

Ines Pohlkamp Björn Nagel Lea Carstens (Hg.)

# Klassismus und politische Bildung

Intersektionale Perspektiven  
und Reflexionen aus der Praxis

NON-FORMALE  
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Ines Pohlkamp, Björn Nagel, Lea Carstens (Hg.)

# Klassismus und politische Bildung

Intersektionale Perspektiven  
und Reflexionen aus der Praxis



Ines Pohlkamp, Björn Nagel, Lea Carstens (Hg.)

# Klassismus und politische Bildung

Intersektionale Perspektiven  
und Reflexionen aus der Praxis



**WOCHEN  
SCHAU**  
WISSENSCHAFT

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Barbara Menke, Wibke Riekman und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer, Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein, Lothar Harles, Michaela Köttig, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz, Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Benedikt Sturzenhecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt / M. 2023

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-1540-1 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7566-1540-7 (PDF)  
ISSN 2749-6945; eISSN 2749-6953  
**DOI** <https://doi.org/10.46499/1952>

# Inhalt

## **LEA CARSTENS, BJÖRN NAGEL, INES POHLKAMP**

Class matters! Intersektionale Perspektiven auf Klassismus  
in der politischen Bildung (Einleitung) . . . . . 7

## **BJÖRN NAGEL**

Theoretische Erkenntnisse für eine intersektionale  
und klassismuskritische politische Bildung . . . . . 19

## **SARAH KARIM**

Dis/ability und Klassismus. Soziale Ungleichheit und Ableismus  
aus Sicht der Dis/ability Studies . . . . . 32

## **ROSA FAVA**

„Ich leih dir Geld, doch nie ohne ’nen jüdischen Zinssatz.“  
Struktureller Antisemitismus als Selbstermächtigungserzählung . . . . . 46

## **MARI NAGAOKA, KIAN POURIAN**

Generationen, Migration und Klassismus.  
Dialogische Selbstreflexionen – angeregt und bewegt  
durch das Projekt „untold stories“ . . . . . 59

## **JACQUELINE SAKI ASLAN**

Herstory from below. Schlaglichter auf Klassismus in Verschränkung  
mit ‚race‘ und ‚gender‘ . . . . . 72

## **PATIENCE AMANKWAH, VERONIKA SARA EL-HAWARI**

Empowerment als intervenierende politische Bildungsarbeit.  
Warum Rassismuskritik als Querschnittsthema gedacht werden muss  
und wie sie intersektional mit der Differenzkategorie Klasse innerhalb  
der Institution Hochschule relevant wird . . . . . 86

**FRANCIS SEECK**

Klassismus in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen.  
 Negativbeispiele und Impulse, wie es besser gehen kann . . . . . 102

**SARA PASSQUALI**

Klassenreisende als politische Bildner\*innen. Multiperspektivität  
 als Chance für Begegnungen mit Jugendlichen . . . . . 110

**INES POHLKAMP**

Klassismus in der politischen Geschlechterbildung. Paradigmen,  
 Leerstellen und Perspektiven . . . . . 122

**SIMON MERZ**

Klassismus und queere Identitäten in der außerschulischen  
 politischen Jugendbildung . . . . . 140

**AMÉLIE BÄRNWICK**

Klassismuskritische Perspektiven in der sexuellen Bildung . . . . . 156

**FELIX GAILLINGER**

Ist Klassismuskritik lernbar? Reflexionen zum Versuch  
 einer politischen Vermittlung sozialer Verhältnisse . . . . . 172

**ALEXANDER STAROSTIN**

Alles eine Frage der (Schul-)Klasse . . . . . 185

**ISA LUZIE BRODNJAK, HANNAH MO SCHWEDLER, DIONYSIA PARADEISI**

Mit Kindern über Klassismus reden.  
 Reflexionen und Handlungsempfehlungen . . . . . 196

Autor\*innen . . . . . 211

## Class matters!

### Intersektionale Perspektiven auf Klassismus in der politischen Bildung (Einleitung)

Dieser Sammelband entstand im Kontext der politischen Jugendbildung der Bildungsstätte Bredbeck<sup>1</sup>. Angeregt wurde er durch die zunehmenden Auseinandersetzungen rund um Klassismus (z.B. Seeck/Theißl 2020, Seeck 2022, Hüttner/Altieri 2020, Aumair/Theißl 2018, hooks 2020; Abou 2017, Didier 2016, Kemper/Weinbach 2009, Barankow/Baron 2021) und durch die Erfahrungen in der eigenen Praxis mit jungen Menschen, in denen deutlich wird, dass Bildungslaufbahncancen nicht von Motivation, Leistung oder Intellekt, sondern von sozialer Herkunft und biografischen Erfahrungen abhängig gemacht werden. Betina Aumair (2020) schreibt dazu:

„Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar, heißt ein Buch von Ingeborg Bachmann. Die Wahrheit ist, dass wir in Bezug auf Bildung keine Leistungsgesellschaft sind, sondern nach wie vor eine Erbgesellschaft“ (Aumair 2020, 223).

In der Bildungsstätte Bredbeck unternahmen wir den Versuch, macht- und herrschaftskritische Jugendbildung durch die zuständigen Jugendbildungsreferent\*innen und durch die Referent\*innen in eine erste Praxis zu überführen. Im Kreis der Referent\*innen, die freiberuflich im Netzwerk Politische Jugendbildung mitarbeiten, wurden fortlaufend die Grenzen und Möglichkeiten einer

---

1 Die Bildungsstätte Bredbeck ist die Heimvolkshochschule des Landkreis Osterholz in Niedersachsen. Sie versteht sich als diversitätssensibler Bildungsort für Jugend- und Erwachsenenbildung. Mehr Infos unter [www.bredbeck.de](http://www.bredbeck.de) (25.9.2022). Das Netzwerk der politischen Referent\*innen stellt eine Säule der vielfältigen Bildungspraxis dar. Es werden neben der politischen Jugendbildung beispielsweise Fortbildungen, Bildungsurlaube und internationale Bildungsangebote für Fachkräfte und Jugendliche angeboten. Die Bildungsstätte ist Akteurin im Programm „Politische Jugendbildung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)“, welches vom BMFSFJ finanziert wird. Dort wirkt die Jugendbildungsreferent\*in bis 2022 in der Fachgruppe „Arbeitswelt und Lebensperspektive“ und seit 2023 in der Fachgruppe „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“.

intersektionalen Praxis diskutiert.<sup>2</sup> In Bredbeck existieren Ansätze der geschlechtersensiblen Bildung seit den frühen 1990er-Jahren. Dazu zählt ein Engagement in der Mädchen\*- und Jungen\*arbeit ebenso wie die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Seit über zehn Jahren werden in der Bildungsstätte Empowerment-Angebote für BI\*PoC-Personen durchgeführt. Die Zielgruppen wurden zunehmend diversifiziert und der Kreis der Mitarbeiter\*innen in Festanstellung und als freie Referent\*innen erfuhr eine Diversifizierung, um möglichst viele Perspektiven vertreten zu haben. Durch diese Praxis wurde der Bedarf deutlich, nicht nur gender & race, sondern wie bereits in den frühen feministischen Schriften (vgl. z.B. Meulenbelt 1988, Lorde 1980) gefordert, die Triangel aus gender, race und class in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig stellten alle Akteur\*innen immer wieder fest, dass die Umsetzung von Intersektionalität in die Praxis der politischen Bildung uns vor vielfältige Herausforderungen stellt und dass der Umgang mit der Kategorie Klasse zu Verunsicherung führt.

Deshalb haben wir im Frühjahr 2022 zu einer Klassismusfachtagung eingeladen, wo verschiedene Akteur\*innen, die nun in diesem Sammelband vertreten sind, klassismuskritische Perspektiven für den Kontext der politischen Bildung zur Diskussion stellten.<sup>3</sup> Diese Perspektiven werden in diesem Sammelband aufgegriffen, wobei wir als Herausgeber\*innen uns schon früh konzeptionell entschieden haben, das Thema class in den Vordergrund zu stellen, um explizit den Erfahrungen mit Klasse in Verbindung mit neuen Intersektionen, z.B. mit den Diskriminierungsformen Ableism und Heterosexismus, Raum zu geben. Klasse als Realität und als Konzept wird zumeist zugunsten von gender und race im praktischen Alltag vergessen. Wir vermuten, dass dieses Vergessen davon genährt wird, dass die Fachkräfte häufig Akademiker\*innen sind und damit nur einen Ausschnitt der Vielfalt sozioökonomischer Verhältnisse kennen. Andere subjektive Zugehörigkeiten prägen vermeintlich stärker das eigene Bewusstsein, wie

- 
- 2 Intersektionalität verstehen wir nach Kimberlé Crenshaw als eine interdependente Verschränkung verschiedener Diskriminierungskategorien und Machtverhältnisse (Crenshaw 1989). Kimberlé Crenshaw bezieht ihr Wissen dabei aus Arbeitskämpfen Schwarzer Frauen in den USA, in denen die Verstrickung von Klassismus, Rassismus und Sexismus deutlich wurde. In diesem Sammelband zur kritischen politischen Bildung wird der Reflexion der sozialen Ungleichheiten der Triangel race-class-gender+ (plus) Raum gegeben. Theorien sozialer Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Rassismuskritik, Klassismuskritik gehören zu dem Bildungskanon emanzipatorischer Verständnisse politischer Bildung (Lösch/Thimmel 2011).
  - 3 Der Fachtage wurde von #Lautsein – Partnerschaften für Demokratie im Landkreis Osterholz und damit vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ gefördert.

z.B. von Heterosexismus und von Rassismus betroffen zu sein. Die Wirklichkeiten von Armut, Not und Bedürftigkeit werden im gesellschaftlichen Raum von Leistung und Arbeitswelten kaum anerkannt. Außerdem ist ein entscheidender Unterschied, dass Menschen sich auf der Ebene von Empowerment in Bezug auf Rassismus und/oder Heterosexismus zusammenschließen können und ihr Selbstbewusstsein und damit Handlungsmacht und Selbstwirksamkeit stärken können. Ein Empowerment-Seminar für Hartz IV-/Bürgergeld-Empfänger\*innen ist im Vergleich dazu nur schwer denkbar, wenn es keine realen Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe gibt, weil die ökonomische, ggf. kulturelle, symbolische Grundlage fehlt. Vor der Folie, dass die Teilnehmenden stets mehrfach betroffen, mehrfachdiskriminiert sind, ist die Frage nach den Strategien von Empowerment im Kontext von Klasse durchaus noch eine offene.

Wir bieten mit diesem Sammelband Raum für die Reflexion verschiedener Praxisfelder unter klassismuskritischer Perspektive. Dabei haben wir uns nicht auf den Praxisraum der Bildungsstätte Bredbeck beschränkt, sondern weitere Autor\*innen eingeladen, ihre Räume der politischen Bildung kritisch zu reflektieren. Wir gehen davon aus, dass sich Klassismuskritik nicht auf Rezept für alle Bereiche politischer Bildung verabreichen lässt. Stattdessen bedarf es einer genauen Analyse der jeweiligen Institutionen, Bedingungen, Werte und Inhalte. Vor dem Hintergrund dieser Annahme bieten die Beiträge der Autor\*innen erste Anhaltspunkte für Klassismuskritik und Klassismussensibilität im Alltag außerschulischer politischer Bildung verschiedener Praxisfelder. Da wir davon ausgehen, dass es einer grundlegend emanzipatorisch-kritischen Perspektive auf Bildungsarbeit bedarf, um Klassismus zu erkennen und Interventionen für Klassismuskritik anbieten zu können, ist aus unserer Sicht Analyse, Fortbildung und die Veränderung von Organisationsstrukturen der notwendige Dreischritt der klassismuskritischen Zukunft für Bildungseinrichtungen, Kinder- und Jugendhilfeträger und für weitere Orte, an denen außerschulische politische Bildung stattfindet. Im Folgenden klären wir einführend Begrifflichkeiten und Bezüge, die das Verstehen der Beiträge erleichtern. Wir stellen Bausteine für eine klassismuskritische Bildungsarbeit dar und geben abschließend einen Überblick über die Beiträge in diesem Band.

## 1. Annäherung an Begriffe

Klassismus verläuft entlang von Klassenherkunft und Klassenposition, d.h. der Begriff bezeichnet die Diskriminierung, die Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft (z.B. Kind aus einer Arbeiter\*innenfamilie) oder ihrer ökonomischen

Position (z.B. erwerbslose oder wohnungslose Menschen) erleben. Es geht nicht ausschließlich darum, wie viel ökonomisches Kapital einer Person zur Verfügung steht, sondern (auch) darum, welche Bildungsabschlüsse die Person hat oder in welchen sozialen Verhältnissen (s. Bourdieus kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) eine Person aufgewachsen ist. Konkret heißt dies, dass jede Person eine Klassenherkunft hat und Teil einer Klasse ist, dass diese aber oft unsichtbar und unbenannt bleibt. Viele Menschen, die in Deutschland leben, lehnen eine Klassenzugehörigkeit ab, finden den Begriff Klasse antiquiert oder kennen diesen gar nicht erst. Die Rede von sozialen Milieus und sozialer Herkunft ist viel naheliegender als die Auseinandersetzung mit der Bedeutung einer Klassenherkunft oder eines Klassenstandes. Mit diesem Sammelband wollen wir dazu einladen, ein (eigenes) Klassenbewusstsein zu entwickeln und sich konstruktiv und selbstbewusst damit auseinanderzusetzen. Wir wünschen uns einen Umgang mit Klassenbewusstsein, der eine wesentliche Grundlage für die reflektierte und kapitalismuskritische Praxis der politischen Bildung wird. Wir wünschen uns, dass der Sammelband Impulse für eine klassismuskritische Entwicklung von Bildungsinstitutionen bereithält. Denn die Haltung der Akteur\*innen der politischen Bildung muss sich strukturell in den Institutionen widerspiegeln, um die Idee der außerschulischen politischen Jugendbildung und der klassismusreflektierenden politischen Bildung für alle Menschen zu einem Erlebnis von Solidarität zu machen.

Die politische Jugendbildung beruht gegenüber schulischer Bildung auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und setzt an den Zielen, Interessen und Lebenswelten der Jugendlichen an. Sie ist für alle Jugendlichen gedacht. Doch wenn wir jene Jugendlichen erreichen, die keinen höheren Bildungsabschluss anstreben, ist sie sofort von zahlreichen klassistischen Annahmen geprägt. Hierzu zählt beispielsweise die Annahme, die Arbeit mit jungen Menschen aus dem Prekariat sei „schwer“, es gäbe dort mehr Rassismus und Sexismus als in anderen sozialen Schichten, es gäbe Motivationsdefizite, politische Teilhabe sei unerwünscht, junge Menschen und ihre Elternhäuser würden Bildung nur selten wertschätzen.

Diese Stereotype korrespondieren mit der Wertschätzung der Fachlichkeit Sozialer Arbeit und außerschulischen Bildungsarbeit. Im Vergleich zu schulischer Bildung, wo das System eine hohe finanzielle Absicherung der Lehrkräfte garantiert, sind die Fachbereiche der Sozialen Arbeit die Akademiker\*innen, die am wenigsten in Deutschland verdienen, und viele von ihnen sind die Ersten aus ihrer Familie, die studiert haben. Die Praxis politischer Jugendbildung strebt nicht nach Verbeamtung, aber sie sollte in einem adäquaten Rahmen finanziert werden, um Räume jenseits von Schule auszuweiten und Formate für das Kennenlernen von politischer Teilhabe als Handlungspraxis und Gestaltung zu ermöglichen.

## 2. Klassismuskritisches Nachdenken

Grundlage für die Auseinandersetzung mit Klassismus ist die Reflexion der eigenen Klassenherkunft und -geschichte. Aus unserer Sicht setzen sich noch viel zu wenige Multiplikator\*innen der politischen Bildung systematisch mit der eigenen Klassengeschichte auseinander. Die Reflexion der eigenen Biografie kann dabei einen wichtigen Aufschluss über den eigenen Erfahrungsrahmen geben. Durch die tieferegehende biografische Auseinandersetzung unter dem Brennglas der eigenen Klassenherkunft und -position wird die Komplexität dieser Kategorie deutlich. In den Blick geraten neben den ökonomischen Kapitalien auch das kulturelle, symbolische und soziale Kapital, die Pierre Bourdieu mit seiner Habitus-Theorie geprägt hat. Während unsere Klassenposition sich im Laufe unseres Lebens verändert, bleibt unsere Klassenherkunft unveränderbar. Es gilt, einen Umgang mit der eigenen Geschichte zu entwickeln.

Für uns als politische Bildner\*innen ist es elementar, sich mit der eigenen Beteiligung an klassistischer Diskriminierung auseinanderzusetzen. Dies gilt sowohl auf institutioneller als auch persönlicher Ebene. Viele politische Bildner\*innen sind selbst Akademiker\*innen und blicken aus dieser Perspektive auf die Lebenswege der Jugendlichen. Die Auseinandersetzung mit eigenen Normierungs- und Entwertungspraktiken ist hier notwendig. Nicht zuletzt braucht es Wissen über Klassenverhältnisse und Klassismus. Erfahrungswissen ist hier eine wichtige Grundlage und eine kritische ökonomische Bildung ist die Wissensbasis, die es uns erlaubt, mehr über das Verhältnis von Klasse und Gesellschaft nachzudenken. Wir schlagen deswegen vor, klassismus- und kapitalismuskritische Bildung zusammenzudenken. Diskriminierende Verhältnisse auf allen Kapital-Ebenen (ökonomisch, kulturell, sozial und symbolisch) sind oft erst auf den zweiten Blick zu erkennen: Es braucht damit Perspektiven auf Umverteilung und Transformation. Klassismuskritik kann nicht beim Bewusstseinsschaffungen oder Identitäten stehen bleiben. Aus diesem Grund muss Klassismuskritik sich mit verkürzter Kapitalismuskritik auseinandersetzen, weil es die Logiken vom Spätkapitalismus sind, die sich in die Verhältnisse und Subjekte einschreiben. Klassismuskritik muss immer eine Ökonomiekritik, Kapitalismuskritik beinhalten, um nicht beim Anklagen von Verhältnissen stehen zu bleiben, sondern Teilhabe und das Denken einer anderen Gesellschaft zu ermöglichen. Damit ist Klassismuskritik die Erlaubnis für Utopien jenseits des Kapitalismus, denn Transformationen von Gesellschaft bieten neue Möglichkeiten für ein Zusammenleben, das von vielen Menschen respektvoll gestaltet werden kann und eine gerechte Zukunft möglich macht.

Zusammenfassend lassen sich vier Reflexionsebenen für eine klassismuskritische politischen Bildung formulieren.

1. Reflexion der eigenen Klassengeschichte: Woher komme ich?
2. Reflexion der eigenen Klassenposition: Aus welcher Perspektive spreche ich? Wie denke ich heute über Klassismus? Wie bin ich dazu gekommen? Wie und wo reproduziere ich?
3. Reflexion der eigenen Beteiligung an klassenbezogener Diskriminierung: Welche Bilder habe ich verinnerlicht? Wie spreche ich über ökonomische und soziale Zusammenhänge? Wo werte ich ab? Wo normiere ich?
4. Wissen über Klassenverhältnisse und Klassismus: Welches Wissen habe ich und stelle ich zur Verfügung? Welche Methoden und Didaktik nutze ich in der Vermittlung? Welche Sprache verwende ich? Welches strukturelle Wissen vermittele ich? Was sind meine Ziele?

Diese Fragen sind nicht als Checkliste zu verstehen, sondern als Impulse für den Beginn einer reflexiven klassismuskritischen Bildungsarbeit, in der die permanente Reflexion und Kontroverse die Entwicklung einer eigenen Haltung ermöglicht. In der Literatur und in einigen der hier vorliegenden Texte sprechen die Autor\*innen von Antiklassismus. Im Diskurs befinden sich Begrifflichkeiten in einer Art Prozess. Es kann aus unserer Perspektiven keinen Antiklassismus in der Bildungsarbeit geben, da die Verhältnisse zu komplex sind und die Präsenz und die Verhältnisse des Kapitalismus kein Gegenüber erlauben. Vielmehr sind Verhältnisse intersektional miteinander verwoben und verweisen aufeinander, sodass einfache binäre Codierungen dekonstruiert werden müssen.

### 3. Übersicht der Beiträge

In diesem Sammelband haben wir die Autor\*innen gebeten, ihre Praxis- und Handlungsfelder der politischen Bildung und außerschulischen politischen Jugendbildung mit dem Fokus Klassismuskritik intersektional zu betrachten und zu reflektieren. Die Autor\*innen blicken auf eigene Konzepte der außerschulischen, nonformalen politischen Bildung, auf ihre Fachdisziplinen und auf ausgewählte Bildungsformate und auf Orte, wo Multiplikator\*innen für politische Bildung qualifiziert werden. Einige Autor\*innen reflektieren Fachdebatten, andere bieten praktische Impulse für die Weiterentwicklung politischer Bildung. Die Positionen und Bezüge in den Texten sind wertvolle Beiträge für ein komplexes Verstehen von Klassismus in der Praxis. Nicht selten spiegeln sie die Positionierungen der Autor\*innen wider. Sie beinhalten Widersprüchliches, Kontroversen und

Leerstellen und werfen Fragen auf. Wir freuen uns, wenn sie erste Antworten bieten und dazu ermutigen, die eigenen Fragen zu erweitern. Dieser Sammelband versteht sich im Anschluss daran explizit in der Tradition kritischer politischer Bildung.

**BJÖRN NAGEL** befasst sich mit den Paradigmen, Zielen und Inhalten kritischer politischer Bildung vor dem Hintergrund Andreas Reckwitz' Analyse der spätmodernen Gesellschaft der Singularitäten. Dafür setzt er politische Bildung, Klassismus, Gesellschaftsanalyse und Intersektionalität in Beziehung zueinander. Nach Reckwitz markiert „die Kulturalisierung und Singularisierung des Sozialen in der Spätmoderne nicht das Ende, sondern den Anfang einer neuen Klassengesellschaft“ (Reckwitz 2017, 276). Vor diesem Hintergrund stellt Björn Nagel Selbstreflexion, Beobachtung der gesellschaftlichen Verortung der Teilnehmer\*innen und Klassenbewusstsein als mögliche Elemente einer klassismuskritischen Haltung vor.

**SARAH KARIM** befasst sich in ihrem theoretischen Beitrag mit dem Verhältnis von Dis/ability und Klassismus. Sie konstatiert die fehlende Konzeption der Verbindung dieser zwei Diskriminierungsformen, obwohl ihr Zusammenhang als intersektionales Verhältnis in der Leistungsgesellschaft konstituierend eingeschrieben ist. Theoretisch fundiert arbeitet Sarah Karim Zusammenhänge heraus und bietet durch diese Perspektive aus den Dis/ability Studies notwendige Impulse für die Praxis politischer Bildungsarbeit. Dazu zählen der Abbau baulicher und kommunikativer Barrieren und der konsequente Einbezug von Menschen, die behindert werden, als Fachkräfte der politischen Bildung.

**ROSA FAVA** befasst sich in ihrem Beitrag zu strukturellem Antisemitismus mit der Komplexität verkürzter Kapitalismuskritik. Sie veranschaulicht, wie die Personalisierung von Kapitalismuskritik zu Antisemitismus wird. Denn immer dann, wenn Personen oder explizite Handlungen als Ursachen für das Nichtfunktionieren und die Irrationalität von Kapitalismus genannt werden, liegt bereits die Anschlussfähigkeit für Antisemitismus vor. Kapitalismus als System tritt hinter diesen Personalisierungen zurück. Klassismuskritische Bildungsarbeit muss demzufolge notwendigerweise immer Antisemitismus im Blick haben. Rosa Fava gibt außerdem erste Impulse für die Praxis der politischen Bildungsarbeit, in der der Antisemitismus zum Gegenstand gemacht wird.

**MARI NAGAOKA UND KIAN POURIAN** stellen in ihrem Beitrag „Generationen, Migration und Klassismus“ ihre Reflexionen im Empowerment-Projekt „untold stories“ vor. Sie reflektieren ihre Erfahrungen um vergessene Geschichten, die in den eigenen Familien sowie in Familien, in denen Menschen migriert sind, in den verschiedenen Generationen nicht (weiter-)erzählt werden

konnten. Ihr Impuls war es, im Kontext politischer Bildung gemeinsame Räume zu schaffen, um diese Geschichten in einem Kreis von Menschen mit eigenen Geschichten erzählen, austauschen, miteinander erleben zu können. So entstanden Perspektiven der Einwanderungsgesellschaft im Kreis von Menschen mit Migrationsnarrationen. In dialogischer Form beantworten die Autor\*innen sich selbst gestellte Fragen und nähern sich somit dem Bildungsformat aus eigener Perspektive nochmal neu.

**JACQUELINE SAKI ASLAN** stellt in dem Artikel „Herstory from below. Schlaglichter auf Klassismus in Verschränkung mit ‚race‘ und ‚gender“ ihre Perspektiven auf Klassismus vor. Die Autorin, Speakerin und Bildungssoziologin ist viel mehr als das und spricht von Unterdrückung, von den verschiedenen Gesichtern der Unterdrückung und vom Mythos, jede\*r sei ihres\*seines Glückes Schmied\*in. In dem Text zeigen sich Wut, Aufbruch und die Bereitschaft, für die Sichtbarkeit von Rassismus, Sexismus und Klassismus als intersektionales Verhältnis einzustehen.

**PATIENCE AMANKWAH UND VERONIKA SARA EL-HAWARI** analysieren die Bedeutung von Hochschule als Ausbildungsort für Multiplikator\*innen politischer Bildung, die mit ihrem kolonialen Wissen als weiße Institution diskriminierende Machtstrukturen verstärkt und reproduziert. Die Autor\*innen verfolgen ein intersektionales Verständnis von Klassismus, indem sie den Bedarf an Empowerment-Strukturen für BI\*PoC-Student\*innen hervorheben. Ihr Ausblick bietet eine kritische Reflexion auf eine Organisationsentwicklung, die die Bedarfe von Rassismus- und Klassismuskritik einholt.

**FRANCIS SEECK** berichtet in dem Artikel „Klassismus in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Negativbeispiele und Impulse, wie es besser gehen kann“ von eigenen Erfahrungen in der politischen Bildungsarbeit und veranschaulicht, wie selbstverständlich der Alltag dort mit Intersektionen von gender, race und class verwoben ist. Anschaulich und praxisnah werden zentrale Elemente einer klassismuskritischen Praxis beschrieben. Dabei betont Seeck die Bedeutung der Entwicklung einer klassismuskritischen Haltung, zu der die Bewusstheit eigener Privilegien und die Handlungsfähigkeit der Gegenrede bei Klassismus führt.

**SARA PASSQUALI** nutzt für ihre Diversity-Praxis in der Erwachsenenbildung die unbewussten und bewussten Stereotype und Wertungen, die ihr Publikum in die Begegnung mit einbringt. Sie veranschaulicht, wie es ihr gelingt, die Teilnehmer\*innen zum Hinterfragen von eigenen Stereotypen zu motivieren. Wie und warum sie das schafft, beschreibt sie in ihrem Beitrag „Klassenreisende

als politische Bildner\*innen. Multiperspektivität als Chance für Begegnungen mit Jugendlichen“.

**INES POHLKAMP** gibt einen kurzen Überblick zum Verständnis der Grundlagen politischer Geschlechterbildung und beschreibt hierfür ausgewählte Paradigmen. Aufbauend entwirft sie klassismuskritische Perspektiven für die Reflexion politischer Geschlechterbildung. Dabei kritisiert sie die Arbeitsstrukturen politischer Geschlechterbildung, die Fokussierung auf Identitätenpolitik, konstatiert einen Mangel an Ökonomiekritik, kritisiert die fehlende Analyse an der Ökonomisierung des Sozialen und fordert die Vermittlung von solidarischem Transformationswissen.

**SIMON MERZ** befasst sich in dem Beitrag „Klassismus und queere Identitäten in der außerschulischen politischen Jugendbildung“ nach einem kurzen Blick auf die Historie dieses Verhältnisses mit der Frage, welche Erfahrungen durch die Nichtbeachtung der Lücke in queeren Bildungsformaten bisher nicht gemacht werden können. Er beschreibt, wie die Angebote politischer Jugendbildung neu gedacht werden müssen, und endet mit Praxistipps und paradigmatischen Reflexionen für die Berücksichtigung von Klassismus in queeren Bildungskontexten.

**AMÉLIE BÄRNWICK** ist Sexualpädagogin und blickt klassismuskritisch auf die Inhalte und Angebote sexueller Bildung. Sie reflektiert die Praxis, Inhalte, Zielgruppen und veranschaulicht, an welchen Stellen und wie sexuelle Bildung als außerschulisches Angebot notwendig klassismuskritische Perspektiven benötigt. So stellt Bärnwick heraus, dass Klassismus in der Praxis der Sexualpädagogik heute keine und in der sexuellen Bildung kaum eine Rolle spielt. Es fehlt an diskriminierungskritischen Fortbildungsangeboten zur Sensibilisierung für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt unter Berücksichtigung intersektionaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse. In der fachlichen Praxis und Debatte konstatiert Bärnwick großen Nachholbedarf auf dem Weg in eine klassismuskritische, intersektionale sexuelle Bildung und Sexualpädagogik.

**FELIX GAILLINGER** befasst sich in dem Beitrag „Ist Klassismuskritik lernbar?“ an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis mit den Bedingungen für die Auseinandersetzung mit Klassismus. Der Autor bejaht die Frage, ob Klassismuskritik trainier- oder lernbar sei. Darauf aufbauend fragt er, was Klassismuskritik eigentlich ist, um dann zu klären, wie sie erlernt werden könnte. Gaillinger stellt die Bedeutung der Vermittlung der strukturellen Bedingungen für klassistische Verhältnisse und die Notwendigkeit der Kritik an der Reproduktion der Klassenverhältnisse in den Vordergrund und entwirft so Impulse für die klassismuskritische Qualifizierung von Akteur\*innen politischer Bildung.

**ALEXANDER STAROSTIN** reflektiert seine Erfahrungen aus der vierjährigen Arbeitspraxis in einem außerschulischen Hauptschulabschlusskurs-Programm. Dazu skizziert er einen theoretischen Rahmen, der sich mit den Ursprüngen des Diskurses über strukturelle Gewalt auseinandersetzt und Erkenntnisse über die Chancen und Grenzen strukturkritischer Arbeit an der Schnittstelle von schulischem Auftrag und außerschulischer Bildung liefert.

**HANNAH MO SCHWEDLER, ISA LUZIE BRODNJAK UND DIONYSIA PARDEISI** befassen sich in ihrem Beitrag „Klassenfahrt. Mit Kindern über Klassismus reden“ mit klassismuskritischer Bildungsarbeit in dem „Berliner Mädchen\*laden Naya (LiSA e.V.)“. Hierbei nehmen sie die Leser\*innen mit auf ihre Erfahrungsreise an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Ihre Auseinandersetzungen mit der eigenen Konzeption und Durchführung ihrer Workshop-Reihe sind eine Einladung und ein reflektiertes Praxisbeispiel für die Auseinandersetzung mit der klassismuskritischen politischen Bildung mit Kindern. Sie motivieren, sich selbstkritisch und bewusst mit dem Thema Klassismus in der Arbeit mit Kindern auseinanderzusetzen.

#### 4. Zur Sprache

Der Sammelband richtet sich an Praktiker\*innen aus der politischen Bildung, aus der Kinder- und Jugendhilfe und an Interessierte aus den Netzwerken, denen kritische Bildungsarbeit ein Anliegen ist. Es ist kein akademisches Buch, sondern ein Buch aus der Praxis für die Praxis, aus der Reflexion für die Reflexion, aus der Neugierde für andere neugierige Kolleg\*innen. Sprache in Büchern ist stets ein Herrschaftsinstrument für Ein- und Ausschlüsse, Widersprüche, Unsagbares. In diesem Dilemma befindet sich auch dieser Sammelband. Sprache kann zugleich Vertrauen schaffen, gerade wenn viele Sprachen gesprochen werden. Dass dieser Band in deutscher Sprache erscheint, ist der Normativität geschuldet und wenn wir könnten, würden wir die Beiträge mehrsprachig lesen, vorlesen und neu verfassen lassen, damit möglichst viele mitdiskutieren können, die wollen.

In diesem Sammelband haben wir keine Vorgaben für die Form der geschlechtergerechten und diskriminierungsarmen Schreibweisen gemacht. Wir baten die Autor\*innen um eine ihnen angenehme Form des fairen und respektvollen Sprachgebrauchs. So entstanden mit Blick auf die Schreibweisen sehr verschiedene Texte. Einige nutzen das Gender-Sternchen, andere den Unterstrich mit Kleinschreibung, den Unterstrich mit großem Binnen-I, andere den Doppelpunkt.

Wieder andere verwenden eher neutrale Begriffe, die sich geschlechtlich nicht zuordnen lassen. Bei manchen Texten war die Wahl der geschlechtlichen Zuordnung historisch zentral, sodass dort die Begriffe geschlechtlich eindeutig konnotiert sind. Diese Vielfalt zeigt die Prozesshaftigkeit von Sprache und die Entwicklungschancen. Wir erkennen hiermit die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an und waren um größtmögliche Diskriminierungssensibilität bemüht.

Die Form der Texte reicht von dialogischer Reflexion über theoriebasierte Berichte und Praxisberichte bis zum Prosatext. Diese Heterogenität der Textformen fordert ein Einlassen auf die jeweiligen Texttypen. Wir freuen uns, wenn ihr als Leser\*innen beim Durchblättern, Querlesen, konzentrierten Durcharbeiten die gleiche Freude habt, wie wir sie beim Lesen der Beiträge hatten.

## 5. Der Dank

Wir möchten uns abschließend bei allen bedanken, die dieses Projekt möglich gemacht haben. Allen voran bei den Autor\*innen, die uns über einen langen Zeitraum begleitet und inspiriert haben. Die Autor\*innen präsentieren nachdenkliche, gelingende und ambivalente Momente aus ihrer Praxis und veranschaulichen ihre Expertise in der Reflexion. Einige von ihnen schreiben zum ersten Mal in einem Sammelband, viele sind aus Armuts- und/oder Arbeiter\*innenklassen, viele sind von Mehrfachdiskriminierungen betroffen, alle geben hier Einblicke, ob und wie politische Bildungsarbeit klassismuskritisch wirken kann. Einige berichten von eigenen Erfahrungen, Wunden, Chancen, von der eigenen „Klassenreise“, dem Scheitern und dem Aufstehen. Ihnen, den Autor\*innen, gilt unser erster und tiefer Dank. Der Dank geht außerdem an die Herausgeber\*innen der Reihe Nonformale Politische Bildung. Danke, dass ihr uns vertraut habt, diesen Sammelband auf den Weg zu bringen. Dass dieses Buch im Kontext von Praxis und nicht von Wissenschaft erscheinen kann, ist Euch zu verdanken. Der Dank geht außerdem an den Wochenschau Verlag für die tatkräftige Unterstützung und solidarische Begleitung in der Umsetzung dieses Vorhabens. Außerdem danken wir unseren Freund\*innen und (Wahl-)Familien dafür, dass sie uns unterstützt haben und uns Zeit gegeben haben, dieses Projekt zu verwirklichen. Wir werden gemeinsam einen Champagner öffnen, wenn wir das Buch in Händen halten, auch wenn andere das Getränk Prosecco nennen.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen!  
Die Herausgeber\*innen (April 2023)

## Literatur

- ABOU**, Tanja (2017): Klassismus oder Was meine ich, wenn ich von Klassismus spreche? Online: [https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/ida\\_klassismus\\_endgltige\\_version\\_vielfalt\\_mediathek\\_ohne\\_demokratie\\_leben.pdf](https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/ida_klassismus_endgltige_version_vielfalt_mediathek_ohne_demokratie_leben.pdf) (25.9.2022).
- AUMAIR**, Betina (2020): Bildung und soziale Ungleichheit: Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit, in: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte: Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, Intervenieren, Umverteilen, Münster, S. 222–232.
- AUMAIR**, Betina/Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt, Wien.
- BARANKOW**, Maria/Baron, Christian (Hg.) (2021): Klasse und Kampf. Berlin.
- CRENSHAW**, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex – A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: The University of Chicago Legal Forum, Iss. 1, Article 8, S. 139–167. Online: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>(25.9.2022).
- ERIBON**, Didier (2016): Rückkehr nach Reim. Berlin.
- HOOKS**, bell (2020): Die Bedeutung von Klasse. Münster.
- HÜTTNER**, Bernd/Altieri, Riccardo (Hg.): Klassismus und Wissenschaft. Münster.
- KEMPER**, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
- LORDE**, Audre (1980): Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference, [https://www.colorado.edu/odece/sites/default/files/attached-files/rba09-sb4converted\\_8.pdf](https://www.colorado.edu/odece/sites/default/files/attached-files/rba09-sb4converted_8.pdf) (3.5.2023).
- LÖSCH**, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) (2011): Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- MEULENBELT**, Anja (1988): Scheidelinien über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Reinbek/Hamburg.
- SEECK**, Francis/Theißl, Brigitte (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, Intervenieren, Umverteilen. Münster.
- SEECK**, Francis (2022): Zugang verwehrt: Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. Hamburg.

## Theoretische Erkenntnisse für eine intersektionale und klassismuskritische politische Bildung

In diesem Beitrag befasse ich mich mit ausgewählten theoretischen Erkenntnissen, die eine klassismuskritische Haltung in der politischen Bildungsarbeit ermöglichen. Hierfür werde ich politische Bildung, Klassismus, Gesellschaftsanalyse und Intersektionalität zueinander in Beziehung setzen. Vor diesem Hintergrund stelle ich mögliche Elemente einer klassismuskritischen Haltung dar: Selbstreflexion, Beobachtung der gesellschaftlichen Verortung der Teilnehmer\_Innen<sup>1</sup> und Klassenbewusstsein im Sinne einer spezifischen Vorstellung einer Klasse über ihre grundlegenden Interessen und ihrer Rolle in der Gesellschaft sowie ihrer Existenzbedingungen.

Konkret werde ich im ersten Kapitel Klassismus in Beziehung zur kritischen politischen Bildung setzen und zeigen, warum Teile der in der Frankfurter Erklärung (siehe Eis u. a. 2015) formulierten Ziele sowie die dort skizzierte Haltung eine Auseinandersetzung mit Klassismus notwendig machen. Im zweiten Kapitel veranschauliche ich, wieso wir (wieder) in einer Klassengesellschaft leben. Im dritten Kapitel erfolgt die Einordnung des Konzepts Klassismus in den Kontext aktueller Gesellschaftsanalyse, wobei ich zeigen werde, dass eine intersektionale Perspektive für eine klassismuskritische Gesellschaftsanalyse unabdingbar ist. Damit sind die theoretischen Grundlagen erarbeitet, um im letzten Kapitel für eine klassismuskritische Haltung zu plädieren und zu skizzieren, wie es gelingen kann, sich eine solche anzueignen.

---

1 Ich verwende hier den Unterstrich, der eine Lücke für Geschlechterentwürfe jenseits der Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ schafft und diese sichtbar macht. Außerdem soll dieses Gap die Konstruiertheit und Unabgeschlossenheit jener Kategorien sichtbar machen. Die Kombination mit dem großgeschriebenen Binnen-I soll darüber hinaus die feministische Intervention in die Sprache sichtbar machen und ihre Bedeutung würdigen.

## 1. Politische Bildung und Klassismus

Über die Frage, wie kritisch politische Bildung sein soll, wurde bereits viel diskutiert (vgl. bspw. Lösch 2013, Hufer 2013, Sander 2005). Einen guten Überblick darüber liefert Kerstin Pohl in ihrem Text „Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein?“ (siehe Pohl 2015). Bezüglich dieser Debatte vertrete ich die Ansicht, dass politische Bildung kritisch sein muss, und orientiere mich an der sogenannten Frankfurter Erklärung (siehe Eis u. a. 2015). Und zwar insbesondere, weil der Beutelsbacher Konsens<sup>2</sup> – wie eine Studie (siehe Oberle u. a. 2018), die die Lehrer\_Innenvorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und den Umgang mit Extremismus im Unterricht untersucht, deutlich zeigt – als „Neutralitätsgebot im Sinne einer Entpolitisierung der Lehrer[Innen]haltung missverstanden wird“ (Oberle u. a. 2018, 60) und Lehrer\_Innen ihre politische Haltung im Unterricht verbergen. Das birgt die Gefahr, dass bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen unhinterfragt aufrechterhalten werden. Gerade deswegen müssen politische Bildner\_Innen sich positionieren und vorleben, wie politische Positionen vertreten, kritisiert und diskutiert werden können, und diese Art von Auseinandersetzungen in ihren Seminaren ermöglichen.

In der Frankfurter Erklärung werden politische Bildner\_Innen aufgefordert, sich ihrer gesellschaftlichen Einbindung bewusst zu sein und „dazu eine kritisch-reflexive Position ein[zunehmen], die sie transparent und damit kritisierbar macht“ (Eis u. a. 2015, 2). Darüber hinaus müssen Macht- und Herrschaftsverhältnisse wahrgenommen und analysiert werden, weil selbstbestimmtes Denken und Handeln durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt wird (siehe ebd., 1). Genau deshalb muss eine Beschäftigung mit Klassismus sowohl im Rahmen der Selbstreflexion der politischen Bildner\_Innen mit dem Ziel der Herausbildung einer klassismuskritischen Haltung als auch als inhaltlicher Aspekt und als Querschnittsaufgabe von politischer Bildung erfolgen.

Ziele und Inhalte kritischer politischer Bildung können nur vor dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftsanalyse im Sinne der Frankfurter Erklärung definiert werden. Deshalb werde ich auf den folgenden Seiten dafür relevante Stellen aus Andreas Reckwitz' Analyse der spätmodernen Gesellschaft

---

2 Der Beutelsbacher Konsens ist das Ergebnis einer Tagung im Herbst 1976, der mit dem Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schüler[Innen]orientierung drei Prinzipien für den Politikunterricht festzulegen versucht. Siehe <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/> (31.8.2022).

der Singularitäten mit dem Ziel herausarbeiten, einen Überblick über ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte zu liefern, damit „angemessene politikdidaktische und methodische Empfehlungen [...] gefunden werden können], die die Realpolitik begreifen lassen und Hinweise auf ihre Veränderbarkeit geben“ (Hufer 2013, 124).

## 2. Eine Analyse der spätmodernen Gesellschaft

Andreas Reckwitz markiert den Beginn der 1980er-Jahre als Beginn der spätmodernen Gesellschaft (siehe Reckwitz 2017, 277) und bezieht sich dabei auf Europa und die USA. Dabei arbeitet er in seiner Analyse dieser spätmodernen Gesellschaft heraus, dass der gesellschaftliche Maßstab das Besondere und Singuläre sei. Deshalb prägt er auch den Begriff der Gesellschaft der Singularitäten: Der gesamte Lebensstil vieler Menschen, ihre Art, zu essen, zu wohnen, zu reisen, ihr Umgang mit ihrem Körper, ihre Kindererziehung, all dies sei daran ausgerichtet, möglichst individuell, besonders und wertvoll zu sein (vgl. ebd., 308 ff.). Selbstverwirklichung sei das vorherrschende Ziel. Damit wird die Frage aufgeworfen, wem Selbstverwirklichung in welchem Maße gelingen kann und wem nicht.

In diesem Sinne liefert seine Theorie Anhaltspunkte für politische als auch gesellschaftliche Akteur\_Innen und damit für politische Bildner\_Innen, wie gesellschaftliche Veränderungen gesteuert werden können, um eine solidarische Gesellschaft mit gleichen Teilhabemöglichkeiten und materieller wie sozialer Wertschätzung der Beiträge aller Individuen für die Gesellschaft zu ermöglichen.

Bezogenen auf mein Vorhaben einer Einordnung des Klassismuskonzepts in den Kontext einer aktuellen Sozialstrukturanalyse westlicher Gesellschaften liefert Reckwitz' Analyse diverse Erkenntnisse, die im Folgenden näher betrachtet werden.

### 2.1 Die Drei-Drittel-Gesellschaft

Im Widerspruch zu älteren Untersuchungen von Kulturosoziolog\_Innen, die eine Pluralisierung von gleichberechtigten Lebensstilen und damit eine Ablösung von Klassen in der nachindustriellen Gesellschaft ausmachten, arbeitet Reckwitz heraus, „dass die Kulturalisierung und Singularisierung des Sozialen in der Spätmoderne nicht das *Ende*, sondern den *Anfang* einer neuen Klassengesellschaft markieren“ (ebd., 276). Demnach haben wir es gegenwärtig „(wieder) mit einer Klassengesellschaft zu tun“ (ebd., 275), deren Klassen sich nicht nur in der