechtliche Anerkennung: 2020 verabschiedete der Berliner Senat das neue Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG). Im LADG ist nun erstmalig der rechtliche Schutz vor Diskriminierungen aufgrund des sozialen Status festgelegt.

Klassismus schränkt den Zugang zu Wohnraum, Bildungsabschlüssen, Gesundheitsversorgung, Teilhabe, Anerkennung und Geld ein.¹⁵ Häufig ist Klassismus mit anderen Formen der Diskriminierung verschränkt, z. B. mit Rassismus oder Sexismus. Klassismus prägt alle gesellschaftlichen Bereiche: das Bildungs- und das Justizsystem, die Gesundheitsversorgung, den Wohnungsmarkt etc. Auch in der Kindheitspädagogik gibt es Klassismus. Er zeigt sich z. B. in Vorurteilen pädagogischer Fachkräfte gegenüber Eltern, die Sozialleistungen beziehen, oder auf struktureller Ebene, wenn von Armut betroffene Familien Zusatzangebote der Kita für ihre Kinder aufgrund der Kosten nicht nutzen können. Die Autorin Lena Hennes war als Kind von Klassismus betroffen. Sie berichtet:

-
- 11 Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster: Unrast; Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast.
 - 12 Seeck, Francis (2023): Eine Frage der Klasse? Klassismus im Kontext Schule begegnen. In: Stiftung Mercator (Hg.) Themendossier Klassismus in Schulen. Berlin.
 - 13 Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. Wien: ÖGB Verlag.
 - 14 Roßhart, Julia (2016): Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag. Antiklassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er und 90er Jahre in der BRD. Berlin: worten & meer.
 - 15 Abou, Tanja (2017): Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung. <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6268/klassismus-oder-was-meine-ich-eigentlich-wenn-ich-von-klassismus-spreche-eine-an.html>; Zugriff 27.09.2023.

*„Menschen aus ‚höheren‘ Klassen existierten während meiner Kindheit für mich zwar als Ärzt*innen oder Lehrer*innen, aber im direkten Umfeld lernte ich lange keine Menschen aus ‚höheren‘ Klassen näher kennen. Ich nahm sie eher als Randerscheinungen und ausschließlich in ihrer Position, beispielsweise als Ärzt*in, wahr, ansonsten beachtete ich sie nicht weiter. Institutionellen Klassismus, den ich während meiner Kindheit mitbekam, erfuhr ich als Normalität, von der ich dachte, fast alle Menschen wären davon betroffen.“¹⁶*

Neben der individuellen und strukturellen Ebene kann Klassismus auf der Ebene der Verinnerlichung wirken: Die Betroffenen nehmen klassistische Vorurteile und Vorstellungen in ihr Selbstbild auf und werten sich selbst ab.¹⁷ Die Erwerbsloseninitiative BASTA! führt ein Beispiel für das Erleben von Klassismus auf individueller Ebene an: die Delegation der Verantwortung für die Armut an die Betroffenen:

„Armut ist in der Regel durch (soziale und regionale) Herkunft bedingt. Die gesellschaftliche Erzählung jedoch individualisiert die Verantwortung für Armut, und gemäß dieser Wertung, dass Armut selbst verschuldet sei, werden wir auch behandelt. Leute, die zu uns kommen, sind deshalb oft stark verunsichert. Sie vertrauen sich selbst, ihrem Wissen und ihren Erfahrungen nicht mehr.“¹⁸

Der Soziologe Pierre Bourdieu arbeitete in seiner Klassenanalyse Formen von Kapital heraus, die die Stellung einer Person in einer Klasse prägen.¹⁹ Ein Kapital ist das ökonomische Kapital, also der Zugang zu Vermögen, Besitz und Eigentum oder dessen Abwesenheit. Daneben spielt das kulturelle Kapital eine wichtige Rolle. Dazu gehören Objekte, z. B. Musikinstrumente, Kunstobjekte oder ein Bücherregal. Zudem ist kulturelles Kapital in den Körper eines Menschen eingeschrieben und prägt dessen Sprache und/oder Auftreten. Auch lässt sich kulturelles Kapital in Institutionen erwerben, z. B. ein Bachelor- oder Masterabschluss oder ein Dokortitel. Aufgrund von Rassismus kann es passieren, dass das kulturelle Kapital einer Person durch deren Migration entwertet und im Land der Zuwanderung nicht als solches anerkannt wird.²⁰ Des Weiteren von Bedeutung ist das soziale Kapital, also der Zugang zu wichtigen Netzwerken und die Kontakte zu einflussreichen Personen. Auch das symbolische Kapital – Titel, Nachnamen oder eine Adresse mit Prestige – stellt eine Ressource da. All diese Arten von Kapital lassen sich ineinander umwandeln: Eine einkommensreiche Familie kann ihre Kinder in eine renommierte private Kita schicken. Dort erhalten sie früh Zugang zu kulturellem Kapital, z. B. durch musikalische Früherziehung und Sprachunterricht. In der privaten Kita bilden sich soziale Netzwerke einkommensreicher Familien, die später im Leben von Bedeutung sein können. Hier wird also soziales Kapital angehäuft.

Kinder aus der Armut- und Arbeiter*innenklasse erleben hingegen bereits in der Kindheit auf mehreren Ebenen Klassismus, die oft ins Erwachsenenalter hineinwirken. Die Künstlerin und Autorin Malu Förtschl betont:

16 Hennes, Lena (2020): „Faul“, „Fehl am Platz“, „gescheitert“?! Gegen die Individualisierung klassistischer Diskriminierung vorgehen. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 147.

17 Lena Marie Staab: „[So] wie ich auf die Welt blicke, ist Klasse eine wichtige Kategorie [...]“ – ein Interview mit Francis Seeck zu Intersektionalität, (Anti-)Diskriminierung und Klassenfragen. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/702/506>; Zugriff 27.09.2023.

18 Erwerbsloseninitiative BASTA! In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 60.

19 Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

20 Seeck, Francis (2022): Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. Zürich: Atrium.

„Santa Maria von Roland Kaiser war in den 1980er-Jahren ein großer Hit – und einer meiner ersten Lieblingssongs. Ich stamme aus einem nicht-akademischen Elternhaus, in dem wenig Musik gehört wurde und wenn, dann Lieder wie diese. Wenn andere aus meinem heutigen Umfeld mit leuchtenden Augen von Peter und der Wolf von Sergei Prokofjew als Kindheitserinnerung erzählen, bekomme ich nach wie vor einen Bildungskomplex-Stich. Mittlerweile erzähle ich aber selbstbewusst, dass mein erster Lieblingssong ein Schlager war.“²¹

Klassismusreflexivität und Demokratiebildung

Wie lässt sich Klassismus in der pädagogischen Praxis abbauen? Handeln in der Sozialen Arbeit ist stets politisch; das erfordert eine kritisch reflexive Praxis.²² Dies lässt sich auf die Demokratiebildung im kindheitspädagogischen Bereich übertragen. Pädagogische Fachkräfte könnten die Perspektive der Klassismusreflexivität einnehmen, um klassistische Diskriminierung zu erkennen und abzubauen. Sobald sich Akteur*innen der Demokratiebildung mit Klassismus auseinandersetzen, fördern sie die demokratische Teilhabe und Beteiligung aller Menschen, unabhängig von ihrem sozialen Status oder ihrer sozialen Herkunft.

Demokratiepädagogische Ansätze in der Kindheitspädagogik sollten den Anspruch haben, zur Verbesserung der Teilhabe marginalisierter Kindern an demokratischen Prozessen beizutragen.²³ Im Diskurs zur Demokratiebildung in der Kita ist der Bereich des Klassismus nämlich bislang unterbelichtet. Dabei treffen klassistische Diskriminierungen Menschen aller Altersgruppen. Kinder aus armutsbetroffenen und nichtakademischen Familien oder Care Leaver*innen werden in Institutionen, in denen Bildung und Erziehung passiert, häufig aufgrund ihrer sozialen Herkunft diskriminiert. Die Wissenschaftlerinnen Svenja Garbade und Anja Kerle betonen:

„Bereits in der frühen Kindheit werden soziale Ungleichheiten sowohl durch Erwachsene, Kinder wie auch pädagogische Einrichtungen und dessen Personal (re)produziert. Es ist davon auszugehen, dass bereits Kinder in sehr jungem Alter von klassistischen Diskriminierungserfahrungen betroffen sind.“²⁴

Wer sich mit Demokratiebildung in der Kindheitspädagogik befasst, sollte sich daher des Themas Klassismus annehmen. In der Antidiskriminierungspädagogik gibt es den Ansatz der Klassismusreflexivität. Der Ansatz der Klassismusreflexivität nimmt das Machtgefüge zwischen pädagogischen Fachkräften und Adressat*innen von Angeboten in den Blick.²⁵ Zudem fordert Klassismusreflexivität dazu auf, den Klassismus im professionellen Handeln zu hinterfragen, am besten im Sinne eines (un)doing classism. Auch kann der Blick in die eigene Biografie hilfreich sein, um die Auswirkung der eigenen Klassenherkunft und

21 Förschl, Malu (2020): Musik und Klasse. Hierarchie lauert überall. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 245.

22 Walter, Uta M. (2017): Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

23 Vgl. Auma, Maisha (2020): Inklusive Demokratiebildung von Anfang an! Die politischen Selbstwirksamkeitserfahrungen diskriminierungserfahrender Kinder in der frühen Kindheit stärken. Input 3, Fachtag Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter am 26.11.2020. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/aktuelles/online-fachtag-2020.html>; Zugriff 27.09.2023.

24 Garbade, Svenja/Kerle, Anja (2021): Klassismusreflexivität als Forschungsperspektive: Forschungsprogramm für die Kindheitspädagogik? In: Forum Wissenschaft (4/2021). S. 31–34.

25 Seeck, Francis (2023): Siegelring, Gewerkschaftsausweis, Kuh oder Klavier? Klassismusreflexive Bio-graphiearbeit in der Sozialen Arbeit. In: Chehata, Yasmine/Birgit Jagusch (Hg.): Empowerment und Power-sharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Klassenposition auf das methodische Handeln zu reflektieren.²⁶ Pädagogische Fachkräfte sollten sich ein grundlegendes Wissen über Klassismus als Diskriminierungsform aneignen und eine klassismuskritische Haltung entwickeln, die es ihnen ermöglicht, Klassismus in ihrem Handeln abzubauen. Anschließend können sie Leitbilder und Strukturen von Bildungseinrichtungen einer klassismuskritischen Reflexion unterziehen.²⁷

Um Klassismus in der eigenen Bildungseinrichtung abzubauen, können pädagogische Fachkräfte folgende Fragen reflektieren: Wie divers oder wie homogen ist die Zusammensetzung der pädagogischen Fachkräfte? Ist eine biografische Erfahrungsexpertise zu Klassismus vorhanden? Wen erreichen die Bildungsangebote und wen nicht? Wo und wie schließt deren inhaltliche Gestaltung wen klassistisch aus, z. B. bei Kosten und Sprache? Wer ist anwesend, wer ist abwesend? Zudem lohnt sich der Blick auf klassistische Diskriminierungen zwischen Kindern, zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern. Letztere kann in beide Richtungen gehen: So kann in einer Kita, die v. a. einkommensstarke Eltern nutzen, die pädagogische Fachkraft klassistische Diskriminierungen durch Eltern erfahren. Pädagogische Fachkräfte können die eigene Praxis mit Fokus darauf beobachten, wie aufgrund von sozialer Herkunft Unterschiede zwischen Kindern hergestellt werden. Welche Merkmale ziehen sie für klassistische Handlungen heran? Welche Effekte haben diese Zuschreibungen? Oft wirken Klassismus und Rassismus zusammen. Autor*in Juri Wasenmüller betont:

*„Wenn ich an meine Kindheit denke, kann ich nicht ausmachen, ob die Erinnerungen von Migrant*innen- oder von Klassismuskomplexen geprägt sind. Wollte ich nicht, dass deutsche Kinder mich besuchen, weil in der Küche ein Deko-Samowar stand oder weil wir kein Bücherregal im Wohnzimmer hatten?“²⁸*

Eine klassismusreflexive Haltung zu entwickeln, ist ein längerfristiger Prozess, der einige Ausdauer erfordert. Er lohnt sich aber, weil Demokratiebildungsangebote klassismusreflexiv sein müssen, damit sie alle Menschen erreichen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem sozialen Status.

Literaturverzeichnis

Abou, Tanja (2017): Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung. <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6268/klassismus-oder-was-meine-ich-eigentlichwenn-ich-von-klassismus-spreche-eine-an.html>; Zugriff 29.09.2023

Auma, Maisha (2020): Inklusive Demokratiebildung von Anfang an! Die politischen Selbstwirksamkeitserfahrungen diskriminierungserfahrender Kinder in der frühen Kindheit stärken. Input 3, Fachtag Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter am 26.11.2020. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/aktuelles/online-fachtag-2020.html>; Zugriff 27.09.2023.

Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. Wien: ÖGB Verlag.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

26 Ebd.

27 Vgl. Fachstelle Kinderwelten (2021): Dokumentation der 10. Baustelle Inklusion: Aktivwerden gegen Diskriminierung – für eine demokratische Kultur in Kita und Schule! Online-Fachtagung am 18.06.2021. <https://baustellen.kinderwelten.net/baustelle2021/>; Zugriff 27.09.2023.

28 Wasenmüller, Juri (2020): Migrantische Selbstorganisation gegen Klassismus und Rassismus. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 157–167.

Erwerbsloseninitiative BASTA! In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 59–69.

Fachstelle Kinderwelten (2021): Dokumentation der 10. Baustelle Inklusion: Aktivwerden gegen Diskriminierung – für eine demokratische Kultur in Kita und Schule! Online-Fachtagung am 18.06.2021. <https://baustellen.kinderwelten.net/baustelle2021/>; Zugriff 27.09.2023.

Förschl, Malu (2020): Musik und Klasse. Hierarchie lauert überall. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 245–254.

Garbade, Svenja/Kerle, Anja (2021): Klassismusreflexivität als Forschungsperspektive: Forschungsprogramm für die Kindheitspädagogik?. In: Forum Wissenschaft (4/2021). S. 31–34.

Hennes, Lena (2020): „Faul“, „Fehl am Platz“, „gescheitert“?! Gegen die Individualisierung klassistischer Diskriminierung vorgehen. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 147–156.

Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster: Unrast.

Lena Marie Staab: „[So] wie ich auf die Welt blicke, ist Klasse eine wichtige Kategorie [...]“ – ein Interview mit Francis Seeck zu Intersektionalität, (Anti-)Diskriminierung und Klassenfragen. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/702/506>; Zugriff 27.09.2023.

Roßhart, Julia (2016): Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag. Antiklassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er und 90er Jahre in der BRD. Berlin: w_worten & meer.

Seeck, Francis (2023): Siegelring, Gewerkschaftsausweis, Kuh oder Klavier? Klassismus-reflexive Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit. In: Chehata, Yasmine/Birgit Jagusch (Hg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Seeck, Francis (2023): Eine Frage der Klasse? Klassismus im Kontext Schule begegnen. In: Stiftung Mercator (Hg.): Themendossier Klassismus in Schulen. Berlin.

Seeck, Francis (2022): Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: Wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. Zürich: Atrium.

Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast.

Walter, Uta M. (2017): Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wasenmüller, Juri (2020): Migrantische Selbstorganisation gegen Klassismus und Rassismus. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (2020) (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast. S. 157–167.

Klassismus in der Klassengesellschaft? – Kritische Analyse des Klassismusbegriffs im Kontext von Partizipation

von Julia Bernard und Maja Bogojević

Einleitung

Dieser einführende Artikel bietet einen theoriebasierten Ansatz zur Einbettung des Klassismusdiskurses in ausbeutungszentrierte Analysen der Klassengesellschaft. Obwohl Klassismusdiskurse und stark ökonomiefokussierte Kapitalismusanalysen zwar sehr oft als sich teilweise konträre Verständnisse beschrieben werden,²⁹ ist dieser Beitrag ein Versuch, beide Ansätze in Beziehung zueinander zu setzen.

Zur Zusammenführung von Klassismus und Klassengesellschaftsanalyse bezogen auf Partizipation legen wir zuerst verschiedene Klassismusdefinitionen dar. Anschließend analysieren wir Klassismus als Symptom systemisch angelegter Ausbeutung und fokussieren uns dabei insbesondere auf den ökonomischen Blick auf Klassismus und Bourdieus Kapitalformen. Dies übertragen wir anschließend auf Partizipation, um schlussendlich auch Partizipation im Kontext der Klassengesellschaft zu analysieren.

Zahlen zu Armut und Vermögen in Deutschland

Um sich dem sozio-ökonomischen Kontext, der Partizipation in und an gesellschaftlichem Leben beeinflusst, anzunähern, ist es erforderlich, die Einkommens- und Vermögensverteilung in Deutschland zu betrachten. Während die reichsten zehn Prozent 56 % des Vermögens besitzen, ist Vermögen für die ökonomisch ärmere Hälfte der Gesellschaft quasi nicht existent, wie Illustration 1 des Deutschen Institutes für Wirtschaftsforschung zeigt.³⁰ Und dies ist relevant, denn mit Vermögen gehen erhebliche gesellschaftliche Macht und Zugänge zu Partizipation einher. Wer Immobilien oder gar Unternehmensanteile besitzt, ist meist nicht nur individuell wohlhabend, sondern kann gesellschaftlich bestimmen und somit auch partizipieren. Die ärmere Hälfte der Gesellschaft ist also nicht einfach nur ärmer, sondern hat durch das quasi nicht vorhandene Vermögen deutlich weniger gesellschaftliche Mitbestimmungs- und konkrete Gestaltungsmacht.

Diese Vermögensverteilung betrifft nicht nur erwachsene Personen, sondern führt im Gegenzug dazu, dass 2021 2,88 Millionen Kinder unter 18 Jahre sowie 1,55 Millionen junge Erwachsene³¹ als armutsgefährdet zählen.³² Was wir jedoch betonen möchten: Armut von Kindern und Jugendlichen ist inhärent an die Armut ihrer Eltern geknüpft, sodass das eine nicht ohne das andere betrachtet werden darf. Wir betonen daher, auf die systemischen Ursachen zu blicken.

Die Auswirkungen sind vielseitig. Laut Antje Funcke und Sarah Menne begrenzt, beschämt und bestimmt Aufwachsen in Armut das Leben von Kindern. Obwohl diese Einschätzung primär defizitorientiert ist, erleben diese Kinder tatsächlich in nahezu allen Lebensbereichen – wie Bildung, Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe – Benachteiligungen.

29 Vgl. Kastner, Jens und Susemichel, Lea (2018): Identitätspolitik. Konzepte und Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken, Unrast Verlag, S. 21.

30 Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2019): DIW Wochenbericht – Vermögensungleichheit in Deutschland bleibt trotz steigender Nettovermögen anhaltend hoch. Abrufbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.679972.de/19-40-1.pdf; Zugriff: 03.08.2023.

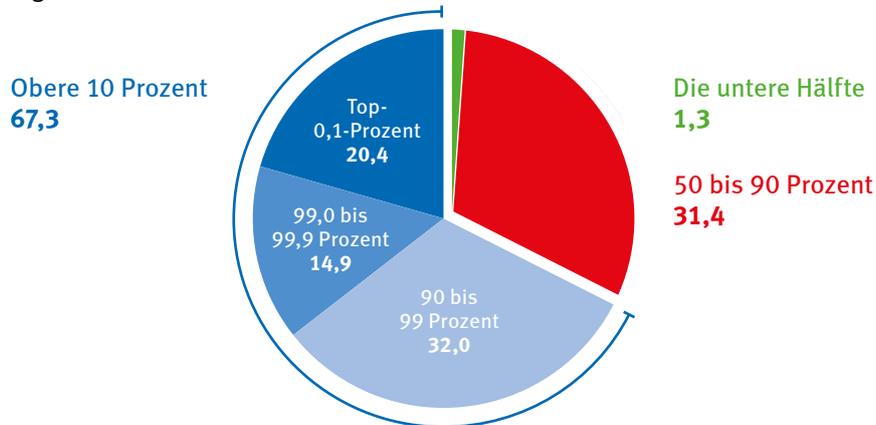
31 Dazu zählen 18- bis unter 25-Jährige.

32 Vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, S. 1.

Vermögensverteilung in Deutschland

In Prozent des privaten Vermögens insgesamt (Stand: 2019)

Die reichsten zehn Prozent der Privathaushalte besitzen zwei Drittel des gesamten Vermögens.



Anmerkung: Jeweils Privathaushalte.
Quellen: SOEP v35; SOEP-P von 2019; Manager Magazin.
© DIW Berlin 2021

Angepasste Darstellung Deutsches Kinderhilfswerk

Folglich wollen wir uns in diesem Artikel mit der Analyse von Klassismus im Kontext realer sozio-ökonomischer Ungleichheit und Armut beschäftigen. Wie der Reichtum der einen nur mit der Armut der anderen einhergehen kann, möchten wir darüber hinaus besonders ins Zentrum der Analyse stellen.

Da der Partizipationsbegriff politischer Natur ist, wollen wir unterstreichen, dass auch die Teilhabe an der politischen Sphäre mit der Ökonomie zusammenhängt. Auch wenn in einer Demokratie, juristisch betrachtet, jede Person politisch partizipieren kann, zeigt sich auch hier ein starker Zusammenhang zwischen denjenigen, die über ökonomische Mittel verfügen, und denjenigen, die sich in der Politik engagieren. 80 % der Abgeordneten im Bundestag haben einen akademischen Abschluss, sprich: Von Armut betroffene Menschen partizipieren auch politisch nur wenig bis gar nicht.³³ Wohlhabende bis Superreiche hingegen partizipieren in doppelter Hinsicht: zum einen über die direkte Macht, die mit Eigentum, wie Unternehmen, Immobilien oder Stiftungen, einhergeht. Zum anderen sind ihre Interessen politisch deutlich überproportional vertreten, wie Organisationen wie LobbyControl immer wieder zeigen.³⁴

Was ist Klassismus?

Der Begriff „Klassismus“ wurde aus dem englischen Wort „classism“ übernommen und erlangte Bekanntheit im Zusammenhang mit der zweiten Frauenbewegung, als die Unterschiede zwischen Frauen Gegenstand feministischer Diskussionen wurden – wie z. B. bei den Berliner „Prololesben“ oder dem „The Furies“-Kollektiv.³⁵ Der gegenwärtige Klassismus-Begriff dient dazu, „die Felder Diskriminierung und Klasse (zusammen-

33 Vgl. WELT (2019): Studienabbrecher, Professoren, Bummelstudenten – Wer im Bundestag sitzt, Abrufbar unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/plus195289435/Bundestag-So-ist-der-Akademiker-Anteil-unter-den-Abgeordneten.html>; Zugriff 03.08.2023.

34 LobbyControl (2021): Lobbyismus höhlt die Demokratie aus. Abrufbar unter: <https://www.lobbycontrol.de/ueber-uns/lobbyismus-hoehlt-die-demokratie-aus-zehn-thesen>; Zugriff: 18.06.2023

35 Vgl. etwa Anja Meulenbelt (1988): Scheidelinien – Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Hamburg.

zuführen)³⁶ und demnach die Verbindung einer ökonomischen Analyse mit den daraus folgenden sozio-kulturellen Aberkennungsprozessen zu stärken.³⁷ Die Publizist*innen Andreas Kemper und Heike Weinbach führen weiter aus, dass zwar die „Position der Gruppen, um die es hier vorrangig geht, im Produktionsprozess zum Ausgangspunkt genommen“³⁸ wird, es jedoch „nie ausschließlich um diese ökonomische Stellung im Produktionsprozess [geht], sondern immer auch um die Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene“³⁹.

In anderen Worten: „Klassismus verbindet im Grundverständnis die alten Kritikformen der ArbeiterInnenbewegung an materiellem Elend und politischem Ausschluss mit der Kritik an der Nichtanerkennung und der Herabsetzung von Kulturen und Leben von ArbeiterInnen, Arbeitslosen und Armen.“⁴⁰ Die Einleitung von Kemper und Weinbach legt folglich dar, dass Klassismus zwar Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene anspricht, den Ursprung jedoch auch in den ökonomischen Gegebenheiten verortet. Klassismus ist folglich ein Begriff, der auf der ideologischen Ebene Diskriminierungsnarrative entlarven möchte, welche ihren Ursprung aber in der Ökonomie haben. Es soll nicht um reine Anerkennung der Diskriminierungen gehen.

Ökonomische Aspekte des Klassismusbegriffs

Nun wollen wir darlegen, was die Stellung von Arbeiter*innen im Produktionsprozess bedeutet. Dabei ist insbesondere der Begriff der Ausbeutung zentral, da von ihm ausgehend die Klassengesellschaft definiert werden kann. Im Anschluss soll dies in Beziehung zu Klassismus gesetzt werden.

Kemper und Weinbach unterstreichen immer wieder die Bedeutung des ökonomischen Produktionsverhältnisses für Klassismus. So beschreiben sie die Stellung von Arbeiter*innen im Produktionsprozess als Ausgangspunkt für Klassismus.⁴¹ Die Klassengesellschaft als solche ist folglich der Ursprung dafür, wie Klassismus erst entstehen kann. Im Begriff des Klassismus wird die Klassengesellschaft folglich vorausgesetzt, wird aber selbst noch nicht (systematisch) analysiert. Dies wird daran erkenntlich, dass viele gängige Klassismus-Definitionen sich vor allem auf die Diskriminierungen beziehen, die eine bestimmte Stellung oder zugeschriebene Stellung in der Gesellschaft begreifen. Diskriminierungen werden somit oft als diskursive (oftmals auch eher als intra-personelle) Abwertungsmechanismen begriffen und nicht zwangsläufig auf die ökonomische Dimension untersucht. Dabei stehen Diskriminierungen oftmals in einem engen Verhältnis mit ökonomischen Gegebenheiten der Klassengesellschaft. So sind rassistische Diskriminierungen von nicht *weißen* Personen oftmals die Legitimationsmethode für besonders prekäre Arbeit oder niedrige Löhne.⁴² Somit versucht der Klassismusbegriff einen sehr großen Spagat zwischen kulturellen Erscheinungsformen (Diskriminierungen) und ökonomischen Ursprüngen der Klassengesellschaft zu machen. Darin liegen sowohl seine Potenziale als auch seine Herausforderungen.

Genau aufgrund dieses Spagats zwischen Ökonomie und sozio-kultureller Sphäre wurden zahlreiche Kritiken am Klassismus-Begriff geübt. Der Begriff nennt zwar die Ökonomie,

36 Kemper, Andreas (2013): Soziale Herkunft und Klassismus. Abrufbar unter: https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dokumentation_Fachtag_Der_Blick_auf_soziale_Herkunft_15102013.pdf; Zugriff 03.08.2023.

37 Vgl. Kemper, Andreas und Weinbach, Heike (2022): Klassismus. Eine Einführung. Münster, S. 15.

38 Ebd.

39 Ebd.

40 Ebd., S. 19.

41 Vgl. ebd., S. 15.

42 Vgl. Roldán Mendivil, Eleonora und Sarbo, Bafta (2023): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Berlin, S. 37 ff.

ist aber in seinem Bezug auf Ökonomie wenig systematisch. Die Ökonomie wird nur auf abstrakter, hintergründiger Ebene einbezogen.⁴³

Die Notwendigkeit ökonomischer Analyse für Klassismus

Der Begriff des Klassismus spricht mit der Kategorie Klasse ein Grundmerkmal kapitalistischer Gesellschaften an. Methodisch fokussiert sich Klassismus jedoch oftmals auf (individuelle) Diskriminierungen, die nur lose oder wenig systematisch in den Kontext der Klassengesellschaft eingeordnet werden. Sachverhalte, die mit der Ökonomie zu tun haben, laufen somit schnell Gefahr, auf bloße Diskriminierungen (die eher sozio-kultureller Natur wären) reduziert zu werden.

„So wird beispielsweise als klassistisch kritisiert, dass bestimmte Berufe nur sehr wenig entlohnt werden und dass sie (häufig entgegengesetzt zu ihrer Nützlichkeit) als wenig respektabel erscheinen. Ist aber der Niedriglohnsektor Ergebnis diskriminierender Praktiken? Oder ist dem Prozess der Diskriminierung nicht vielmehr das Profitinteresse vorgängig, also das kapitalseitige Interesse, Menschen zu so günstigen Bedingungen zu beschäftigen wie möglich?“⁴⁴

Hier fragt Salonas kritisch, ob als klassistisch bezeichnete Vorgänge, wie etwa die Höhe der Löhne im Niedriglohnsektor, als klassistisch bezeichnet werden können oder nicht eigentlich einer grundlegenden Struktur der kapitalistischen Ökonomie entspringen und somit nicht auf eine Diskriminierung heruntergebrochen werden können. Dahinter liegt die Kritik, dass die Höhe der Löhne im Niedriglohnsektor als eine Diskriminierung zu betrachten ein Hauptmerkmal kapitalistischer Produktionsweise ist: starke Lohnsenkung als eine notwendige ökonomische Praxis. Dies bedeutet nicht, dass es Dimensionen der Diskriminierung gibt wie etwa die Frage, warum so wenig Aufmerksamkeit für die besonders prekären Lebensverhältnisse spezifischer Gruppen existiert. Jedoch wird von Salonas herausgehoben, dass eine Verbindung der sozio-kulturellen Diskriminierung von Menschen niemals losgelöst von der ökonomischen Grundstruktur stattfinden kann.

Folglich wollen wir im Folgenden die Struktur der Klassengesellschaft untersuchen, um den ökonomischen Ursprung des Klassismus zu stärken, um im Anschluss das Potential des Klassismusbegriffs für das Verständnis von Partizipation zu betrachten und somit einen ökonomisch verankerten Blick auf Partizipation zu werfen.

Klassismus, Klasse, Klassenfraktion und Ausbeutung – Funktionsweise der Klassengesellschaft

Da im Begriff des Klassismus der Begriff Klasse steckt und Klasse eine ökonomische Kategorie ist, lohnt sich der Blick auf Definitionsversuche des Klassenbegriffs. Klaus Dörre definiert Klassen folgendermaßen:

„Klassen [lassen sich] als große Menschengruppen begreifen, die sich durch ihre besondere Stellung im Produktions- und Reproduktionsprozess der Gesellschaft auszeichnen. [...] Klassentheorien [zeichnen sich] dadurch aus, dass sie Kausalmechanismen benennen, die das ‚Glück der Starken‘ mit ‚der Not der Schwachen‘ verbinden.“⁴⁵

43 Vgl. Salonas, Elvira (2021): Klasse in Zeiten der Antidiskriminierung. Abrufbar unter: <https://lirabelle.noblogs.org/post/2020/10/28/klasse-in-zeiten-der-antidiskriminierung/>; Zugriff: 05.06.2023.

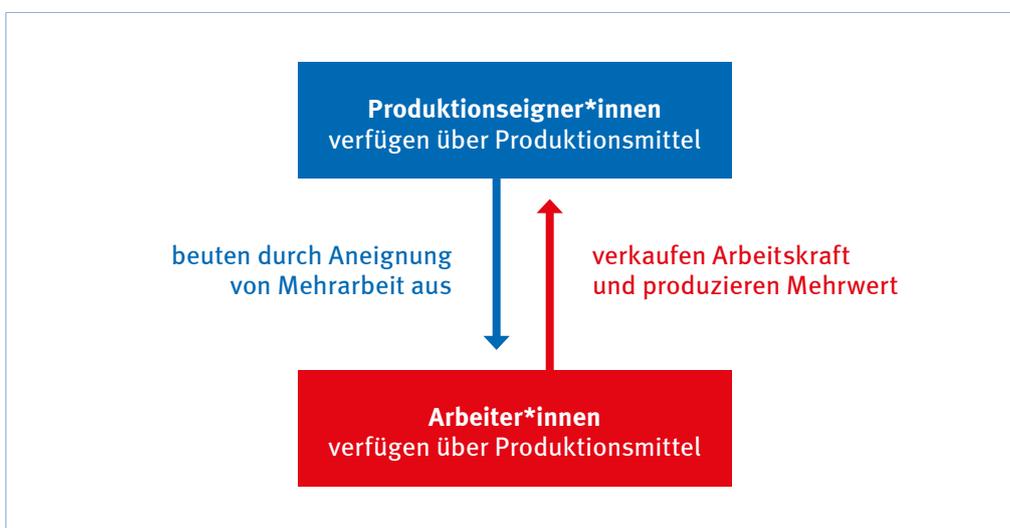
44 Ebd.

45 Dörre, Klaus (2021): Ausschluss, Prekarität, (Unter-)Klasse – theoretische Konzepte und Perspektiven. In: Roland Anhorn, Johannes Stehr, Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, Wiesbaden, S. 257.

Klasse wird hier also als eine ökonomische Kategorie begriffen, auf der der Kapitalismus fußt. Klassen sind hier also erstmal keine kulturellen Identitäten, sondern Kategorien, welche kapitalistische Produktion erst ermöglichen und somit notwendige Voraussetzung für kapitalistische Produktion sind. Die Merkmale von Klassen verbergen sich also zunächst in der Stellung innerhalb des Produktionsprozesses.

Marx „sieht in der Aneignung unbezahlter Mehrarbeit durch kapitalistische Privateigentümer und der damit verbundenen Ausbeutung Lohnabhängiger den zentralen Kausalmechanismus, auf den sich Klassenbeziehungen gründen“⁴⁶.

Um diesen ökonomischen Zusammenhang zwischen „Glück der Starken“ und „Not der Schwachen“ nachzuzeichnen, blicken wir in die Klassenanalyse von Karl Marx, da er dieses Zusammenhangsverhältnis untersucht hat. Marx „sieht in der Aneignung unbezahlter Mehrarbeit durch kapitalistische Privateigentümer und der damit verbundenen Ausbeutung Lohnabhängiger den zentralen Kausalmechanismus, auf den sich Klassenbeziehungen gründen“⁴⁷.



Eigene Darstellung J. Bernard / M. Bogojević

Wenn wir über Ausbeutung sprechen, meinen wir hier also nicht, wie im alltäglichen Sprachgebrauch üblich, einen zu niedrigen Lohn, sondern dass die Arbeiter*innen lediglich einen Teil des von ihnen neu produzierten Wertes erhalten. Ein Beispiel: Die Lohnbeschäftigten eines großen Online-Dienstleisters erhalten nicht prozentual das, was sie erwirtschaftet haben, sondern der Unternehmensgründer bekommt den von ihnen produzierten Mehrwert in Form von Profit. Folglich beutet der Unternehmer die Mehrarbeit seiner Arbeiter*innen aus.

An dieser Stelle wollen wir unterstreichen, dass die Unterteilung kapitalistischer Gesellschaften in „reine“ Zwei-Klassen-Gesellschaften zu vereinfachend wäre. Schon Marx verweist auf interne Differenzen innerhalb der Klassengesellschaft und deutet somit den Begriff der Klassenfraktionen an. So beschreibt der Soziologe Joachim Bischoff die arbeitende Klasse als einen Zusammenschluss aus Arbeitenden mit höchst unterschiedlichen Qualifikationen und Lebensrealitäten. Bischoff nennt sowohl Facharbeitende, angelernte Arbeitskräfte, Auszubildende, technische Angestellte, Landarbeitende, Angestellte in privaten und öffentlichen Diensten, Beamte sowie leitende Angestellte als Bestandteile

46 Ebd.

47 Ebd.

der arbeitenden Klasse.⁴⁸ Dabei fallen die großen Unterschiede in den Positionierungen von Lohnarbeitenden hinsichtlich zum Beispiel Lohnhöhe und Prekarisierung auf. So sind sowohl eine Managerin eines Unternehmens und ein Kassierer im Supermarkt zwar beide Teil der lohnarbeitenden Klasse, jedoch unterscheiden sie sich stark in ihrer sozio-ökonomischen Stellung.

Hinzu kommt, dass, obwohl beide Teil der Lohnabhängigen sind, sie keineswegs zwangsläufig auch über Klassenbewusstsein verfügen. Auch darin unterscheiden sich die unterschiedlichen Klassenfraktionen. Der Politikwissenschaftler Mario Candeias forscht zu akademisierten Arbeitenden und schreibt hierzu: „Insbesondere Hochausgebildete fühlen sich ihrem Selbstverständnis nach nicht länger als Angestellte oder gar Arbeiter, sondern vielmehr als eigenverantwortlich handelnde, unternehmerische denkende selbständige Individuen, die ihre Interessen selbst vertreten können.“^{49 50}

Es bedeutet daher nicht, dass die Aufteilung in Arbeit und Kapital unterstellen soll, dass alle innerhalb der Arbeiter*innen oder der Kapitaleseite die gleichen Lebensrealitäten vorfinden. Vielmehr soll hervorgehoben werden, dass auch diese unterschiedlichen Positionalitäten innerhalb der lohnabhängigen Klasse den grundlegenden ökonomischen Dynamiken kapitalistischer Gesellschaften unterliegen. Candeias beschreibt dies als die „Vielfältigkeit von Prekarisierungsprozessen“⁵¹, welche explizit auch dazu führen, dass das Bewusstsein über die Klassenzugehörigkeit zwischen Arbeiter*innen oftmals nicht so wahrgenommen wird. Candeias schreibt hierzu: „Jeder spürt den Druck der Prekarisierung, viele wissen von der Möglichkeit, dass es sie treffen kann. Dieses Wissen wird aber nicht zum Verständnis einer allgemeinen, gemeinsamen Lage; trotz konvergierender sozialer Lagen kann keineswegs von einer sozialen Klasse gesprochen werden als vielmehr von sich neu konstituierenden Klassenfraktionen.“⁵² Unterschiedliche Klassenfraktionen sind somit Ausdruck unterschiedlicher Prekarisierungs- oder Ausbeutungsniveaus. Dabei ist wichtig zu unterstreichen, dass das Niveau der Ausbeutung aufgrund von Machtverhältnissen zwischen Kapital und Arbeit stark variieren kann. So sind Arbeiter*innen in Zeiten von Krisen oder schwachen Gewerkschaften oftmals weniger schlagfertig und können somit Lohnhöhen und andere Arbeitsbedingungen schlechter verhandeln oder durch Streiks erzwingen.

Außerdem soll auch hervorgehoben werden, dass es Personengruppen gibt, welche sich in den „Mittelklassen“⁵³ bewegen und somit Eigenschaften der Lohnabhängigen und Eigenschaften der Kapitalist*innen in ihrer Position vereinen. Die Analyse und grobe Einordnung verschiedener Personengruppen in Klassenfraktionen ist ein Herzstück ökonomie- und ausbeutungszentrierter Analysen. Dabei geht es um Fragen wie: Wer beutet aus? Wer wird ausgebeutet? Wer befindet sich vielleicht indirekt in beiden Kategorien? An dieser Stelle kann Klassismus ein Konzept sein, welches die kulturellen Erzählungen, welche ökonomische Ausbeutung legitimieren sollen, beschreibt. Klassismus kann folglich hilfreich sein, um zu untersuchen, welche Teile der arbeitenden Klasse, wie etwa (Lohn-)Arbeitslose, stärker oder auf besondere Weise sozio-kulturell diskriminiert werden (z. B. wenn ihnen generelle Faulheit unterstellt wird). Diese Teile der arbeitenden Klasse werden meist auch besonders stark ökonomisch ausgebeutet.

48 Bischoff, Joachim (1976): Die Klassenstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, S. 46.

49 Candeias, Mario (2008): Die neuen Solo-Selbständigen zwischen Unternehmergeist und Prekariat. In: PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft. 38. Jahrgang, 65-81/2008, S. 71.

50 Die Genderform des Zitates wurde im Original belassen, weshalb hier das generische Maskulinum steht.

51 Vgl. ebd., S. 75–76.

52 Ebd., S. 76

53 Wright, Erik Olin (1985): Wo liegt die Mitte der Mittelklasse? PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft, 15. Jahrgang, 35-62/2008, S. 35.

Ökonomischer Ursprung der feinen Unterschiede nach Bourdieu

Eine deutlich feinere Beschreibung der Übertragung von Klassengesellschaft in Klassenbildung als Marx liefert Bourdieu. Bourdieu analysiert soziale Mobilität anhand verschiedener Faktoren wie Habitus und seines Einflusses auf Aufstiegsmöglichkeiten. Dabei ist wichtig zu betonen, dass Bourdieu – anders als in einem marxschen Verständnis – einen starken Fokus auf die soziale Distinktionsmechanismen setzt und nur wenig in die Grundfunktionsweise des Kapitalismus blickt. Bourdieu hat somit eine stark soziologische Analyse, welche die „feinen Unterschiede“ innerhalb einer Klasse und die Übertragungsmechanismen darin analysiert. Bourdieu bezieht sich in seinen Analysen zwar auf die Ökonomie, jedoch wird er selten im Dialog mit ökonomischen Theorien (wie der von Karl Marx) gelesen. Während Bourdieus Analysen bereits für sozio-kulturelle Theorien aufgearbeitet wurden, sind ökonomiezentrierte Lesarten Bourdieus bisher noch wenig vertreten. Obwohl er sich zwar auf Marx bezieht, erweitert er in seinen Analysen Marx' Kapitaltheorie und untersucht verschiedene Arten von Kapital, obwohl er stets die zentrale Bedeutung von ökonomischem Kapital betont. Bourdieu definiert Kapital als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, inkorporierter Form“ und unterscheidet zwischen vier Kapitalformen: ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital.⁵⁴

Unter **ökonomischem Kapital** fasst Bourdieu Vermögen, Einkommen, Erbe, oder alles, was „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“⁵⁵ ist. Bourdieu postuliert, dass ökonomisches Kapital zur Akkumulation anderer Arten von Kapital verwendet werden könne.⁵⁶ Allerdings nur auf Kosten einer größeren oder geringeren Menge an Transformationsarbeit: Um ökonomisches Kapital in anderes Kapital zu übertragen, ist eine bestimmte Arbeit erforderlich – zum Beispiel Zeit oder Aufwand. Er betont, dass ökonomisches Kapital allen anderen Kapitalarten zugrunde liege und die anderen Kapitalformen an das ökonomische Kapital gekoppelt sind. Laut Bourdieu ist es aber nicht allein auf dieses zurückzuführen.⁵⁷

Das **soziale Kapital** bezieht sich auf familiäre und soziale Netzwerke, Mitgliedschaften in Clubs und soziale Beziehungen.⁵⁸ Es ist umgangssprachlich als „Vitamin B“ bekannt und wird oft anhand einer Mitgliedschaft in einem exklusiven Golfclub deutlich. Pierre Bourdieu bezeichnet soziales Kapital als die „Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen, gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“⁵⁹. Hierbei bezieht sich Bourdieu nicht auf die Quantität von Beziehungen, sondern auf solche, die Menschen symbolische und tatsächliche Vertrauenswürdigkeit ermöglichen, oder ihnen bestimmtes Wissen zuspricht.⁶⁰ Eine Person mit hohem sozialem Kapital kann von diesem Gebrauch machen und es in weiteres ökonomisches Kapital umwandeln, z. B. durch hilfreiche Kontakte in einer bestimmten Branche.⁶¹

Das Konzept des kulturellen Kapitals wird als „wichtige Einflussgröße der sozialen Herkunft auf die schulische und berufliche Entwicklung“⁶² von Kindern verstanden. Es existiert in drei Arten: dem inkorporierten, dem objektivierten und dem institutionalisierten kulturellen Kapital.

54 Vgl. Bourdieu, Pierre (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 52.

55 Ebd.

56 Vgl. Ebd.

57 Vgl. Ebd.

58 Vgl. Ebd.

59 Ebd., S. 63.

60 Vgl. Ebd.

61 Vgl. ebd., S. 64.

62 Nerdinger, Friedemann, Blickle, Gerhard und Schaper, Niclas (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin, S. 572.

Das **inkorporierte** kulturelle Kapital ist an den Körper einer Person gebunden und setzt einen Inkorporationsprozess durch die Person selbst voraus.⁶³ Durch die Inkorporation wird es Teil des Habitus der Person und kann unbewusst verinnerlicht werden, aber auch (un)sichtbar sein, z. B. die Art und Weise, wie eine Person spricht, oder ob sie den „Knigge“ eines bestimmten Kontexts beherrscht.⁶⁴ Für bestimmte Menschen funktioniert ihre Sozialisierung als eine kontinuierliche Akkumulation von inkorporiertem kulturellem Kapital, andere können nichts akkumulieren.

Der zweite Typ ist das **objektivierte** Kulturkapital. Es ist materiell übertragbar und wird durch Kulturgüter, Instrumente, Bücher, Gemälde usw. repräsentiert. Objektiviertes Kulturkapital in Form von Gütern kann leicht an die nachfolgende Generation vererbt werden, während die kulturelle und technische Fähigkeit, z. B. ein Gemälde genießen, nicht vererbt wird.⁶⁵

Das **institutionalisierte** Kulturkapital, zu dem erworbene Titel und Diplome gehören, stellt die dritte Form dar. Laut Bourdieu fungieren Bildungstitel als Instrument kultureller Kompetenz und können somit diese Form des Kapitals sanktionieren und rechtlich absichern. All diese drei Formen lassen sich dadurch, dass sie durch ihre Verkörperung und die Akquirierungsprozesse Legitimität gewährleisten, in ökonomisches Kapital umwandeln.⁶⁶

Symbolisches Kapital wird anhand von Trophäen, Awards, Prestige, aber auch anhand von Qualifikationen oder eines Dokortitels deutlich. Die Anerkennung, die mit diesen Aspekten einhergeht, verschafft einer Person Legitimität und Vertrauen, was wiederum für die Prozesse des Akquirierens von ökonomischem Kapital zentral sind.⁶⁷

Obwohl die verschiedenen Kapitalarten sich in ökonomisches Kapital übertragen lassen, bleibt der ökonomische Ursprung aller zu betonen. Konträr zur gängigen vermeintlichen Gleichwertigkeit der Kapitalformen möchten wir die zentrale Position stärken, um somit den Ursprung zu verdeutlichen: Die Aneignung von sozialem, kulturellem oder symbolischem Kapital wäre ohne eine Grundlage von ökonomischem Kapital ausgeschlossen.

63 Vgl. Bourdieu, S. 55.

64 Vgl. ebd., S. 57.

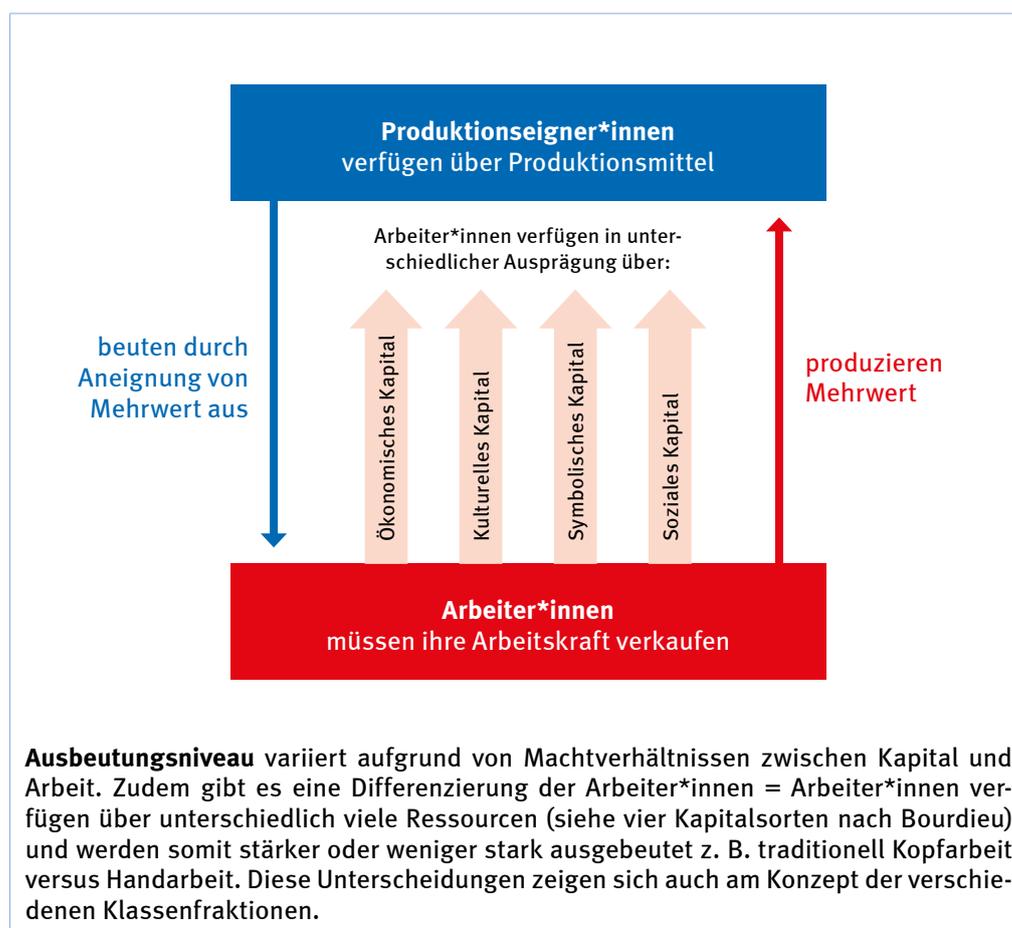
65 Vgl. ebd., S. 59.

66 Vgl. ebd., S. 61.

67 Ebd.

Bourdieu Kapitalformen im Kontext von Ausbeutung in der Klassengesellschaft

Diese eigens erstellte Illustration zeigt, dass die Ansätze von Marx und Bourdieu miteinander verbunden werden können. Zur Systematisierung der Klassengesellschaft haben wir uns der Theorie Pierre Bourdieus bedient und sie auf ihre ökonomische Dimension untersucht. Dabei haben wir uns insbesondere auf die Dimension der Ausbeutung fokussiert. Folglich ist in dieser Darstellung die Ausbeutung zwar das Fundament, jedoch ermöglichen die feineren Unterschiede von Bourdieu eine Analyse der unterschiedlichen Positionierung von Arbeiter*innen in ihrer Komplexität.



Eigene Darstellung J. Bernard / M. Bogojević basierend auf Marx (nach Dörre) und Bourdieu

Dieses Modell soll zeigen, dass es hilfreich ist, die verschiedenen Ebenen der Bedeutung von Klasse zu berücksichtigen: einerseits die gesamtökonomische Dynamik des Kapitalismus durch das Ausbeutungsprinzip zwischen Kapital und Arbeit und andererseits die sozio-kulturellen und ökonomischen Unterschiede innerhalb der Arbeiter*innenschaft, welche sich durch Bourdieus Ansatz in ihren Wechselwirkungen besser verstehen lassen.

(Schein-)Partizipation? Kritische Analyse von Partizipation in der Klassengesellschaft

Nun wollen wir diese Diskurse zu Klassismus und zur Klassengesellschaft mit der Thematik der Partizipation verbinden. Denn: Partizipation braucht Herrschaftskritik und Gesellschaftsanalyse. Im Jahrbuch Pädagogik 2013 wird die Notwendigkeit von Herrschaftskritik hervorgehoben: „Kritik ist dann nötig, wenn ein Teil oder ein Großteil der Individuen – aufgrund materieller oder symbolischer sozialer Ungleichheit – keinen oder

nur begrenzten Zugang zu politischen Entscheidungen sowie gesellschaftlicher und demokratischer Partizipation hat.“⁶⁸

Partizipation beschreibt „die aktive Beteiligung von Menschen an den Entscheidungsprozessen, die ihre Lebenswelt beeinflussen“⁶⁹. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ergänzt, dass „Partizipation bedeutet, dass sich Menschen (Bevölkerungsgruppen, Organisationen, Verbände, Parteien) aktiv und maßgeblich an allen Entscheidungen beteiligen, die ihr Leben beeinflussen“⁷⁰. Somit trägt Partizipation zu Empowerment bei, sodass „die Zielgruppen und Partnerorganisationen [...] ihre Interessen artikulieren und durchsetzen können“. Das BMZ ergänzt: „Partizipation bedeutet außerdem, dass die Menschen ihre Erfahrungen und Wertvorstellungen in die gemeinsame Arbeit einbringen. Dadurch machen sie sich die Vorhaben zu eigen und übernehmen die Verantwortung für ihren Erfolg (Ownership)“⁷¹.

Doch wie interagiert Partizipation mit Klassengesellschaft und Klassismus? Um Möglichkeiten der Partizipation im Zusammenhang mit Klassismus im Individuellen zu begreifen, braucht es ein Verständnis der Machtverhältnisse im Strukturellen (was in den vorangegangenen Kapiteln zur Klassengesellschaft analysiert wurde).

Was bedeutet Partizipation in der Klassengesellschaft?

Für den Aspekt der Beteiligung besonders wichtig ist, dass eine auf Privateigentum und Ausbeutung basierende Ökonomie auch zwangsläufig eine soziale Hierarchie mit sich bringt. Dabei ist auffällig, dass die sozio-ökonomische Position auch einen Einfluss auf politische Teilhabemöglichkeiten hat. Von Armut betroffene Menschen sind in politischen Institutionen strukturell unterrepräsentiert. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob in einer Klassengesellschaft auch die politischen Inhalte, die vertreten werden, Ausbeutung strukturell reproduzieren?

Zum Beispiel ist eine Kinder- und Jugendvertretung ein Ort politischer Partizipation, an dem theoretisch erstmal alle teilhaben können. Jedoch zeigen sich auch hier oftmals schon ökonomiebezogene Ungleichheiten: Ärmere Kinder und Jugendliche haben weniger Zeitressourcen oder das kulturelle Kapital, um sich in politische Räume zu begeben. Auch Kindheitswissenschaftler*innen problematisieren diese ungleichen Zugänge zu Partizipationsmöglichkeiten.⁷² Oder um zurück zur Frage der Produktionsverhältnisse zu kommen, zeigt sich auch am Beispiel eines Unternehmens, dass die Person, der das Unternehmen gehört, andere Bestimmungs- und somit Teilhabemöglichkeiten als ihre Angestellten hat.

So analysiert auch die kritische Erziehungswissenschaft den nicht herrschaftskritischen Partizipationsbegriff. Burghardt arbeitet dabei den Begriff des „Partizipationskapitalismus“ heraus.⁷³ Dieser ist angelehnt an die kritische Bildungstheorie von Heinz-Joachim Heydorn, dass Partizipation oftmals eine „oberflächliche Partizipation ist“ zu Inklusion und Erhöhung der Marktanschlussfähigkeit von Kindern und Jugendlichen und welche lediglich zur Etablierung von „Chancengleichheit [in] der Konkurrenzgesellschaft“⁷⁴ führt. Heydorn beschreibt dabei auch die „utilitaristische Mündigkeit“, die sich bei vielen Partizipations- und Bildungsbegriffen zeigt. Beispielhaft steht hier auch die Kritik des Repräsentationsanspruchs ohne Herrschaftskritik.

68 Jahrbuch Pädagogik (2013): Krisendiskurse, Lausanne, S. 242.

69 Moser, Sonja (2010): Partizipation. In: Beteiligt sein. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71.

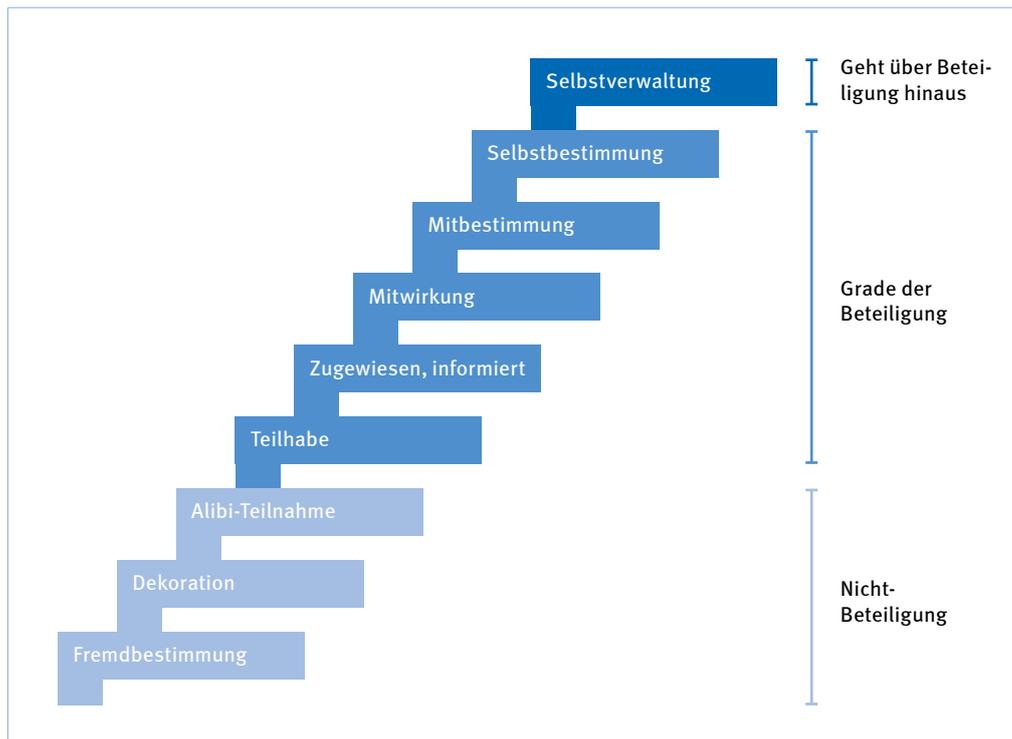
70 Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023): Partizipation im Lexikon. Abrufbar unter: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/partizipation-14752>; Zugriff 13.06.2023

71 Ebd.

72 Burghardt, Daniel (2017): Partizipationskapitalismus. In: Ingrid Mieth, Anja Tervooren, Norbert Ricken: Bildung und Teilhabe. 179–196, Wiesbaden, S. 179 ff.

73 Ebd.

74 Ebd., S. 184.



Stufenleiter der Beteiligung nach Richard Schröder, 1995, S. 16

Auch die Stufenleiter der Beteiligung nach Schröder⁷⁵ zeigt diese unterschiedlichen Qualitäten von Partizipationsebenen auf. Da Partizipation als Beteiligung noch nicht zwangsläufig Mitbestimmung oder gar Selbstbestimmung beinhaltet, ist es bei dem Begriff der Partizipation immer wieder wichtig, seinen Anspruch zu definieren. In der Klassengesellschaft ist die Frage der Beteiligung eine, die sowohl mit der sozio-kulturellen und politischen Ebene als auch mit den ökonomischen Bedingungen zusammenhängt.

Potenziale eines kritischen Verständnisses von Partizipation

Wenn Partizipation im Kontext der Klassengesellschaft ausbeutungssensibel verstanden wird, kann Partizipation ein Verständnis für Klassismuskritik und Veränderbarkeit sozialer Ordnung fördern. Zudem ist Klassismus als Konzept ein Türöffner für Herrschaftskritik. Denn Klassismus als Erscheinungsform der Klassengesellschaft kann einladen, stärker über die Klassengesellschaft an sich (sowohl auf ökonomischer als auch kultureller Ebene) zu sprechen. Ein Klassismusbegriff, der eine starke Verankerung in ökonomischer Ausbeutung hat, kann helfen, kritische Demokratiebildung voranzutreiben und Kindern und Jugendlichen einen emanzipatorischen Umgang mit ihren eigenen Armutserfahrungen, Ausgrenzung etc. als Themen in der Gesellschaft ermöglichen.

Zusammenfassung und Ausblick

In dem ersten Teil analysierten wir Klassismusdefinitionen und Verständnisse, die eine theoretische Basis bildeten. Da auch in Klassismuskonzepten immer wieder die Stellung im Produktionsprozess als wichtiger Ursprung genannt wird, zeichneten wir die Ausbeutungsmechanismen, die ökonomisch stattfinden, nochmals nach. In dem zweiten Teil fokussierten wir uns insbesondere auf ökonomische Perspektiven und eine ausbeu-

75 Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim, Basel, S. 16.

tungszentrierte Analyse im Kapitalismus. Wir haben diese mithilfe einer Illustration mit Bourdieus Kapitaltheorie verbunden und im letzten Teil dieses Wissen auf Partizipationsmöglichkeiten angewandt.

Wir haben herausgearbeitet, dass ein großes Potenzial an Partizipationsprozessen auf individueller Ebene existiert und maßgeblich zur sozialen Mobilität beitragen kann, Partizipation aber nur echte Veränderung herbeiführen kann, wenn wir eine ökonomische Perspektive ins Zentrum rücken. Wir möchten uns fragen: Woran will ich partizipieren und was schließt aktuell meine Partizipation aus?

Wir haben uns nicht primär auf die spezifische Position von Kindern und Jugendlichen bezogen. Denn: Armut und Ausbeutung der Eltern impliziert auch Ausbeutung der Kinder und darf nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Es ist uns wichtig, ein gutes Raster für Analysen zu etablieren, sprich analytische Herleitungen, die ausbeutungszentriert und nicht lediglich diskriminierungszentriert sind. Diese lassen sich folglich auf die klassismuskritische Praxis übertragen und ermöglichen somit Analysen, die sowohl interpersonelle als auch strukturelle und institutionelle Ebenen inkorporiert.

Literaturverzeichnis

Bischoff, Joachim (1976): Die Klassenstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Burghardt, Daniel (2017): Partizipationskapitalismus. In: Ingrid Mieth, Anja Tervooren., Norbert Ricken, Bildung und Teilhabe. 179–196, Wiesbaden.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023): Partizipation im Lexikon. Abrufbar unter: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/partizipation-14752>; Zugriff 13.06.2023

Bourdieu, Pierre (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.

Candeias, Mario (2008): Die neuen Solo-Selbständigen zwischen Unternehmergeist und Prekariat. In: PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft. 38. Jahrgang, 65–81/2008.

Dörre, Klaus (2021): Ausschluss, Prekarität, (Unter-)Klasse – theoretische Konzepte und Perspektiven. In: Roland Anhorn, Johannes Stehr: Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, Wiesbaden

Jahrbuch Pädagogik (2013): Krisendiskurse, Lausanne.

Kastner, Jens und Susemichel, Lea (2018): Identitätspolitik. Konzepte und Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken, Unrast Verlag, Münster.

Kemper, Andreas (2013): Soziale Herkunft und Klassismus. Abrufbar unter: https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dokumentation_Fachtag_Der_Blick_auf_soziale_Herkunft_15102013.pdf; Zugriff 03.08.2023.

Kemper, Andreas und Weinbach, Heike (2022): Klassismus. Münster.

LobbyControl (2021): Lobbyismus höhlt die Demokratie aus. Abrufbar unter: <https://www.lobbycontrol.de/ueber-uns/lobbyismus-hoeholt-die-demokratie-aus-zehn-thesen>; Zugriff: 18.06.2023.

Meulenbelt, Anja (1988): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Hamburg.

Moser, Sonja (2010). Partizipation. In: Beteiligt sein. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nerdinger, Friedemann, Blickle, Gerhard und Schaper, Niclas (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin.

Roldán Mendívil, Eleonora und Sarbo, Bafta (2023): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Berlin.

Salonas, Elvira (2021): Klasse in Zeiten der Antidiskriminierung. Abrufbar unter: <https://lirabelle.noblogs.org/post/2020/10/28/klasse-in-zeiten-der-antidiskriminierung/>; Zugriff: 05.06.2023

Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim, Basel.

WELT (2019): Studienabbrecher, Professoren, Bummelstudenten – Wer im Bundestag sitzt, Abrufbar unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/plus195289435/Bundestag-So-ist-der-Akademiker-Anteil-unter-den-Abgeordneten.html>; Zugriff 03.08.2023.

Intersektionalität – Von der Theorie in die Praxis

von Maja Bogojević

„Nowadays it is popular to talk about topics like race or gender; the less cool topic is classism.“⁷⁶

Die US-amerikanische Hochschullehrerin, Literaturwissenschaftlerin und Autorin bell hooks teilt in ihrem Zitat eine subjektive Wahrnehmung, wie neoliberale Diversitäts- und Diskriminierungskritik funktioniert. Hierbei macht sie darauf aufmerksam, dass in gesellschaftlichen Diskussionen oft die Fragestellungen des Rassismus und Sexismus im Vordergrund stehen, während die Klassenzugehörigkeit und -unterdrückung sowie die damit verbundene wirtschaftliche Ungleichheit (bzw. Ungerechtigkeit) vernachlässigt werden. Obwohl sich hooks auf den US-amerikanischen Raum bezieht, spiegelt dies auch die Diskurse in Deutschland wider, in denen oftmals Klasse, soziale Herkunft und Status ausgeklammert werden.

Trotz dieser Beobachtung soll dies nicht für das Ausspielen verschiedener Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen instrumentalisiert werden. Ganz im Gegenteil: Es soll eine intersektional sensible Linse auf das Thema schärfen, sodass Ungleichheitsdimensionen wie Rassismus oder Sexismus nicht getrennt von Klassismus und Kapitalismus betrachtet werden. Dies spiegelt auf der inter-personellen Ebene verschiedene Perspektiven in unserer Gesellschaft wider und bettet diese in gesellschaftliche Systeme ein. Das Stichwort Intersektionalität kommt schnell auf, wenn es um das Thema Klassismus geht. Denn: Um Klassismus zu verstehen, muss es in das weitgreifende System der Gesellschaft eingebettet werden und mit weiteren Ungleichheitsdimensionen in Zusammenhang gesetzt werden. Daher muss es einerseits mit der Einbettung in eine kapitalistische Gesellschaft und andererseits mit weiteren Formen der Marginalisierung, Unterdrückung und Diskriminierung einhergehen. Hierbei geht es, neben vielen anderen Aspekten, darum, „Personen mit (mehrdimensionalen) Diskriminierungserfahrungen in ihren Kämpfen zu unterstützen“⁷⁷.

Geschichte der Intersektionalitätstheorie

Diese beschriebene Mehrfachdiskriminierung ist ein zentraler Teil der Intersektionalitätstheorie. Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen, darunter die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw, das „The Furies“-Kollektiv oder das Combahee River Collective prägen den Begriff seit Jahrzehnten. Sie beschreiben damit die Verwobenheit bzw. Überkreuzung verschiedener Formen der Ausbeutung, Unterdrückung und Diskriminierung.⁷⁸

„Wir finden es oft schwer, rassistische, klassistische und sexistische Unterdrückung zu unterscheiden, weil wir sie in unseren Leben oft gleichzeitig erleben.“⁷⁹

76 hooks, bell (2022): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. S. 1.

77 de Coster, Claudia; Prenzel, Niklas und Zirkelbach, Nora (2016): Wieso ein Heft zu Intersektionalität in der Bildungsarbeit? In: Intersektionalität. Wie umgehen mit sozialen Ungleichheiten in Bildungsprozessen? Bildungsmaterialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 5. Aufrufbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf, Zugriff: 26.07.2023.

78 Susemichel, Lea und Kastner, Jens (2018): Identitätspolitik. Konzepte & Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken, UNRAST, Münster, S. 11

79 Combahee River Collective, 1977, a. a. O.

Dieses Zitat des Combahee River Collectives beschreibt eine zentrale Annahme hinter der Intersektionalitätstheorie. Historisch betrachtet lässt sich die Theorie als Widerstand gegen die Hegemonie des weißen⁸⁰ Feminismus, der ausschließlich die Belange von weißen cis-Frauen der Mittelschicht ins Zentrum rückt, und des Antirassismus, der Männer ins Zentrum rückt,⁸¹ verstehen. Die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw, die den Begriff initial prägte, zeigt damit die Komplexität von Mehrfachdiskriminierung auf und betont das grundlegende Problem des „Single-Axis-Frameworks“⁸², dem mehrfach marginalisierte Menschen ausgesetzt sind. Außerdem betont sie, dass eine intersektionale Linse die spezifischen intersektionalen Erfahrungen in einem kapitalistischen, sexistischen und rassistischen System sichtbar macht.⁸³ Sie zeigt die komplexe Beziehung und Gleichzeitigkeit von Diskriminierungsformen und Unterdrückungsmechanismen auf und thematisiert, wie Rassismus, Patriarchat, Klassenunterdrückung und andere unterdrückende und marginalisierende Systeme zu Hintergrundungleichheiten führen, die die Gesellschaft strukturieren.⁸⁴ Crenshaw beschreibt die Machtdynamik und hierarchische Machtstrukturen zwischen privilegierten und nichtprivilegierten Menschen als „Manifestation dominanter Gruppenkontrolle über alle Unterbenen“⁸⁵.

Die Theorie der Intersektionalität ermutigt dazu, das Denken in getrennten Einheiten zu vermeiden und die Lebensrealitäten von Individuen mehrdimensional zu betrachten. Es erlaubt darüber hinaus das Betrachten von Schnittstellen – beispielsweise Rassismus und Sexismus.

Methodisch wird die Theorie der Intersektionalität in verschiedenen Möglichkeiten und in der Praxis genutzt. Um Intersektionalität methodisch zu nutzen, präsentiert Flora Anthias eine intersektionale Mehrebenenanalyse und versucht, „einen Rahmen für die Theoriebildung der sozialen Spaltungen von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und Klasse im Hinblick auf Parameter der Differenzierung und Ungleichheit bereitzustellen, die im Zentrum des ‚Sozialen‘ liegen“⁸⁶. Im Folgenden wird die methodische Nutzung von Intersektionalität vorgestellt.

Intersektionalität als Methodik

Um eine Datenanalyse anzuwenden, die intersektionale Diskriminierung und Unterdrückung widerspiegelt, wird eine intersektionale Mehrebenenanalyse angewendet, die „einen Rahmen für die Theoriebildung der sozialen Spaltungen von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und Klasse im Hinblick auf Differenzierungsparameter und Ungleichheit“⁸⁷ bietet. Basierend auf dieser Methode konzentriert sich die folgende Analyse auf vier verschiedene Faktoren mit ihrer „Artikulation der verschiedenen sozialen Prozesse an den erfahrungsbezogenen, intersubjektiven, organisatorischen und repräsentativen Faktoren, die spezifische soziale Ergebnisse hervorbringen“⁸⁸.

Im ersten Schritt der mehrstufigen Analyse kommt es auf den Erfahrungsfaktor an und auf die Ausmaße der Diskriminierung, die Personen erleben und wahrnehmen. Durch die Ana-

80 Der Begriff Weiß ist kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine politische Position und nicht um eine Farbbezeichnung handelt; Ogette, Tupoka (2018): Exit RACISM: Rassismuskritisch denken lernen. Münster: UNRAST Verlag, S. 14.

81 Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: Feminist Theory and Antiracist Politics. The University of Chicago Legal Forum, 1/8, 139–67/1989, S. 142.

82 Ebd., S. 140.

83 Ebd., S. 139.

84 Ebd., S. 154.

85 Ebd., S. 157.

86 Anthias, Floya (1998): Rethinking Social Divisions: Some Notes towards a Theoretical Framework. In: The Sociological Review. 46/3, 505–35/1998, S. 505.

87 Ebd.

88 Ebd.

lyse eines konkret verortbaren Kontextes, etwa der Schule als Bildungsinstitution, lässt sich analysieren, ob und inwieweit Rassismus und Klassismus für potenziell Betroffene auf interpersoneller Ebene in diesem Kontext eine Rolle spielten.⁸⁹

Nachdem interpersonelle Faktoren analysiert wurden, werden strukturelle und institutionelle Aspekte analysiert. Daher wird im zweiten Schritt die intersubjektive Ebene berücksichtigt. Diese befasst sich mit den Handlungen und Praktiken von Personen, die „in Bezug auf andere, einschließlich nicht-personenbezogener Akteure, stattfinden“⁹⁰. In der dritten Analysephase wird die Organisationsebene betrachtet. Diese „konzentriert sich auf die institutionellen und anderen organisatorischen Formen, in denen die ontologischen Räume zum Ausdruck kommen: zum Beispiel Familienstrukturen und Netzwerke, Bildungssysteme, politische und rechtliche Systeme“⁹¹.

Anschließend wird das symbolische und diskursive Element betrachtet – und somit die Repräsentationsebene. In dieser vierten und letzten Stufe werden die Darstellungs- und Symbolmethoden wie Wörter, Bilder, Dokumente und Informationen bewertet.⁹²

Diese vier Faktoren von Anthias' intersektionaler Mehrebenenanalyse werden demnach genutzt, um „einen Fokus auf differenzierten Ebenen zu ermöglichen, nämlich die persönliche Erfahrung auf der Erfahrungsebene, die (Inter-)Aktion, die Praxis und die Intersubjektivität auf der intersubjektiven Ebene, die Institution und Struktur auf der organisatorischen Ebene und die symbolischen und diskursiven Aspekte auf der Repräsentationsebene“⁹³. Diese Analyse „vermeidet die Binarisierung sozialer Beziehungen“⁹⁴ und behält die Debatten über Struktur und Handlungsfähigkeit bei. Dies ist unabdingbar für einen intersektionalen Ansatz, der sich mit Klassismus und Rassismus und seinem Einfluss auf beispielsweise Partizipationsmöglichkeiten beschäftigt.

Praxisorientiert betrachtet können, auf den Bereich von Kindern und Jugendlichen bezogen, auf der Erfahrungsebene zwischenmenschliche Erfahrungen von Rassismus und Klassismus in einem spezifizierten Bereich analysiert werden. Diese interpersonellen Erfahrungen können von abfälligen Bezeichnungen bis hin zu Diskriminierung aufgrund der verwendeten Sprache oder der Beschäftigung der Eltern reichen. Auf der Erfahrungsebene steht das Gesamterlebnis in diesem Bereich im Mittelpunkt, das mit interpersonellen Erfahrungen mit Einzelpersonen verbunden ist. Dies kann durch andere Kinder und Jugendliche oder mit potenziellen Gatekeeper*innen, wie Lehrpersonal, die über weitere Bildungsschritte entscheiden können, passieren.

In der nächsten Ebene steht die spezifische intersektionale Realität im Fokus, da die Zuordnung spezifischer Erfahrungen als Klassismus oder Rassismus innerhalb einer komplexen und mehrdimensionalen Identität nicht immer funktionieren kann. Auf der intersubjektiven Ebene stehen daher Diskriminierungserfahrungen mit Lehrenden und Personen mit Entscheidungsmacht im Fokus, da diese spezifischen Erfahrungen als institutionalisierte Form der Aufrechterhaltung diskriminierender Strukturen fungieren können.

Auf der Organisationsebene werden dann beispielsweise die Themen Gesellschaftssystem (z. B. in einer kapitalistischen Gesellschaft) und Benotungssysteme, die in unterschiedlichen Transitionsraten in die weiterführende Schule resultieren, analysiert. Darüber hinaus können auch Themen wie Staatsbürger*innenschaft analysiert werden, stellvertretend für externe organisatorische Aspekte, die umfassend betrachtet werden müssen, um intersektionale Erfahrungen zu analysieren und zu verstehen.

89 Ebd., S. 512.

90 Ebd.

91 Ebd.

92 Ebd.

93 Ebd.

94 Ebd.

Klassismus, Intersektionalität und Kapitalismuskritik

Intersektionalität methodisch für Analysen zu nutzen, ermöglicht eine geeignete Lösung, um systemisches Analysieren zu stärken, anstatt auf einer inter-personellen Diskriminierungsebene zu verbleiben. Folglich ermutigt eine intersektionale und kapitalismuskritische Analyse, Klassismus im System zu verorten: Klassismus wird dadurch einerseits mit weiteren Ebenen der Unterdrückung, z. B. Rassismus, Sexismus und Ableismus, zusammengedacht. Andererseits wird eine Betrachtung eines ganzheitlichen Systems, welches institutionelle, strukturelle und inter-personelle Ebenen sichtbar macht, gewährleistet.

Die Wissenschaftlerinnen Nina Degele und Gabriele Winker „plädieren [...] dafür, die Gegenüberstellung von Kapitalismus und Patriarchat ebenso wie eine systemische Gegenüberstellung von Produktion und Reproduktion ad acta zu legen und stattdessen innerhalb des inzwischen weltweit herrschenden kapitalistischen Systems konkrete Herrschaftsverhältnisse und deren Verwobenheit zu analysieren“⁹⁵. Auch sie erarbeiteten daher einen „intersektionale Mehrebenenansatz“, der verschiedene strukturelle Herrschaftsverhältnisse wie z. B. Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen innerhalb der kapitalistischen Gegenwartsgesellschaft analysiert. Sie verhindern damit, Kapitalismus und Patriarchat als zwei Herrschaftssysteme gegenüberzustellen.⁹⁶

Methoden zu Intersektionalität und Kapitalismuskritik

Schließlich thematisiert der Repräsentationsfaktor gesellschaftliche Werte und Normen, mit denen die Subjekte konfrontiert wurden, wie beispielsweise die Leistungsgesellschaft. Hierbei wird auch der Einfluss medialer Diskurse betrachtet.

Weitere Methoden, die erhöhtes Verständnis für Intersektionalität und Kapitalismuskritik fördern können, sind die Power Flower, eine Bildungsmethode aus dem Anti-Bias-Ansatz, und Planspiel Kapitalismus, eine Methode aus der Methodensammlung „Kapitalismus für Einsteiger*innen. Methoden und Workshops für die kritische ökonomische Bildung“ der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Die erste Übung schult die Sensibilisierung und Reflexion eigener gesellschaftlicher Positionierung, lässt Teilnehmende gesellschaftliche Schieflagen und Machtverhältnisse sowie die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Normvorstellungen erkennen und fördert den bewussteren und verantwortungsvolleren Umgang mit der eigenen Machtposition.⁹⁷

Die zweite Übung fördert bei Teilnehmenden das Verständnis für Grundstrukturen kapitalistischer Produktion. Teilnehmende verstehen Kapitalismus daher als Produktionsweise, die Produktivität und Innovation hervorbringt, gleichzeitig aber auf ungleichem Wohlstand und Macht aufbaut.⁹⁸

Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine intersektionale Analyse der systemischen Verhältnisse unabdingbar ist, um die komplexen Zusammenhänge von Unterdrückung in unserer Gesellschaft zu verstehen. Es ermöglicht uns, die Wechselwirkungen verschiedener Formen der Ausbeutung und Marginalisierung zu erkennen, und zeigt, dass diese

95 Gabriele Winker: Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: Widersprüche. Verlag Westfälisches Dampfboot, Heft 126, 32. Jg. 2012, Nr. 4, 13–26, S. 16

96 Ebd.

97 <https://rise-jugendkultur.de/material/powerflower/> (Letzter Zugriff: 27.07.2023)

98 Kapitalismus für Einsteiger*innen. Methoden und Workshops für die kritische ökonomische Bildung. Abrufbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/linux/pdfs/Kapitalismus_fuer_Einsteigerinnen_Web.pdf; Zugriff: 27.07.2023.

nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Indem sie verschiedene Dimensionen der Ungleichheit, wie Rassismus, Sexismus und Klassismus, miteinander verknüpft, erlaubt sie eine umfassendere Analyse sozialer und ausbeutender Realitäten.

Die Anwendung von Intersektionalität in der Praxis darf nicht auf der inter-personellen Erfahrungsebene verbleiben, sondern erfordert eine Mehrebenenanalyse, die persönliche Erfahrungen, zwischenmenschliche Beziehungen, institutionelle Strukturen im Kapitalismus und symbolische Repräsentationen berücksichtigt.

Literaturverzeichnis

Anthias, Floya (1998): Rethinking Social Divisions: Some Notes towards a Theoretical Framework. In: The Sociological Review. 46/3, 505–35/1998.

Combahee River Collective (1977): The Combahee River Collective Statement: Black Feminist Organizing in the Seventies and Eighties.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: Feminist Theory and Antiracist Politics. The University of Chicago Legal Forum, 1/8, 139–67/1989.

de Coster, Claudia; Prenzel, Niklas und Zirkelbach, Nora (2016): Wieso ein Heft zu Intersektionalität in der Bildungsarbeit? In: Intersektionalität. Wie umgehen mit sozialen Ungleichheiten in Bildungsprozessen? Bildungsmaterialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 5. Aufrufbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf, Zugriff: 26.07.2023.

hooks, bell (2022): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind.

Kapitalismus für Einsteiger*innen. Methoden und Workshops für die kritische ökonomische Bildung, https://www.rosalux.de/fileadmin/linx/pdfs/Kapitalismus_fuer_Einsteigerinnen_Web.pdf (Letzter Zugriff: 27.07.2023)

Ogette, Tupoka (2018): Exit RACISM: Rassismuskritisch denken lernen. Münster: UNRAST Verlag.

Susemichel, Lea und Kastner, Jens (2018): Identitätspolitik. Konzepte & Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken, UNRAST, Münster.

Winker, Gabriele (2012): Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: Widersprüche. Verlag Westfälisches Dampfboot, Heft 126, 32. Jg. 2012, Nr. 4, 13–26.

Klassismusreflexivität und der Blick der Mitte – Armut und Klassismus in kinderliterarischen Texten der Gegenwart

von Lucas Alt

Literatur und Wirklichkeit

Die Welt der Literatur funktioniert nach ganz eigenen Regeln. Wenn wir ein Buch lesen oder einen Film schauen, lassen wir uns für den Zeitraum unserer Lektüre auf die gezeigte Wirklichkeit ein, auch wenn wir eigentlich wissen, dass es sich um eine erfundene Welt, eine Fiktion, handelt. Wir tun dann so, als sei das lesend Erfahrene Realität. Nur so lässt sich erklären, warum wir mit einer literarischen Figur mitfiebern, wenn diese eine schwierige Situation zu meistern hat, auf sie wütend werden, weil sie eine dumme Entscheidung trifft, oder sogar eine Träne verdrücken, wenn sie in der Erzählung stirbt.⁹⁹

Tatsächlich hat Literatur mit der „echten“ Realität aber nur selten direkt etwas zu tun – und das wissen wir eigentlich ganz genau. Vielmehr handelt es sich um künstlich geschaffene Gegenwelten, die meist mit alten Ideen, Motiven und Problemen operieren, sie immer wieder neu aufgreifen, variieren und kreativ verarbeiten. Kunstvoll sind solche Texte vor allem in der Weise, dass sie uns vergessen machen, dass sie nur ausgedachte Geschichten sind.

Auch wenn Literatur und Wirklichkeit in keinem direkten Verhältnis stehen, spielt Literatur für die Art und Weise, wie wir Wirklichkeit wahrnehmen, also eine bedeutende Rolle.¹⁰⁰

Als vorrangiges Medium des (Bildungs-)Bürgertums stellt Literatur spätestens seit dem 18. Jahrhundert einen Reflexionsraum für Normen und Werte in unserer Gesellschaft bereit. Diese Form der bürgerlichen Selbstverständigung zeigt sich in besonderer Weise an kinderliterarischen Texten, die gerade in ihren Anfangstagen stets einen erzieherischen Auftrag enthielten. Literarische Erzeugnisse wie Fabeln, Märchen und Erzählungen dienten gewissermaßen der Einführung ins bürgerliche Moralsystem – sie lehrten Verhaltensweisen, Ideale und Regeln, konnten ein Kompass bei schwierigen Entscheidungen sein. Im Hinblick auf den Umgang mit armutsbetroffenen Menschen beispielsweise erzogen sie einerseits zu Barmherzigkeit und Milde, andererseits zu Distanznahme und Aversion.¹⁰¹

Auch heute werden kinderliterarische Texte noch häufig nach ihrem pädagogischen Wert beurteilt. Dabei überrascht es nicht, dass die Sichtweisen, die Kinderliteratur präsentiert, meist einer bürgerlichen Perspektive entstammen – ihr Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse ist stets ein Blick der Mitte. Das zeigt sich nicht zuletzt an den Agent*innen des Literaturbetriebs: Autor*innen der bürgerlichen Mitte schreiben für ein Publikum der Mitte und werden publiziert durch Verlage mit bildungsbürgerlicher Tradition. Auch evaluierende und kanonbildende Instanzen wie Buchpreis-Jurys, Lehrer*innen oder Buchblogger*innen teilen den bürgerlichen Standpunkt. Die Perspektive auf Armut in solchen Texten entspringt also bürgerlichen Beobachtungen – und ist aufgeladen mit entsprechenden Ängsten, Sorgen und Erwartungen.

99 Ich lehne mich mit diesen Gedanken u. a. an die Darstellung von Stefan Neuhaus an, der das Verhältnis von Fiktion und Realität treffend und ausführlich in seinem Buch Grundriss des Interpretierens erörtert. Neuhaus präsentiert dazu zentrale Erkenntnisse der Literaturwissenschaft und ordnet sie auf nachvollziehbare Weise für ein breites Publikum ein. Die Lektüre dieses Texts sei hiermit wärmstens empfohlen: Neuhaus (2022): Grundriss, S. 25 ff.

100 Vgl. ebd. S. 27.

101 Vgl. Josting (2023): Vortrag.

Im Folgenden sollen beispielhaft einige prominente Verarbeitungsstrategien des Armutsmotivs an ausgewählten Passagen kinderliterarischer Texte der Gegenwart präsentiert werden. Wichtig zu betonen scheint mir, dass es sich dabei nicht um Gesamtdeutungen der Texte, sondern um isolierte Textstellen handelt, die im jeweiligen Zusammenhang und bei entsprechender didaktisch-pädagogischer Einbindung auch eine ganz andere, möglicherweise sogar entgegengesetzte Wirkung entfalten können. Denn für literaturdidaktische Situationen gilt stets: Vielleicht noch wichtiger als der literarische Gegenstand ist der kompetente Umgang mit ihm, d. h. in unserem Fall: eine sensible Anschlusskommunikation, die auf einer hohen Klassismusreflexivität der Bezugsperson fußt. Ebenfalls wichtig zu wissen ist, dass ein literarischer Text oft mehr auszusagen vermag als sein* Autor*in beabsichtigt hat – das hängt u. a. mit Veränderungen gesellschaftlicher und historischer Kontexte, vor allem aber mit der je subjektiven Perspektive der Lesenden auf den Text und den damit verbundenen Deutungsbemühungen zusammen.¹⁰²

Der Blick der Mitte in machtaffiner und problemorientierter Literatur

Zur sogenannten Problemliteratur – das sind engagierte Texte, die zum Abbau gesellschaftlicher Probleme beitragen wollen, indem sie sie direkt ansprechen – zählt Kirsten Boies 2015 erschienener Kinderroman „Entführung mit Jagdleopard“. Der Text arbeitet aktiv mit klassistischen Stereotypen, indem er sie aufruft und teils ironisch überspitzt.

Die Geschichte, präsentiert von der zehnjährigen Ich-Erzählerin Jamie-Lee Wagner, folgt einer chaotischen Handlung: Mit ihrem Bruder Baron Chuck verbringt sie einige Zeit allein zu Hause, weil ihre alleinerziehende und alkoholranke Mutter sich in einer Entzugsklinik befindet, während ihre Großmutter mit ihrem neuen Freund verreist ist. Gewissermaßen aus Versehen entführt sie Fee, die Tochter einer reichen Familie, und gewährt dem obdachlosen Herrn Wildeck Unterschlupf in ihrer Wohnung. Zusammen schmieden die drei ganz unterschiedlichen Figuren einen Plan: Sie wollen Fees Eltern unter Druck setzen und sich das Lösegeld für die vermeintliche Entführung teilen. Dabei thematisiert der Text direkt Themen wie Wohnungslosigkeit, ökonomische Ungleichheit, habituelle Differenzen und kreative bis dreiste Bewältigungsstrategien im Umgang mit Armut. Vielfach erzeugt der Text dabei eine komische Wirkung, die zum Lachen anregt. So wird etwa Jamie-Lees Großmutter durch die Augen der Enkelin als bewundernswerte Schönheit dargestellt, der bürgerliche Blick der Lesenden offenbart aber, dass es sich eigentlich um ein sexualisiertes Modeverständnis und den schlechten Stil der „Unterschicht“ handelt, der zudem unangemessen hinsichtlich Alter und Rolle erscheint. Auch die eindrücklichen Namen der Figuren reproduzieren Klischees mit der Absicht, eine komische Wirkung zu erzielen. Zentral und gleichsam problematisch erscheint die Differenz zwischen Erzählperspektive und der Situiertheit der Rezipierenden, aus der beträchtliche Komikpotenziale geschöpft werden. Die Informationsvermittlung entspricht also einem stellvertretenden Sprechen der bürgerlichen Autorin zum bürgerlichen Publikum durch die Perspektive eines von Armut betroffenen weiblichen Kindes. Der Grat zwischen Mitleid und belustigter Distanzierung ist daher denkbar schmal.

Das Bilderbuch „Wer freut sich über neue Nachbarn?“ (2018) von Sarah McIntyre arbeitet mit einer ähnlichen Perspektivierung, die immer auch als Akt machtvoller Aneignung zu verstehen ist. In einen Plattenbau – also einem tendenziell mit sozioökonomischer Armut assoziierten Raum – ziehen neue Nachbar*innen ein. Neben den Bewohner*innen, die Schweine, Hasen, Bären und Schafe sind, sollen nun Ratten im Erdgeschoss des Hauses leben. Die Nachricht darüber erhalten die Hasenkinder auf dem Dach des Mehrfamilienhauses von Herrn Taube. Aufgeregt verbreiten sie die Neuigkeit im Haus. Mit jeder Etage, die sie hinabsteigen, manifestieren sich allerdings die Vorurteile und Sorgen der Bewohner*innen. Die Ängste betreffen die fehlende Sauberkeit der neuen Nachbar*innen, ihre

¹⁰² In der Literaturwissenschaft markiert vor allem die Rezeptionsästhetische Theorie die Abkehr von der einen Wahrheit des Werks zugunsten vielfältiger Lesarten, also eine Hinwendung zum individuellen Verstehen der Lesenden. Bekannte Vertreter dieser Auffassung sind Wolfgang Iser und Hans Robert Jauss.

Redlichkeit und ihren Geruch sowie die Befürchtung, die Ratten könnten an den Wänden nagen und das Haus so zum Einsturz bringen. Diese vielfältigen Sorgen werden erst im direkten Kontakt mit den neuen Nachbar*innen widerlegt – die Ratten erweisen sich als ausgesprochen angepasst. Nicht nur weist der Text Tierarten bestimmte Temperamente und Verhaltensweisen zu und fördert so, übertragen auf menschliche Gemeinschaften, durchaus rassistische Lesarten. Der Abstieg durchs Haus ereignet sich zudem als Dramatisierung und gipfelt schließlich in einer Eskalation der Vorurteile. Der Text gibt dabei vielfältigen Stereotypen Raum zu ihrer Entfaltung, bevor er sie schließlich kurzerhand als unbegründet auflöst. Keineswegs werden die Stereotype jedoch dekonstruiert oder als problematische bürgerliche Ideale demaskiert, lediglich erscheint ihre Abwendung durch das saubere, ordentliche und hilfreiche Rattenpärchen als eine Idealisierung des „Normalen“. Der Text macht deutlich, dass Abweichungen und queeres Verhalten für ein sozial verträgliches Zusammenleben nicht zu dulden sind; die herrschenden bürgerlichen Werte erweisen sich hingegen als maßgeblich und werden bestätigt. Auch wenn die Ängste der Bewohner*innen zeitweise als problematisch markiert werden, muss die bürgerliche Perspektive nicht zum Gegenstand von Reflexion werden, da sich alle Tiere in der Geschichte als zutiefst angepasst erweisen.

Auch in Texten wie „Ein König von wenig“ (2006) von van Lieshout / van Os / Gerritsen oder „Viel zu viel Zeug“ (2021) von Emily Gravett erscheint eine mehrheitsgesellschaftliche Perspektive dominant. Beide Texte schreiben sich von einem Minimalismuskurs her, der Armut romantisiert und zur Tugend erklärt, indem Genügsamkeit und Antimaterialismus gelehrt werden. Dass auch sogenanntes minimalistisches Handeln und Denken in industrialisierten Gesellschaften oft ein gehobenes Einkommensniveau voraussetzt und nicht zuletzt einen beträchtlichen Ressourcenverbrauch nach sich ziehen kann, reflektieren diese Texte nicht, vielmehr problematisieren sie die Angst vor dem materiellen Abstieg, wenn sie aus saturierter Perspektive proklamieren, dass wer weniger besitze, automatisch glücklicher sei.

Zu den Texten, die durch ihre Dethematisierungs- und Verdrängungsstrategien von Armut und Abweichung auffallen, lassen sich die bei vielen Kindern ausgesprochen beliebten „Conni“-Reihen zählen. Die Erzählungen, die in vielfältigen Medien erscheinen, spielen stets im Kontext einer intakten weißen Mittelschichtsfamilie und verhandeln Themen wie Reiten, Skifahren, Fliegen, Urlaub am Meer und Museumsbesuche.¹⁰³ Als bürgerliche Idyllen generieren sie u. a. klassistische Ausschlüsse, was exemplarisch am Band „Conni und das tanzende Pony“ (2010) gezeigt werden soll. Hier erscheint Armut im wörtlichen Sinne als vorüberziehendes Phänomen. Conni und ihre Freunde besuchen einen heruntergewirtschafteten Zirkus, in dem ein Pony auftritt, das aufgrund seines Alters geschlachtet werden soll. Der Zirkusjunge Valentino vermittelt das Pony an die Freunde, bevor der Zirkus weiterzieht. Die armutsbetroffenen Zirkusangehörigen werden hier an den Rand der Erzählung geschoben, die Solidarität mit dem Tier übersteigt die Freundschaft zu Valentino und seinem Umfeld deutlich. Mehr noch: Rassistische werden mit klassistischen Stereotypen kontextualisiert, etwa wenn die Unmenschlichkeit des Zirkusdirektors, der das Pony schlachten lassen will, ökonomisch legitimiert und in ihrer Rationalität kaum angezweifelt wird. Gleichzeitig ermöglicht die soziale Lage der hochqualifizierten, systemrelevanten Akademiker*innen in Connis Umfeld die Rettung des Tieres – und die Demonstration humanistischer Werte, etwa wenn sich ein befreundeter Vater, der Tierarzt ist, bereit erklärt, die Versorgung des Ponys kostenlos zu übernehmen, um so die Idylle der bürgerlichen Mitte und ihrer Perspektive wiederherzustellen.

Wie sich eingangs schon am Text von Kirsten Boie zeigte, ist auch die sogenannte Problemliteratur, zu der auch Will Gmehlings „Freibad“ (2019) und Andreas Steinhöfels „Rico und Oskar und die Tieferschatten“ (2008) zählen, nicht gefeit vor der Verwendung klassistischer Stereotype. Auch wenn diese Texte (übrigens beide Preisträger des deutschen Jugendliteraturpreises) mit einem engagierten und armutssensiblen Programm antreten,

103 Vgl. Post (i.E.), Sehnsuchtsort.

ist ihnen die bürgerliche Perspektive eingeschrieben und tritt an einigen Stellen immer wieder deutlich zutage. So lässt es sich als Projektion bürgerlicher Werte lesen, wenn Rico in Steinhöfels Texten ausgerechnet eine Leidenschaft für das Schreiben von Romanen entwickelt – und das, obwohl er von sozioökonomischer Armut betroffen ist und überdies als „tiefbegabt“ gilt. Dass der obdachlose Flaschensammler Konrad in Gmehlings Text ebenfalls der Literatur verfallen ist und Katinka ein übermäßiges Aufstiegsstreben zeigt, das ihren gesellschaftlichen Aufstieg gewissermaßen vorwegnimmt, kann ebenso als Einschreibung eines bildungsbürgerlichen Wunschdenkens, vielleicht auch im Sinne einer Selbstberuhigungsstrategie für die Abstiegsangst der Mitte, gedeutet werden. Dass habituelle Unterschiede Menschen im Weg stehen, wenn es darum geht, klassenübergreifend Freundschaft zu schließen, dethematisiert, neben vielen anderen,¹⁰⁴ auch Steinhöfels Text, während Gmehling dies zumindest andeutet und damit ein Problembewusstsein für tiefgreifende klassistische Prozesse auf der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft anbahnt.

Klassismusreflexives Lesen

Literarisches Schreiben und Lesen über Armut ist kein leichtes Unterfangen. Zu sehr überformt die bürgerliche Perspektive des Literaturbetriebs und seiner Traditionen die Darstellungsmöglichkeiten für das gesellschaftlich heikle und hochaktuelle Thema. Diese Perspektive ist es, die eine anticlassistische Auseinandersetzung erschwert, und das auch für engagierte und wohlmeinende Autor*innen. Gerade deshalb scheint es notwendig, bei einer Arbeit mit kinderliterarischen Texten im Unterricht und in der Betreuung von Kindern nicht nur für Armut selbst sensibilisiert zu sein, sondern immer auch für die Perspektive, die schreibt – und auswählt, vorliest sowie im Anschluss über das Thema spricht, also möglicherweise auch für die eigene Situiertheit in den Systemen Kita, Schule etc. Als ergebnisreich für eine klassismusreflexive Textauswahl ergeben sich unter anderem folgende Fragen an den Text und an die eigene Rolle zwischen Text und Kind: Wer spricht? Wie, über wen und was wird gesprochen? Welche Wirkungsziele werden verfolgt? Was hat die Mittelschicht von einer Literatur über arme Menschen? Kann die bürgerliche Perspektive (des literarischen Feldes) überzeugend abgelegt oder reflektiert werden? Ist das Gesagte respektvoll? Werden Klischees wirklich bearbeitet oder schlicht reproduziert? Regt der Text zum Weiterdenken an?¹⁰⁵

Ein Text, dem es über weite Strecken gelingt, sich kritisch mit der eigenen Perspektivität als bürgerliches Medium auseinanderzusetzen und dabei Stereotype von Armut nur sparsam einzusetzen und gleichsam ihre Dekonstruktion anzubahnen, ist „Schnipselgestrüpp“ (2013) von Julia Friese und Christian Duda. In der Bilderbuch-Erzählung tragen dazu u. a. die Zweckentfremdung bildungsbürgerlicher Medien und die Emanzipation durch eigensinniges künstlerisch-literarisches Handeln bei. Dabei erscheint Armut als allgegenwärtige, den Alltag strukturierende Macht, die Menschen depressiv, lethargisch und hilflos macht. Nicht die gleichermaßen widerstands- wie hoffnungslose Nachahmung bürgerlicher Kultur, sondern vielmehr ihre Dekonstruktion und Fragmentierung verschafft den Protagonist*innen die Möglichkeit, ihre frustrierende Situation – zumindest kurzzeitig – zu überwinden.¹⁰⁶ Kritisch einzuwenden wäre hier sicherlich, dass die gedankliche Flucht in eine selbstgestaltete ästhetische Welt die materiellen Probleme der Figuren nicht lösen kann. Obwohl ebenfalls Problemliteratur, ist dies – eine einfache Lösung für komplizierte gesellschaftliche Probleme anzubieten – aber auch gar nicht der Anspruch dieses kinderliterarischen Textes. Vielmehr unterstreicht er seine eigene Fiktionalität und lässt uns keineswegs vergessen, dass es abseits der Literatur auch noch eine „wirkliche“ Welt gibt, in der sich Probleme nicht einfach wegschreiben lassen.

104 Vgl. Kumschlies (i.E.), Kinderliteratur.

105 Die dargelegten Fragen und Impulse sind inspiriert vom Fragenkatalog für kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern des Vereins Baobab Books (<https://www.baobabbooks.ch/de/kolibri/fragen-katalog/>). Für den Hinweis auf den Kriterienkatalog und die hilfreichen Impulse zur Textauswahl und -diskussion möchte ich ganz herzlich Jana Mikota danken.

106 Vgl. Führer (2020), Prekäre Kindheit, 121 f.

Literaturverzeichnis

Baobab Books (2020): Fragenkatalog. Abrufbar unter: <https://www.baobabbooks.ch/de/kolibri/fragenkatalog/>; Zugriff: 07.08.2023.

Boehme, Julia (2010): Conni und das tanzende Pony. Hamburg.

Boie, Kirsten (2015): Entführung mit Jagdleopard. Hamburg.

Friese, Julia/Duda, Christian (2013): Schnipselgestrüpp. Weinheim/Basel.

Führer, Carolin (2020): Prekäre Kindheit und Jugend. Soziale Frage(n) in kulturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive. In: Mattern, Nicole/Schaffers, Uta (Hg.): Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht. Baltmannsweiler, 114–127.

Gmehling, Will (2019): Freibad. Wuppertal.

Gravett, Emily (2021): Viel zu viel Zeug. Frankfurt a. M.

Josting, Petra (2023): Ergeben ertragen oder Ursachen erkennen und bekämpfen – Armut in der historischen Kinderliteratur. Vortrag im Rahmen der digitalen Vortragsreihe „Arme Kinder – Soziale Ungleichheit in Kinder- und Jugendmedien“ der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW vom 13.06.2023.

Kumschlies, Kirsten (i.E.): Von fremden Planeten, Geheimagenten, Freibad und dem Süden-Paradies in der Hausmeisterwohnung: Armut und soziale Ungleichheit in der aktuellen Kinderliteratur. In: Lehren & Lernen 6/2023.

Lieshout, Elle van/Os, Erik van/Gerritsen, Paula (2006): Ein König von wenig. Zürich.

McIntyre, Sarah (2018): Wer freut sich über neue Nachbarn? Bamberg.

Neuhaus, Stefan (2022): Grundriss des Interpretierens. Tübingen.

Post, Söhnke (i.E.): Sehnsuchtsort Conniversum. Eine kritische literatur- und mediendidaktische Betrachtung der Familienidylle bei Klawitters.

Steinhöfel, Andreas (2008): Rico und Oskar und die Tieferschatten. Hamburg.

KiTa armutssensibel gestalten – Ein Plädoyer für eine armutssensible Perspektive

von Anita Meyer

„Es braucht das gemeinsame Ringen, was gute Wege sein können.“
(Katrín Reimer-Gordinskaya)

Armutssensibles Handeln

Mit der (Wieder-)Belebung der Klassismus-Debatte ist ein wichtiger Diskurs entstanden.

Sozio-ökonomische Lebensbedingungen sind ein Aspekt im Kontext von Klassismus (vgl. DKHW 2023, S. 51 ff.). Einkommensarmut als einen Faktor für sozialpädagogisches Handeln in den Fokus zu rücken, ist mit einem Dilemma verknüpft. Vorhandene Zuschreibungen und Stigmatisierungen können verfestigt werden. Die eigentliche Ursache – die Wirkungen von klassistischen Strukturen – wird (scheinbar) wenig berücksichtigt. Jede Person ist geprägt durch die Klassenzugehörigkeit, die soziale Herkunft, die eigenen Ideen vom Leben und Handeln, den Wertvorstellungen und Normen. Heterogenitätsdimensionen wie die sozio-ökonomische Herkunft dennoch zu adressieren, kann ein wirksamer Ansatz sein, um explizite Teilhabe-Barrieren wahrzunehmen und abzubauen.¹⁰⁷

Das hier grundlegende *Armutverständnis* beinhaltet

- Armut als Einkommensarmut und deren mögliche Auswirkungen bezüglich der Handlungsspielräume und Handlungsmacht zu definieren;
- Armut als eine strukturell und gesellschaftlich verursachte Lebenslage durch ungleiche Verteilung von Gütern und Teilhabemöglichkeiten zu betrachten;
- Armut als ein mehrdimensionales gesellschaftliches Phänomen zu verstehen (vgl. Meyer 2021a, S. 6).

Von Einkommensarmut betroffen gelten Menschen, die Grundsicherung bzw. Bürgergeld erhalten, oder deren Einkommen weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens aller Haushalte beträgt (vgl. AGJ 2022, S. 5; DKHW 2023, S. 13 ff.).

Einkommensarmut wird als eine *Lebenslage* verstanden, die sich in vier Dimensionen auswirken kann, aber nicht kausal muss. Eine Lebenslage wird als die Gesamtheit aller Zusammenhänge betrachtet, in denen Personen ihre materiellen und immateriellen Teilhabechancen nutzen (können) (vgl. Meyer 2021a, S. 14 ff.). Die *materielle* Lage umfasst die vorhandene Ausstattung wie auch die finanziellen Teilhabemöglichkeiten. Mit der *sozialen* Dimension werden die Beziehungen und Netzwerke der Familie sowie die sozialen Fähigkeiten in den Blick genommen. Die *kulturelle* Lage rückt die formalen, non-formalen und informellen Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern in den Fokus. „Die *gesundheitliche* Lage [...] umfasst den physischen und psychischen Gesundheitszustand sowie die gesundheitlichen Risikofaktoren und gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen“ (Laubstein/Holz/Seddig 2016, S. 44).

Der Begriff *Armutssensibel Handeln* ist per se mit Irritationen verknüpft, weil er inhaltlich erschlossen werden muss. Aus der Lehr-Lernforschung ist bekannt, dass Lernprozesse dann in Gang kommen, wenn vorhandenes (Erfahrungs-)Wissen irritiert wird (vgl. Schüßler 2008, S. 7 ff.). Das heißt, dieser Begriff ist bewusst gewählt und wird gezielt genutzt,

¹⁰⁷ Ähnliches erleben wir in Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenkonvention. Vgl. Ziele <https://www.teilhabeorschung.org/ueber-uns>; Zugriff 27.09.2023.

um Lerneffekte zu unterstützen. Auch dieses Vorgehen beinhaltet das o. g. Dilemma. Dieser Zwiespalt wird im Lerngeschehen kontinuierlich thematisiert. Schlussendlich sollen dichte Reflexionsprozesse angeregt werden. „Armutssensibilität meint die Fähigkeit, in Situationsanalysen Armut in ihrer gesamten Komplexität kritisch reflektierend in den Blick zu nehmen und daraus Handlungen entwerfen, Bildungs- bzw. Beteiligungs- und Hilfeprozesse initiieren und Arbeitsbündnisse eingehen und gestalten zu können“ (AGJ 2022, S. 20 f.). Es geht also darum,

- armutsbedingte Barrieren abzubauen;
- Partizipation & Teilhabe an allem Geschehen zu ermöglichen;
- Spielräume und Chancen (wieder) zu eröffnen;
- den Bedarf und die Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien in den Mittelpunkt zu stellen;
- zu überprüfen, inwieweit der eigene (pädagogische) Blick mittelschichtsgeprägt ist;
- Stigmatisierungen aufzulösen und Zuschreibungen zu entlarven und zu vermeiden;
- Bewertungen und Beurteilungen von Verhalten zu reflektieren;
- sprachlich sensibel zu sein (vgl. Kerle/Prigge/Simon 2022).

In meiner Perspektive kann Armutssensibles Handeln einen Beitrag leisten mit Blick auf die Überwindung von klassistischen Bedingungen. Anhand vom Umgang mit Einkommensarmut in pädagogischen Settings können auch die Auswirkungen von Klassismus verdeutlicht werden und zu weiteren Reflexionsprozessen anregen. Klassismus-reflexiv zu agieren, wie Francis Seeck es bspw. vorschlägt, ist in meiner Perspektive das wichtige finale Ziel, quasi die Klammer, wenn es darum geht, herkunftsbedingte Diskriminierungen sichtbar zu machen und langfristig zu beseitigen.

Der Auftrag

Das Aufgabenspektrum für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist enorm gestiegen. So ist der Eindruck entstanden, sich um die möglichen Auswirkungen von familiärer Einkommensarmut in der KiTa kümmern zu sollen, sei eine dieser Zusatzaufgaben. Folglich müssten darum zunächst zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um entsprechend handeln zu können. Selbstverständlich ist es nicht Auftrag von KiTas, gesellschaftlich verursachte Einkommensarmut zu kompensieren. Angemessenes pädagogisches Handeln setzt immer eine Auftragsklärung voraus. Erst wenn ein gemeinsames Verständnis von Herausforderung und Aufgabe, von Weg und Ziel geklärt ist, kann es zu einer kraftvollen Umsetzung kommen.¹⁰⁸ Ein vierter wichtiger Schritt ist dann, dieses Vorgehen regelmäßig zu überprüfen.

Dass Armutssensibles Handeln in KiTas ein Querschnittsthema und Teil des Kerngeschäfts ist und nicht „on top“-Aufgabe, lässt sich sowohl gesetzlich als auch rechtlich begründen.

¹⁰⁸ Dieses Arbeitsmodell hat seinen Ursprung im Changemanagement-Ansatz von Dr. Eva Strasser und wurde für das Armutssensible Handeln adaptiert. <https://www.strasser-strasser.com/de/team/> (05.08.2023)

Der gesetzlich verankerte Auftrag aller Kindertageseinrichtungen besteht darin, jedes Kind individuell zu erziehen, zu bilden und zu begleiten. Die jeweilige Lebenssituation, Lebenswirklichkeit soll berücksichtigt werden. Ausgrenzung soll beseitigt werden. „(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, **der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren** und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§ 22 Abs. (3) SGB VIII)¹⁰⁹. Dieser bundesgesetzliche Auftrag wird in allen 16 Bildungs- und Orientierungsplänen ausdifferenziert.¹¹⁰

„Die Förderung umfasst die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes. Sie soll allen Kindern gleiche Bildungschancen bieten, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit, der sozialen und ökonomischen Situation ihrer Familie und ihren individuellen Fähigkeiten, und soll soziale Benachteiligungen sowie behinderungsbedingte Nachteile möglichst ausgleichen.“
(KiFöG Berlin)

Auch die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention ist Gegenstand in allen 16 Bildungs- und Rahmenplänen für Kindertageseinrichtungen (vgl. DKHW 2019). Grundlegend und vorrangig für alles (pädagogische) Handeln in Kitas ist das Kindeswohl (vgl. Maywald 2016, S. 114). Es soll im besten Interesse des Kindes (Art. 3) gehandelt werden. Dies schließt die Berücksichtigung der vielfältigen Lebensrealitäten ein. Weitere Kinderrechte, die Handlungsaufforderungen für ein armutssensibles Handeln in der KiTa abbilden, sind:

- das Recht auf Gleichheit und Schutz vor Benachteiligung (Art. 2)
- das Recht auf Beteiligung und Teilhabe (Art. 12)
- das Recht, gut leben zu können und auf Gesundheit (Art. 27)
- das Recht auf Bildung (Art. 28)

Grundvoraussetzung dafür, den gesetzlich und rechtlich verankerten Auftrag erfüllen zu können, ist, dass man mit der Lebenswirklichkeit der Kinder, die in der Einrichtung sind, vertraut ist. Was bedeutet es, in einem Haushalt aufzuwachsen, in dem finanzielle Ressourcen immer knapp sind? Welche Auswirkungen kann dies mit sich bringen für den Besuch einer KiTa?

KiTa im Blick

Der folgende Abschnitt skizziert Herangehensweisen für ein Armutssensibles Handeln aus vier unterschiedlichen Perspektiven. In Kindertageseinrichtungen treffen die vielfältigen Lebenswelten von Familien aufeinander.

- a) Der o. g. Lebenslagenansatz ist auch geeignet, um mögliche Folgen von Einkommensarmut in kindheitspädagogischen Einrichtungen aufzuzeigen (vgl. Meyer 2021b, S. 7 ff. und S. 19 ff.). Die Übersicht der Tabelle kann als Grundlage genutzt werden, um die einzelnen Bereiche armutssensibel zu prüfen.

¹⁰⁹ https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_22.html (05.08.2023)

¹¹⁰ Zusammenfassung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen aller 16 Bundesländer <https://kitarechtler.de/2016/08/16/der-gesetzliche-bildungsauftrag-fuer-kitas-traeger-und-erzieher/> (05.08.2023)

KiTa und die Lebenslage-Dimensionen

<p>materielle Dimension (Kosten für ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundausrüstung • Materialien und räumliche Ausstattung • Essen • Mobilität • Kulturelle Kosten in den Einrichtungen • Nutzung von Angeboten im Sozialraum 	<p>soziale Dimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppengeschehen im Setting • Umgang mit Ausgrenzungsprozessen • Teilhabemöglichkeiten in der Einrichtung • Kommunikations- und Konfliktkultur • Vernetzungsmöglichkeiten
<p>gesundheitliche Dimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsräume gestalten • Ernährung sicherstellen • gesundheitliche Teilhabe • Resilienz stärken • Gesundheitswissen und -kompetenzen 	<p>kulturelle Dimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zugang zu kulturellen (Bildungs-) Angeboten in der KiTa • Teilhabechancen, Teilhabe an Aktivitäten und Angeboten im Sozialraum

Eigene Darstellung A. Meyer

- b) Zu den institutionellen Aspekten der KiTa gehören Aufnahme- und Anmeldeverfahren. Zugangsbarrieren für armutsbetroffene Familien werden identifiziert und abgebaut. Die übliche Kostengestaltung wird überprüft. Auch Leitbilder und Konzeptionen werden beleuchtet, um aufzuzeigen, inwieweit Armutssensibles Handeln hier verankert ist (vgl. Meyer 2021b, S. 24 ff.).
- c) Zu reflektierende Themenschwerpunkte der pädagogischen Arbeit sind:
- Jede Fachkraft ist wichtig! (Die eigene bedeutsame Rolle reflektieren.)
 - Vielfalt von Kindern, Familien und Lebenswelten wertschätzen und nutzen
 - Resilienzentwicklung stärken
 - Gesund sein und Bewegung
 - Natur erleben und schützen (vgl. Meyer 2021b, S. 27 ff.)
- d) Oder folgende Handlungsbereiche werden bearbeitet (vgl. DJI 2014, S. 117 ff.):
- das Kind stärken
 - die Arbeit in der Gruppe
 - die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten (vgl. Meyer 2021b, S. 31 ff.)
 - Armutssensibel Handeln als Team und Einrichtung
 - den KiTa-Sozialraum nutzen

Weil es notwendig ist, „Angebote strukturell armutssensibel zu gestalten, indem Zugangshürden abgebaut und diskriminierende Praktiken bewusst wahrgenommen und reduziert werden“ (AGJ 2022, S. 4), ist dieses Potpourri die Einladung, die eigene Einrichtung spezifisch unter ausgewählten Aspekten zu reflektieren, um daraus konkretes Handeln abzuleiten. Mit jedem weiteren Schritt werden vielfältige Möglichkeitsräume gestaltet.

Fazit: Möglichkeitsräume

Armutssensibel Handeln ist eine gesetzlich und rechtlich verankerte gemeinsame Aufgabe für alle Akteur*innen im Kita-Kontext. Armutssensibel Handeln allgemein meint, feinfühlig und achtsam zu sein gegenüber einkommensarmutsbetroffenen Menschen. Armutssensibel Handeln in der KiTa ist somit die Orientierung an der Lebenslage und der Lebenswelt von Kindern und Familien, bezogen auf das Setting, den Sozialraum und zwar in jeder Hinsicht partizipativ und praxisbezogen. Armutssensibel Handeln bedeutet ein Umdenken im (KiTa-)System. Das Wohlergehen jedes Kindes hat Vorrang vor allem anderen. Armutssensibel Handeln ist ein Gestaltungs- und Handlungsprozess auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene.

Armutssensibel Handeln erschließt Möglichkeitsräume für ein Aufwachsen in Wohlergehen für alle Kinder. Abschließend hierzu ein Praxis-Beispiel: Wenn ein Kind in die KiTa kommt, müssen Sorgeberechtigte eine Grundausstattung mitbringen: Hausschuhe, Turnschlappchen und -kleidung, Turnbeutel, Kita-Tasche, Trinkflasche, Brotzeitdose, Matschhose, Regenjacke, Gummistiefel, Wechselkleidung, Hygieneartikel, Mütze, Schal, Handschuhe als Ersatz usw. Dies bedeutet fortwährend regelmäßige Zusatzkosten, weil kleine Kinder schnell wachsen, Dinge leicht verloren oder kaputt gehen. *Möglichkeitsraum „Wir gestalten Kita nachhaltig“*: Es wird konzeptionell festgelegt, dass alle Kinder – so weit wie möglich – grundsätzlich „second hand“-Güter in der KiTa nutzen. Es gibt keinen nachvollziehbaren Grund, warum die o. g. Gebrauchsgegenstände neu angeschafft werden müssten. In der KiTa wird ein Ort geschaffen (Regale, Schrank etc.), an dem sich jede*r bedienen kann, wenn etwas benötigt wird. Und alle legen dort gut erhaltene Dinge ab. Dies hat folgende Effekte:

- Kinder erleben den Wert der Nachhaltigkeit hautnah.
- Es ist ein kleiner Beitrag zum ökologischen Handeln in der KiTa.
- Zusatzkosten werden für alle gemindert.
- Beschämende Situationen werden vermieden.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2022): Armutssensibles Handeln – Armut und ihre Folgen für junge Menschen und ihre Familien als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier der AGJ. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2022/Positionspapier_Armutssensibles_Handeln.pdf (05.08.2023)

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 9. München <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-kinder-und-familien-in-armutslagen> (05.08.2023)

Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (2023): Kinderreport 2023. Kinderarmut in Deutschland. Berlin https://www.dkhw.de/fileadmin/user_upload/Kinderreport_2023.pdf (05.08.2023)

Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (2019): Kinderrechte in Bildungs- und Rahmenplänen für Kitas. Datengrundlage für den Strukturindikator zum Recht auf Bildung. Berlin https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.25_Kinderrechte-Index_alle-Dokumente/Dokumente_Bildung/bildung_kinderrechte-bildungsplaene-kitas.pdf (05.08.2023)

Kerle, A./Prigge, J./Simon, S. (2022): Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Hildesheim https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialsammlung/PForLe_Armut.pdf (05.08.2023)

Laubstein, C./ Holz, G./ Seddig, N. (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Bertelsmann Stiftung https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf (04.08.2023)

Maywald, J. (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern und beteiligen. Herder. Freiburg im Breisgau

Meyer, A. (2021a): Armut (k)ein Thema für alle?! Heft 1 | Hintergrund zum Thema Armut und Hilfen im Ortenaukreis. In Kooperation mit und Herausgeber Präventionsnetzwerk Ortenaukreis https://www.pno-ortenau.de/media/custom/2565_806_1.PDF?1619452526 (05.08.2023)

Meyer, A. (2021b): Armut (k)ein Thema für alle?! Heft 2 | Handlungsorientierung Krippe/ Tagespflege und Kita. In Kooperation mit und Herausgeber Präventionsnetzwerk Ortenaukreis https://www.pno-ortenau.de/media/custom/2565_807_1.PDF?1619452526 (04.08.2023)

Schübler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> (04.08.2023)

Auf die Haltung kommt es an – Reflexion als Grundlage einer klassismussensiblen Pädagogik in der Kita

von Marvin Ilg

In den letzten Jahren ist das Verständnis, dass Kindertagesstätten bedeutende soziale Institutionen darstellen, welche die Unterstützung der kindlichen Entwicklung zu kompetenten und mündigen Persönlichkeiten als Ziel haben, mehr und mehr in der Gesellschaft angekommen. Neben der Erziehung und Betreuung stehen vor allem ganzheitliche Bildungsprozesse im Vordergrund, welche die individuellen Lebenslagen der Kinder aufgreifen und für eine Chancengleichheit Sorge tragen. Dazu gehört auch eine gelingende Erziehungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten, welche die betreffenden Familien unterstützt und einen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung leistet.¹¹¹ In Kindertagesstätten kommt eine Vielzahl von Menschen mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen zusammen. Darunter fällt auch der sozioökonomische Status oder die Milieuherkunft der Familien. Die Kita wird somit ein Raum der Begegnung, in dem Menschen unterschiedlicher sozialer Klasse interagieren. Für Erzieher*innen und andere pädagogische Fachkräfte bieten sich Chancen, ebendiese Räume für die Erreichung von vorurteilsbewussten Bildungszielen zu nutzen. Somit entsteht ein klarer Handlungsauftrag für die Kitas, sich mit einer armuts- und klassismussensiblen Pädagogik auseinanderzusetzen, um auf gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren und die Wirkmechanismen der sozialen Ungleichheit abzumildern. Sinnvoll ist es daher, in einem ersten Schritt die eigene Haltung zu den Themen Kinderarmut und sozialer Klasse zu überprüfen, um ein möglichst professionelles Handeln zu erreichen, welches sich den Wirkmechanismen der Klassengesellschaft entgegenstellt.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass es sich bei Armut um eine relative und soziale Konstruktion handelt, welche mit subjektiver Wahrnehmung und gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen verbunden ist. Nichtsdestotrotz lesen sich die nackten Zahlen erschreckend. Nach den neusten Erhebungen der Bertelsmann Stiftung ist jedes fünfte Kind (2,9 Millionen) in Deutschland von Armut und einer damit einhergehenden sozialen Ausgrenzung bedroht.¹¹² Werden diese statistischen Zahlen auf eine Kita-Gruppe übertragen, begleitet ein*e Erzieher*in ca. fünf Kinder auf ihrem individuellen Bildungsweg, die deprivierenden Lebenslagen ausgesetzt sind. Kinderarmut kann auch als „Familien-gesicht der Geldarmut“ bezeichnet werden, welche ohne Eingreifen schnell in eine Bildungsarmut münden kann (Hübenthal, 2018).¹¹³ Die Tragik dabei liegt in der besonderen Vulnerabilität der Kinder, da diese nie selbst arm sind, sondern sich diese deprivierende Lebenslage aus der Abhängigkeit von ihren Erziehungsberechtigten ergibt. Hinzu kommt, dass armutsbetroffene und erwerbslose Menschen häufig Vorurteilen und Stereotypen ausgesetzt sind, die sich unter dem Begriff des Klassismus zusammenfassen lassen.

Seeck und Theißl (2020) beschreiben Klassismus als Diskriminierung aufgrund von Klassenherkunft oder Klassenzugehörigkeit. Des Weiteren richtet sich diese gegen Personen aus der Armuts- oder Arbeiter*innenklasse, also gegen einkommensarme und erwerbslo-

111 § 2 Absatz 1 KiTaG

112 Bertelsmann Stiftung (2023): Neue Zahlen zur Kinder- und Jugendarmut: Jetzt braucht es die Kindergrundsicherung. Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/januar/neue-zahlen-zur-kinder-und-jugendarmut-jetzt-braucht-es-die-kindergrundsicherung>; Zugriff 04.08.2023.

113 Hübenthal, Maksim (2018): Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten. Weinheim; Basel, S. 179 ff.

se Menschen oder Arbeiter*innenkinder.¹¹⁴ Der letzte Teil der Definition macht die Personengruppe sichtbar, welche in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht: die Kinder. Und zwar die Kinder, welche von sozialer Ungleichheit und Armut bedroht bzw. betroffen sind und mit der beschriebenen Vulnerabilität auf armuts- und klassismussensibel handelnde Erzieher*innen angewiesen sind. Bei Klassismus handelt sich um eine gesellschaftliche und ungleichheitsrelevante Strukturierung, die bisher im Kontext der frühkindlichen Bildung eher verhalten betrachtet wurde. Zudem sind verschlissene Jeans und löchrige Socken schon lange kein direktes Anzeichen von Armut mehr. Klasse bzw. die soziale Herkunft erweist sich für Erzieher*innen aus diesen Gründen als ein nur schwer zu fassendes Konstrukt.¹¹⁵ Klassismus kann, ähnlich wie Armut, in vereinfachender Weise als individuelles Problem angesehen werden. Die damit zusammenhängenden sozialen und materiellen Ungleichheiten hingegen fußen aber auf einer Disparität in der Gesellschaft, die zu einer klassenbildenden Sozialstruktur führt. Im Kontext einer Kindertagesstätte könnten Kinder, die von Armut bedroht sind und durch eine solche Attribuierung diskriminiert werden, Nachteile auf ihrem noch jungen Bildungsweg erfahren.¹¹⁶

Daraus leitet sich ein Handlungsauftrag für Kindertagesstätten ab, welcher auch den proaktiven und professionellen Umgang mit Diskriminierungsformen hinsichtlich der sozialen Klasse berücksichtigen muss. Diese äußern sich häufig in Vorurteilen, die sich auch Erzieher*innen mithilfe einer Reflexionskompetenz im Abgleich mit ihrem subjektiven Verständnis von Armut bewusst machen sollten. Eine Beurteilung erwerbsloser Menschen, die von klassistischen Stereotypen wie Faulheit, Tugendlosigkeit und einer generellen Selbstverschuldung geprägt ist, steht einer zielorientierten, armutssensibeln Pädagogik, welche den betroffenen Kindern und ihrem System helfen soll, im Weg. Zudem benötigt es eine konzeptionelle Auseinandersetzung mit dieser Thematik, die vom gesamten pädagogischen Team getragen wird.

Damit klassistische Wirkmechanismen überhaupt aufgedeckt werden können, ist es für Erzieher*innen unumgänglich, sich mit dem Begriff Klassismus auf der Ebene der Wissenskompetenz auseinanderzusetzen. Einfach gesagt: Das Thema kann in der Kita nur sensibel berücksichtigt werden, wenn die pädagogischen Fachkräfte überhaupt wissen, was damit gemeint ist. Eine Möglichkeit, dieses Wissen zu erlangen, liegt in Fortbildungen für Kita-Teams oder im Selbststudium. Eine weitere Möglichkeit setzt allerdings früher an und liegt in der Implementierung des Klassismusbegriffs in die Curricula der Erzieher*innenausbildung. Wird ein Blick in die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer gewagt, ist die Rede davon, den Blick für soziale Ungleichheit und die damit einhergehende politische Bedingtheit für benachteiligende Lebenslagen zu schärfen¹¹⁷ oder Konzepte zur Förderung von Chancengerechtigkeit unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen zu vertreten.¹¹⁸ Der Begriff Klassismus taucht anders als andere Diversitätsmerkmale wie Gender oder kulturelle Herkunft jedoch nicht auf oder wird mit dem Begriff sozial-ökonomischer Differenziertheit umschrieben. Angehende Erzieher*innen und auch die Fachlehrkräfte werden so in der Frage, wie mit möglichen Abwertungs- und Ausgrenzungsprozessen in Bezug auf die Klassenherkunft der Kinder und Eltern umgegangen werden kann, alleingelassen. Zusätzlich benötigt es Angebote der Weiterbildung für Kita-Teams, damit sich den Bedarfen der Kinder, welche sich aus dem Sozialraum ergeben, klassismusbewusst gewidmet werden kann.

114 Seeck, Francis & Theißl, Brigitte (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster, S. 11.

115 Liu, William M. (2011): Social Class and Classism in the Helping Professions: Research, Theory, and Practice. Thousand Oaks, S. 6–7.

116 Butterwegge, Carolin & Butterwegge, Christoph (2021): Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt. Frankfurt, S. 49–52.

117 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik. Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben. Stuttgart, S. 15.

118 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2022): Rahmenlehrplan. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Berlin, S. 28–31.

Um nun mit der Definition von Klassismus eine armuts- und klassismussensible Pädagogik umzusetzen, benötigen Erzieher*innen eine reflexive Personalkompetenz. In Orientierung an den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), handelt es sich dabei um die Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen, Werten, Einstellungen und Interessen.¹¹⁹ Für die konkrete Auseinandersetzung mit armutsbetroffenen Kindern bedeutet dies, dass Erzieher*innen ihre eigene Haltung und ihr Selbstverständnis permanent im Sinne eines „professionellen Habitus“ reflektieren.¹²⁰ Zusätzlich sollten die eigenen Erfahrungen, Bilder und Haltungen zum Thema Armut und sozialer Klasse auf den Prüfstand gestellt werden, um mögliche Wahrnehmungsfehler, welche auf die eigene soziale Position und die damit verbundenen Privilegien zurückzuführen sind, zu verhindern.¹²¹ Nichtsdestotrotz attestieren Kerle, Prigge und Simon (2021) der frühpädagogischen Praxis ein „strukturelles Reflexionsdefizit“ im Kontext armutssensibler Handlungsweisen in Kitas.¹²² Die Auseinandersetzung mit der sozialen Klasse und ihrer Diskriminierungsform Klassismus ist dabei noch nicht eingerechnet. Dies hat zur Folge, dass soziale Ungleichheit und exkludierende Wirkungen selten auf die prekäre Lebenslage zurückgeführt werden, sondern eher als selbstverschuldet verbucht werden.

Im fachlichen Austausch stellen Erzieher*innen Kinder in der Regel als komplexe Persönlichkeiten dar, doch bewusst oder unbewusst erfolgt auch immer wieder eine Kategorisierung, die sich an gesellschaftlichen Machtverhältnissen orientiert. Nach einer Analyse des AWO-Bundesverbands von möglichen Armutsursachen aus dem Jahr 2017 klagen viele Familien über eine mangelnde Armutssensibilität der Erzieher*innen.¹²³

Aus diesem Grund und in Anlehnung an die Ziele einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung muss Erzieher*innen der Raum und die Möglichkeit gegeben werden, sich reflexiv mit der sozialen Herkunft sowie der eigenen Einstellung und sozialen Positionierung und der Auswirkung auf das eigene pädagogische Handeln auseinanderzusetzen. Dies ist wichtig, da Erzieher*innen die Verantwortung dafür tragen, dass Diskriminierungsmechanismen innerhalb der Kita aufgrund der unterschiedlichen Familienkulturen erkannt und angegangen werden. Die damit verbundenen Abwertungsprozesse, welche sich konkret auf die Identität der Kinder beziehen, müssen als Entwicklungsaufgabe verstanden werden, die es gemeinsam mit den Kindern zu bearbeiten gilt. Durch die intensive Auseinandersetzung schaffen Erzieher*innen die Grundlage, sich kritisch gegen Stereotype zu positionieren, diese in den Prozessabläufen der Kita wahrzunehmen und mit den Kindern, Eltern, aber auch mit Kolleg*innen in den Dialog zu treten.¹²⁴ Denn erst die Aufdeckung dieser Unterschiedsmerkmale ermöglicht überhaupt ein kritisches Auseinandersetzen mit Missständen oder Bildungschancenungleichheit in Kitas.

119 Frank, Irmgard (2012). Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP. 41. Jahrgang, 4/2012, S. 50.

120 Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung, Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München, S. 18–19.

121 Hock, Beate, Holz, Gerda & Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. München, S. 10.

122 Kerle, Anja, Prigge, Jessica & Simon, Stephanie (2021): Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Hildesheim, S. 6.

123 Winkelmann, Anne S. & Wolter, Berit (2021): Ich sehe was, was du nicht siehst – und das bin ich! Teamgespräche über Kinder vorurteilsbewusst und diskriminierungskritisch gestalten. In: KiDs aktuell. 6. Jahrgang, 2/2021, S. 1–4.

124 Richter, Sandra (2022): Vorurteile und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. Freiburg, S. 29–34.

Praxistipp: Klassismussensible Reflexionsitems

- Die soziale Klasse und die aktuellen Lebenslagen der Kinder sind den Erzieher*innen bekannt und werden in die Planung des Tagesablaufs und der Bildungsangebote einbezogen.
- Alle Kinder haben, unabhängig der Erwartungen und Normen ihres direkten Familienumfelds, dieselbe Chance, an Bildungsangeboten teilzunehmen.
- Die soziale Interaktion zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Klassen, welche sich in Spiel und Freundschaften äußert, wird aktiv gefördert.
- Eigene klassistische Vorbehalte und Stereotype gegenüber abweichenden Lebensformen und Einstellungen von Familien sind stets zu reflektieren und ins Bewusstsein zu rufen.
- Unterschiedlichen Einstellungen, Lebensformen und Fähigkeiten wird durch die Erzieher*innen mit Wertschätzung und Respekt begegnet.
- Vorurteile von Kindern und Eltern gegenüber armutsbetroffenen Kindern und Familien werden aktiv in Alltagssituationen, Gesprächen und Bildungsimpulsen aufgegriffen, hinterfragt und eingeordnet.
- Diskriminierungen aufgrund der sozialen Herkunft der Kinder werden umgehend in Gesprächen mit allen Betroffenen wie den Kindern, Eltern und Kolleg*innen thematisiert.
- Bei stigmatisierenden Äußerungen gegenüber Kindern und Erwachsenen greifen Erzieher*innen umgehend ein und die Auswirkungen dieser Äußerungen werden klar benannt.
- Im Team findet ein regelmäßiger Austausch dazu statt, inwiefern Barrieren für armutsbetroffene Kinder reduziert und eine soziale Teilhabe erreicht werden kann.
- Unterstützungsmöglichkeiten für sozial benachteiligte und von Armut betroffene Familien sind bekannt und Eltern und Kinder können auf eine sensible Art und Weise darauf angesprochen werden.

Es bietet sich an, die Items in kollegialem Erfahrungsaustausch und in Teambesprechungen aufzugreifen. Im Sinne von Qualitätsentwicklungsprozessen können so im Idealfall verbindliche Ziele formuliert werden, die plakativ für das einrichtungsinterne Konzept einer armuts- und klassismussensiblen Pädagogik stehen.

Eigene Zusammenstellung M. Ilg in Anlehnung an Tietze/Viernickel (Hg.), 2017, S. 110–120

Deshalb gilt, wer im Rahmen der frühkindlichen Bildung Armut sagt, muss im Sinne der Kinder auch Klassismus sagen. Denn Armut und Klassismus haben zu viele Schnittpunkte. Dazu gehört auch die Wahrnehmung von Armut mit ihren gesellschaftlich-strukturellen Ungleichheitsverhältnissen. Somit sollte eine armutssensible Pädagogik immer auch eine klassismusbewusste sein, auch, um eine Verfestigung von Stigmata durch unreflektiertes erzieherisches Handeln zu vermeiden. Es ist wünschenswert, dass die soziale Klasse in der Kita keine Rolle spielt. Doch solange diese in wechselseitiger Beziehung zum Bildungserfolg steht, benötigen Erzieher*innen das Wissen um die gesellschaftlich geprägte Zuordnung der Kinder in unterschiedlichen Klassen, Schichten und soziokulturellen Milieus aufgrund des Einkommens und des allgemeinen Sozialstatus der Eltern. Und dies ist nur mithilfe von individuellen und institutionellen Reflexionsprozessen zu erreichen, welche Armut und soziale Ungleichheiten in einer würdigen Weise sichtbar machen.

Literaturverzeichnis

Bertelsmann Stiftung (2023): Neue Zahlen zur Kinder- und Jugendarmut: Jetzt braucht es die Kindergrundsicherung. Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/januar/neue-zahlen-zur-kinder-und-jugendarmut-jetzt-braucht-es-die-kindergrundsicherung>; Zugriff 04.08.2023.

Butterwegge, Carolin & Butterwegge, Christoph (2021): Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt. Frankfurt, S. 49–52.

Frank, Irmgard (2012): Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel?. Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP. 41. Jahrgang, 4/2012, S. 50.

Hanisch, Andrea & Marx, Jule (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog. Weimar, S. 110–120.

Hock, Beate, Holz, Gerda & Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. München, S. 10.

Kerle, Anja, Prigge, Jessica & Simon, Stephanie (2021): Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Hildesheim, S. 6.

Hübenthal, Maksim (2018): Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten. Weinheim; Basel, S. 179 ff.

Liu, Wiliam M. (2011): Social Class and Classism in the Helping Professions: Research, Theory, and Practice. Thousand Oaks, S. 6–7.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik. Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben. Stuttgart, S. 15.

Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung, Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München, S. 18–19.

Richter, Sandra (2022): Vorurteile und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. Freiburg, S. 29–34.

Seeck, Francis & Theißl, Brigitte (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster, S. 11.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2022): Rahmenlehrplan. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Berlin, S. 28–31.

Tietze, Wolfgang, Viernickel, Susanne, Dittrich, Irene, Grenner, Katja, Lasson, Andrea, Winkelmann, Anne S./Wolter, Berit (2021): Ich sehe was, was du nicht siehst – und das bin ich! Teamgespräche über Kinder vorurteilsbewusst und diskriminierungskritisch gestalten. In: KiDs aktuell. 6. Jahrgang, 2/2021, S. 1–4.



Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de



Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)

**Geprüft +
Empfohlen**

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

ISBN 978-3-922427-71-1