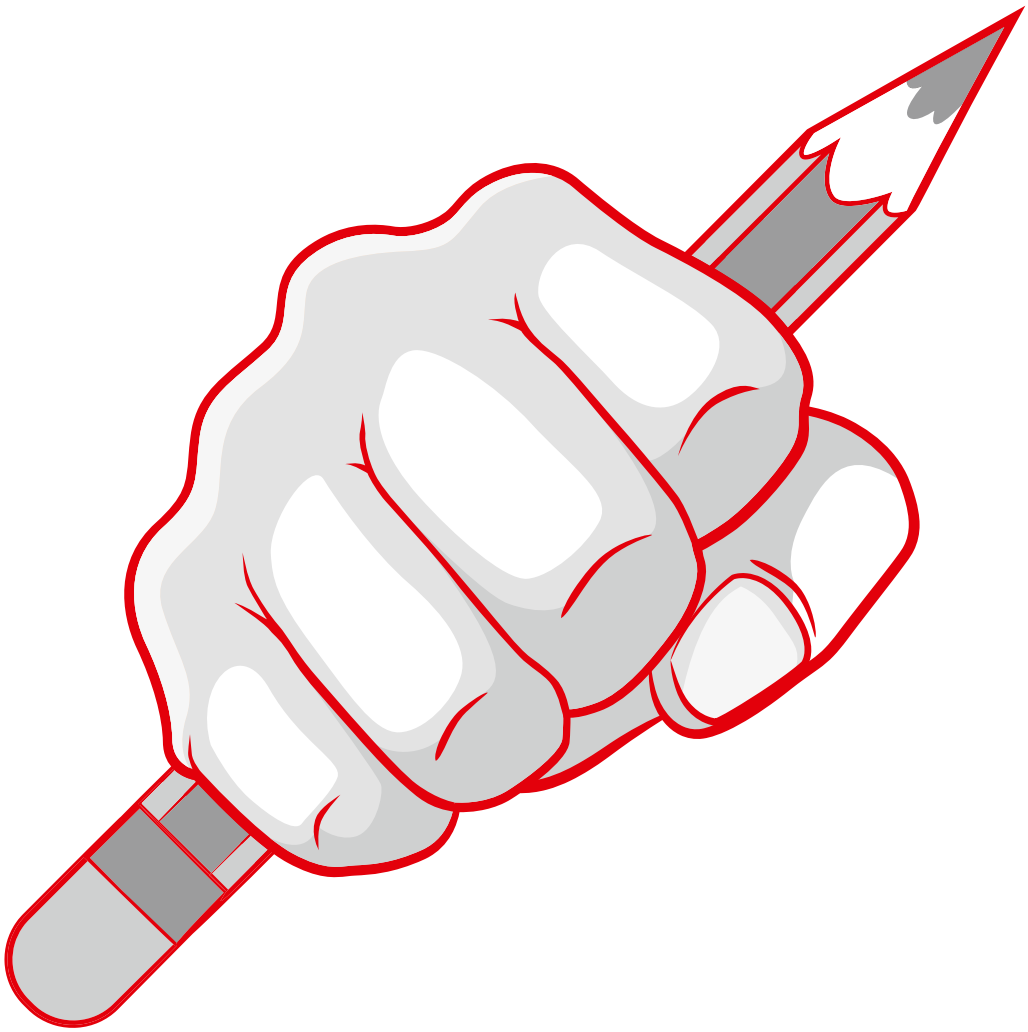
Sozialistische Jugend Deutschlands –
Die Falken

ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK

METHODENORDNER



INHALT

REGISTER-BUCHSTABE

THEMA/ KAPITEL

SEITENZAHL

A ALLGEMEINES — ALLGEMEINES // 01

VORWORT — ALLGEMEINES // 02
ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK — EINE ARBEITSDEFINITION — ALLGEMEINES // 06
PÄDAGOGISCHE HINWEISE — ALLGEMEINES // 13
FALLSTRICKE — ALLGEMEINES // 17

B NEOLIBERALE IDEOLOGIE UND LEISTUNGSDRUCK — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 01

EINFÜHRUNGSTEXT — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 02
METHODEN — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 11
PLAN DICH GLÜCKLICH — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 11
SETZEN — SECHS! — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 15
MEIN GLÜCKLICHES LEBEN — OH HAPPY DAY — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 19
HINTERFRAGE DEINE HELD*INNEN! — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 21
ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 23
100 TIPPS ZUM GLÜCK … ODER AUCH NICHT? — NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 27
ANHÄNGE ZU METHODEN — *AB* NEOLIBERALE IDEOLOGIE // 31

C ARBEIT — ARBEIT // 01

EINFÜHRUNGSTEXT — ARBEIT // 02
METHODEN — ARBEIT // 11
WER HAT AN DER UHR GEDREHT? — ARBEIT // 11
NUR WER ARBEITET, SOLL ESSEN? — ARBEIT // 15
JOBMEMORY — ARBEIT // 19
100 GEGENSTÄNDE ZUM KAPITALISMUS — ARBEIT // 23
ZWEI VÖGEL BAUEN EIN NEST — ARBEIT // 25
GLÜCKLICH AUF DER ARBEIT — ARBEIT // 27
WER MACHT WELCHE ARBEIT? — ARBEIT // 31
ANHÄNGE ZU METHODEN — *AB* ARBEIT // 35

D KAPITALISMUS UND GESCHLECHT — GESCHLECHT // 01

EINFÜHRUNGSTEXT — GESCHLECHT // 02
METHODEN — GESCHLECHT // 11
WER BIN ICH? — GESCHLECHT // 11
1, 2 ODER 3: ZAHLEN DES PATRIARCHATS — GESCHLECHT // 15
INFLUENCED BY THE 50s: ALTE ROLLENBILDER IM NEUEN DESIGN — GESCHLECHT // 17
ANHÄNGE ZU METHODEN — *AB* GESCHLECHT // 21

E ARMUT — ARMUT // 01

EINFÜHRUNGSTEXT — ARMUT // 02
METHODEN — ARMUT // 11
DIE BASTELSCHERE ZWISCHEN ARM UND REICH — ARMUT // 11
ALLE FAHREN AUF KLASSENFAHRT? — ARMUT // 13
LIEBES TAGEBUCH — ARMUT // 15
DURCHSCHNITTSVERMÖGEN IN DEUTSCHLAND — ARMUT // 19
ANHÄNGE ZU METHODEN — *AB* ARMUT // 23

REGISTER-BUCHSTABE

THEMA/ KAPITEL

SEITENZAHL

F **KAPITALISMUS UND RASSISMUS** **RASSISMUS // 01**

EINFÜHRUNGSTEXT ..... RASSISMUS // 02
METHODEN ..... RASSISMUS // 09
APPLAUS, APPLAUS! ..... RASSISMUS // 09
EIN STÜCK NACH VORN ..... RASSISMUS // 13
ICH — ICH NICHT! ..... RASSISMUS // 17
POWER FLOWER ..... RASSISMUS // 19
STEREOTYPE-STECKBRIEF ..... RASSISMUS // 23
WAR DA WAS? — DEUTSCHER KOLONIALISMUS ..... RASSISMUS // 27
ANHÄNGE ZU METHODEN ..... *AB* RASSISMUS // 31

G **KLASSISMUS** **KLASSISMUS // 01**

EINFÜHRUNGSTEXT ..... KLASSISMUS // 02
METHODEN ..... KLASSISMUS // 11
SCHRITT NACH VORN — DIE KLASSENGESELLSCHAFT LÄUFT NICHT ZUSAMMEN ..... KLASSISMUS // 11
NEIN, NICHT SO! ..... KLASSISMUS // 17
DIE KLASSENBLUME ..... KLASSISMUS // 19
PROLL = MACKER? ..... KLASSISMUS // 23
SOZIALISTISCHE JOBBERATUNG ..... KLASSISMUS // 27
PRIVILEGIENTEST: KLASSISMUS ..... KLASSISMUS // 29
ANHÄNGE ZU METHODEN ..... *AB* KLASSISMUS // 31

H **PREKARITÄT UND PREKARISIERUNG** **PREKARITÄT // 01**

EINFÜHRUNGSTEXT ..... PREKARITÄT // 02
METHODEN ..... PREKARITÄT // 09
ILDIKÓ MACHT FERIEN BEI OMMA UND KARL MUSS STÄNDIG UMZIEHEN ..... PREKARITÄT // 09
SCHOKOLADENSPIEL ..... PREKARITÄT // 13
WARUM SO UNSICHER? ..... PREKARITÄT // 17
ANHÄNGE ZU METHODEN ..... *AB* PREKARITÄT // 19

I **DIVERSES** **DIVERSES // 01**

METHODE OHNE THEMATISCHE ZUORDNUNG ..... DIVERSES // 02
DIE FANTASIE EINER „JÜDISCHEN VERSCHWÖRUNG“ ..... DIVERSES // 03
ANHANG ZUR METHODE ..... DIVERSES // 07

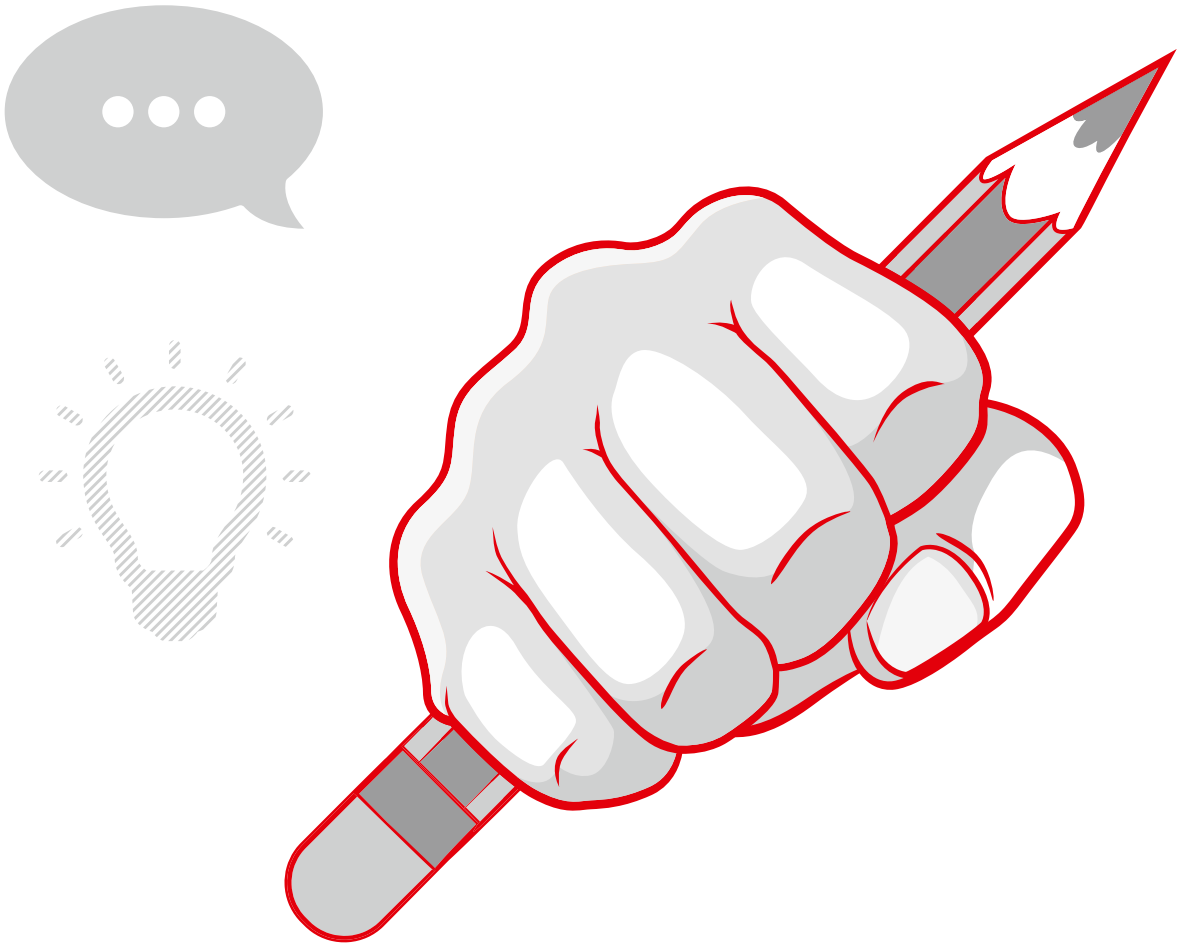
EIGENE METHODEN:

J **VERZEICHNISSE** **VERZEICHNISSE // 01**

GLOSSAR ..... VERZEICHNISSE // 02
SCHLAGWORTREGISTER ..... VERZEICHNISSE // 08
IMPRESSUM ..... VERZEICHNISSE // 11

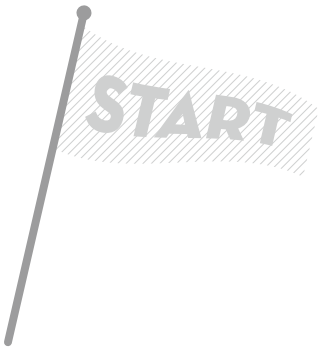
ANTIKAPITALISTISCHE
PÄDAGOGIK

ALLGEMEINES



ALLGEMEINES

- VORWORT
- ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK – EINE ARBEITSDEFINITION
- PÄDAGOGISCHE HINWEISE
- FALLSTRICKE



VORWORT

*Liebe Genoss*innen,*
*liebe Leser*innen,*

Euch liegt hier der Methodenordner „Antikapitalistische Pädagogik“ der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken vor. Das Redaktionsteam hat sich in einem langen Prozess ausführlich mit verschiedenen Aspekten des Kapitalismus und ihren Relevanzen insbesondere für Kinder und Jugendliche beschäftigt. Wir folgen in diesem Ordner einem pädagogischen Ansatz, der direkte Lebensweltbezüge in den Vordergrund stellt. Das heißt auch, dass Euch unter Umständen viele klassische und zum Teil auch sehr gute Methoden fehlen werden, die etwa Begriffe oder Analysen aufarbeiten. Das liegt daran, dass das Ziel dieses Ordners nicht antikapitalistische Bildungsarbeit, sondern Pädagogik ist. Genauer gehen wir darauf noch in unserem Einführungstext *Antikapitalistische Pädagogik – Eine Arbeitsdefinition* ein.

In diesem Vorwort möchten wir Euch einige kurze Hinweise zur Benutzung und zum Aufbau des Ordners geben.

ZUR BENUTZUNG DIESES ORDNERS

SEITENNUMMERIERUNG

Da dieser Ordner in verschiedene Themenkomplexe unterteilt ist und diese stetig erweitert werden können, hat jeder dieser Themenkomplexe einen eigenen Buchstaben und die Seitennummerierung fängt jeweils von neu an. So ergeben sich zum Beispiel Seitenzahlen wie Klassismus // 10 oder Arbeit // 21. Im Inhaltsverzeichnis wird dies deutlich.

FALKEN-PÄDAGOGIK UND ALTERSGRUPPEN-EINTEILUNG

Dieser Ordner wurde von einem Redaktionsteam der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken entwickelt. Das bedeutet unter anderem, dass wir bei der Entwicklung der Methoden immer auch unsere eigene Arbeit im Jugendverband vor Augen hatten. Zentrale Elemente von Falkenarbeit sind neben Wochenendfahrten, Tagesveranstaltungen und offener Arbeit vor allem feste Kinder- und Jugendgruppen, die sich regelmäßig treffen und zusammenarbeiten, sowie ein langes Sommerzeltlager, in denen Gruppenprozesse eine wichtige Rolle spielen. Obwohl viele Methoden auch gut mit Gruppen durchgeführt werden können, die sich noch nicht so gut kennen, ist es bei anderen Methoden oft ratsam, vorher einen Gruppenfindungsprozess zu durchlaufen.

Die Falken teilen sich in drei grobe Altersgruppen, Ringe genannt, ein. Dies sind der Falken-Ring (F-Ring, ca. 6-12 Jahre), der Rote-Falken-Ring (RF-Ring, ca. 12-15 Jahre) und der Ring Sozialistische Jugend (SJ-Ring, ab 15 Jahren). Teilweise tauchen diese Bezeichnungen in dem Ordner auf. Zusätzlich sprechen wir anstatt von Betreuer*innen, Teamer*innen oder Ähnlichem von Helfenden, da es unserem pädagogischen Ansatz entspricht, dass die Helfenden (Selbst-) Bildungsprozesse, Reflexionsprozesse oder Gruppenprozesse von Kindern und Jugendlichen begleiten und unterstützen – eben dabei helfen. Jede*r Helfende*r ist unserem Verständnis nach Pädagog*in.

REFLEXION UND VORBEREITUNG

Obwohl in diesem Ordner viele einführende Texte sowie Hinweise zu Fallstricken enthalten sind, reicht die Arbeit mit dem Ordner alleine nicht zur Vorbereitung für antikapitalistische Pädagogik aus. Unsere Einführungstexte sind vielmehr als ein Überblick über wichtige Inhalte, Analysen und Diskurse innerhalb eines Themenkomplexes zu verstehen. Am Ende dieser Texte folgen Leitfragen für eine Selbstreflexion und weiterführende Literatur. Wir erachten es als unerlässlich, dass Ihr Euch tiefergehend mit einem Themenkomplex beschäftigt, wenn Ihr eine Methode aus diesem anleiten möchtet. Genauso wichtig ist es, die Fragen zur Selbstreflexion am Ende der jeweiligen Einführungstexte ernst zu nehmen. Viele unserer Methoden zielen auf Selbstreflexion der Teilnehmenden ab. Die eigene Eingebundenheit oder Machtposition zu verstehen und zu hinterfragen, ist einerseits wichtig, um den Themenkomplex besser zu durchdringen und andererseits, um die Auseinandersetzungen und Erfahrungen der Teilnehmenden einordnen zu können.

ZUM AUFBAU DIESES ORDNERS

ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK – EINE ARBEITSDEFINITION

Im einleitenden Text *Antikapitalistische Pädagogik – Eine Arbeitsdefinition* erläutern wir, was wir meinen, wenn wir von antikapitalistischer Pädagogik sprechen. Die Einführung ist die Basis für alle Methoden des Ordners. Wir empfehlen dringend sie zu lesen, bevor Ihr in die Arbeit mit den verschiedenen Methoden einsteigt, um die Ziele und Herangehensweise, die wir mit antikapitalistischer Pädagogik verbinden, zu verstehen – zum Beispiel um unsere Abgrenzung zur Bildungsarbeit oder den Lebensweltansatz leichter nachvollziehen zu können.

ALLGEMEINE PÄDAGOGISCHE HINWEISE

Diese *Hinweise* ergänzen die im Text *Antikapitalistische Pädagogik – Eine Arbeitsdefinition* umrissenen Ansätze. Sie stellen auch außerhalb spezifischer Pädagogiken (wie eben der antikapitalistischen) sinnvolle pädagogische Hinweise dar, die Grundlagen und Handlungsleitsätze all unserer pädagogischen Arbeit darstellen und sich durch alle Methoden hindurchziehen. In jeder Methodenanleitung finden sich darüber hinaus spezifische pädagogische Hinweise für genau diese Methode.

FALLSTRICKE

Als *Fallstricke* bezeichnen wir in dieser Publikation Herausforderungen, Hindernisse und Problematiken, die in unserer antikapitalistischen, pädagogischen Arbeit auftreten können. In diesem Abschnitt werden einige häufig auftretende und nicht auf einzelne Themenkomplexe oder Methoden zu reduzierende Fallstricke sowie die Umgangsmöglichkeiten mit ihnen erläutert. Des Weiteren werden in den Themenkomplexen am Ende jeder einzelnen Methode einige für diese Methode spezifische Fallstricke aufgelistet.

THEMENKOMPLEXE: EINFÜHRUNGSTEXTE UND METHODEN

Jedem Themenkomplex ist ein Einführungstext vorangestellt, der zentrale Analysen, Unterthemen oder Diskurse und pädagogische Ziele erläutert.

Zum Ende jedes Textes finden sich weiterführende Literaturhinweise sowie Leitfragen für eine biographische Selbstreflexion in Bezug auf den entsprechenden Themenkomplex. Im Anschluss daran finden sich darauf aufbauende Methoden.

Die Themenkomplexe sind:

- Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck
- Arbeit
- Kapitalismus und Geschlecht
- Armut
- Kapitalismus und Rassismus
- Klassismus
- Prekarität und Prekarisierung

Unsere Themensammlung hat dabei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Auch in der Redaktionsarbeit sind immer wieder andere Themenkomplexe aufgetaucht (zum Beispiel Globalisierung, Utopiebildung oder Ökologie). Diese Themenkomplexe waren aber schließlich diejenigen, bei denen entweder die zentralen Kompetenzen des Redaktionsteams lagen, oder die sich aus einer Verdichtung von Ideensammlungen ergeben haben. Es ist geplant im Laufe der Zeit sowohl weitere Methoden als auch ganze Themenkomplexe hinzuzufügen.

Bewusst haben wir uns gegen häufig eingesetzte Methoden entschieden, die versuchen globale Produktionsketten darzustellen. Diese Darstellungen arbeiten oft mit verkürzten Bildern davon, wie ein globaler Markt funktioniert und reproduzieren koloniale Bilder von Ausbeutung und Lebensverhältnissen im → Globalen Süden. Vor allem sind diese Methoden unserer Meinung nach eher in der Bildungsarbeit als in der lebensweltbezogenen Pädagogik, die wir in unserem Methodenordner vertreten, angesiedelt.

Auch das Themenfeld Antisemitismus kommt in der ersten Version dieses Ordners deutlich zu kurz. Antisemitismus ist aber auf jeden Fall ein wichtiges und häufig präsentes Thema in der Kapitalismuskritik. Struktureller Antisemitismus zieht sich durch sehr verschiedene Argumentationsstränge und Analysen und findet sich auch bei Kapitalismuskritik von Linken des Öfteren wieder. In den Fallstricken findet sich deshalb ein Abschnitt zum Thema *Personalisierte Kapitalismuskritik und Antisemitismus*.

GLOSSAR

Die Benutzung dieses Ordners setzt an verschiedenen Stellen Vorwissen voraus, das die Einführungstexte nur bedingt abdecken können. Um die Verständlichkeit zu erleichtern, haben wir am Ende des Ordners ein Glossar eingefügt, in dem einige wichtige Begriffe erklärt werden und die in dieser Publikation häufig auftauchen. Diese Begriffe erkennt Ihr an einem Pfeil vor dem jeweiligen Begriff, zum Beispiel → Care-Arbeit.

SCHLAGWORTREGISTER

Alle Methoden sind mit Schlagwörtern versehen, die eine zusätzliche Einteilung jenseits der einzelnen Themenkomplexe ermöglichen. Im Schlagwortregister kannst Du also noch einmal spezifischer zum Beispiel nach Methoden zum Thema *Schule* oder *Diskriminierung* suchen.

ANTI KAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK – EINE ARBEITSDEFINITION

Ziel unserer pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist es, dass sie die Möglichkeit einer sozialistischen Gesellschaft erkennen und für sie streiten wollen. Neben einer solidarischen Praxis in den herrschenden Verhältnissen ist ein wichtiges Ziel die Erkenntnis über den Zustand der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen wir leben. Um diese zusammen mit Kindern und Jugendlichen zu erkennen, zu diskutieren und in ihren konkreten Auswirkungen auf das eigene Leben zu erfassen, bedienen wir uns Methoden herrschaftskritischer Pädagogik.

Geschlechterreflektierende Pädagogik und antirassistische Pädagogik werden bereits durch verschiedene Vereine, Verbände, Bildungsarbeiter*innen und Pädagog*innen[1] entwickelt und angewandt.

Diesen Bildungsmethoden und pädagogischen Konzepten fehlt aus unserer Sicht ein pädagogisches Programm, dass die Sozialisation im Kapitalismus analysiert und Erfahrungen, die in ihm gemacht werden, systematisch in eine gesellschaftliche Analyse des Kapitalismus einbettet. Dieses Programm nennen wir, angelehnt an geschlechterreflektierende oder antirassistische Pädagogik, antikapitalistische Pädagogik.

Sozialistische Erziehung und antikapitalistische Pädagogik sind dabei zu unterscheiden. Sozialistische Erziehung ist ein umfassenderes Konzept, das neben der Reflexion von gesellschaftlicher Sozialisation anhand beispielsweise antikapitalistischer, geschlechterreflektierender oder antirassistischer Pädagogik, unsere Konzepte für Gruppenarbeit und Zeltlager umfasst und das Ziel hat, in der Gruppe eine gemeinsame solidarische Praxis in dieser Gesellschaft zu entwickeln.

[1] Unter Pädagog*innen verstehen wir alle pädagogisch Handelnden unabhängig von ihren formalen Qualifikationen.

ZIELE ANTIKAPITALISTISCHER PÄDAGOGIK

Antikapitalistische Pädagogik verfolgt unterschiedliche Ziele:

1. Antikapitalistische Pädagogik zeigt, dass scheinbar individuelle Probleme, Ausbeutung und soziale Missstände durch kapitalistische Strukturen bedingt sind.
2. Antikapitalistische Pädagogik bietet die Möglichkeit die eigene Verstricktheit in kapitalistische Verhältnisse zu erkennen.
3. Antikapitalistische Pädagogik schafft Sensibilität für klassistische Strukturen und Bilder und zeigt Möglichkeiten und Strategien auf, diesen entgegenzuwirken und sie aufzubrechen.
4. Antikapitalistische Pädagogik leistet einen Beitrag zur Entwicklung einer solidarischen antiklassistischen Praxis, die das Empowerment von armen Menschen und klassistisch Diskriminierten und die Thematisierung von unterschiedlichen finanziellen Voraussetzungen beinhaltet.
5. Antikapitalistische Pädagogik thematisiert neoliberale Ideologien, reflektiert den damit verbundenen Leistungsdruck und versucht ihn und seine psychologischen Folgen für den Einzelnen durch kollektive solidarische Praxen abzuschwächen. Leistungsdruck führt zu Härten gegen sich selbst und andere, die es aufzudecken und nach Möglichkeit zu verhindern gilt.
6. Antikapitalistische Pädagogik verhandelt die Folgen von Verunsicherungen der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen und der damit verbundenen Lebensentwürfe und Bewältigungsstrategien. Verschiedene Bewältigungsstrategien werden reflektiert und eingeordnet, um den Teilnehmenden einen bewussteren Umgang mit verunsichernden Lebenssituationen zu ermöglichen.
7. Antikapitalistische Pädagogik nimmt unterschiedliche Erfahrungen und Lebensrealitäten ernst, die durch unterschiedliche Positionierungen in Herrschafts- und Machtverhältnissen wie Rassismus oder Patriarchat entstehen, und thematisiert sie in ihren Methoden.
8. Antikapitalistische Pädagogik zeigt, dass ökonomische → Marginalisierung und Arbeitsteilung sich entlang sozialer Ausschlüsse strukturiert. Diese Ausschlüsse werden durch unterschiedliche Herrschafts- und Machtverhältnisse hervorgebracht.
9. Antikapitalistische Pädagogik ermöglicht die Reflexion eigener Handlungsweisen, die sich aus der Verinnerlichung von Vorurteilen und Bildern ergeben und zeigt Möglichkeiten von Interventionen gegen diskriminierende Praxen auf.
10. Obwohl antikapitalistische Pädagogik in erster Linie das Ziel hat, eigene Erfahrungen und Lebensrealitäten zu reflektieren und einzuordnen, ist es auch ein Ziel, eine solidarische Praxis, kollektive Lebensentwürfe und Formen des Arbeitens zu thematisieren und zu entwickeln.

WELCHE THEMENKOMPLEXE BEINHALTET ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK?

In diesem Ordner haben wir uns auf einige, unserer Ansicht nach zentrale Themen für die Analyse des Kapitalismus konzentriert. Die Aufteilung in verschiedene Themenkomplexe soll diese Publikation und die Arbeit damit übersichtlicher und handhabbarer gestalten. Selbstverständlich lassen sich zwischen den Themenkomplexen aber immer auch Querverbindungen ziehen und nicht alle Methoden sind eindeutig nur einem Themenkomplex zuzuordnen.

Im Rahmen unserer Methodensammlung haben wir uns auf folgende Themenkomplexe beschränkt:

KLASSISMUS

Klassismus ist eine Ideologie und Struktur der Abwertung sozio-ökonomisch benachteiligter Menschen und ist in uns auf unterschiedliche Arten eingeschrieben. Klassismus ist dabei in allen → Klassen und → Milieus zu finden, die spezifische Ausprägung und gesellschaftliche Wirkmächtigkeit ist aber abhängig von der Klassenposition der Beteiligten. Auch innerhalb von Gruppen, die von Klassismus betroffen sind, wirken klassistische Diskriminierungsmechanismen. So wird beispielsweise einerseits die Berufswahl von Handwerker*innen durch Akademiker*innen und andererseits der berufliche Alltag von Maler*innen und Lackierer*innen durch andere Handwerker*innen abgewertet. Menschen ohne berufliche Qualifizierung oder ohne formalen Arbeitsvertrag erfahren wiederum andere klassistische Abwertungen. Auf individueller und struktureller Ebene werden dadurch Lebenssituationen, -entwürfe und -praxen herabgesetzt und Menschen ausgeschlossen und benachteiligt.

NEOLIBERALE IDEOLOGIE UND LEISTUNGSDRUCK

Neoliberale Ideologie ist die Vorstellung, dass der eigene Erfolg oder das eigene Scheitern in der kapitalistischen Gesellschaft vor allem von den Anstrengungen, die Einzelne unternommen haben, abhängig ist. Dies führt zu Leistungsdruck, vermindertem Selbstwertgefühl und der Schuldsuche bei sich selbst. Wirtschaftlicher Erfolg im Kapitalismus wird dabei zu einem von nur wenigen Menschen einlösbaren Glücksversprechen, das die eigene Ausbeutung immer wieder neu rechtfertigt. Dabei müssen Menschen, abhängig von ihrem Herkunftsmilieu und den ihnen zur Verfügung stehenden *Kapitalien*, in einem unterschiedlichen Ausmaß Anstrengungen unternehmen, um die Möglichkeit zu haben, diesen „Erfolg“ zu erreichen.

Kapitalien ist die Mehrzahl von Kapital und verweist an dieser Stelle auf das Konzept von Bourdieu, der neben ökonomischem Kapital auch noch soziales Kapital (also soziale Beziehungen), kulturelles Kapital (also die Verfügungsmöglichkeit über bestimmte kulturell anerkannte Umgangsformen oder Fähigkeiten sowie Bildungsabschlüsse), sowie symbolisches Kapital (formale Titel wie Dr. und Prof. oder Orden, die den Aussagen der Person Geltung verschaffen), unterscheidet.

KAPITALISMUS UND ANDERE HERRSCHAFTSVERHÄLTNISSE

Kapitalismus, → Patriarchat und Rassismus bedingen einander. Weder die Entstehung noch die aktuelle Ausformung des Kapitalismus sind nachvollziehbar ohne die Betrachtung der Verdrängung von → Frauen* aus der Sphäre der (Lohn-) Arbeit und damit Festlegung auf Reproduktionsarbeit[2].

[2] Mehr zu Reproduktionsarbeit findet sich in den Einführungstexten zu *Kapitalismus und Geschlecht* sowie *Arbeit*.

Genauso wenig lässt sich Kapitalismus ohne die Kolonialisierung und die bis heute anhaltende Ausbeutung der Ressourcen des → Globalen Südens verstehen. Sexismus und Rassismus und die mit ihnen verknüpften Bilder von Arbeit und sozialem Status sind direkte Folgen dieser Entwicklungen. Auch andere Diskriminierungsformen wie zum Beispiel Ableismus, Antisemitismus[3], *Gadjé-Rassismus*, Trans*feindlichkeit oder Homofeindlichkeit bedingen ökonomische Marginalisierung und bringen Bilder spezifischer Arbeitssphären und Leistungsfähigkeit hervor.

*Rassismus, der sich gegen Sinti und Roma richtet. **Gadjé** ist Romanes und bezeichnet Nicht-Roma und -Sinti.*

ARBEIT

Lohnarbeit ist grundlegend für den Kapitalismus. Die materielle Notwendigkeit, Geld zu verdienen, bestimmt das Leben der allermeisten Menschen. Darauf aufbauend prägen sowohl die konkreten Politiken rund um Lohnarbeit, deren Organisation, Verwertung und Verfügbarkeit, inklusive vergeschlechtlichter und rassifizierter Arbeitssphären, als auch Diskurse über Arbeit unser Leben. Diese Diskurse verhandeln zum Beispiel welche Arbeit als vermeintlich gut oder schlecht gilt, oder welche Tätigkeiten als Arbeit anerkannt werden. Sie beeinflussen auch klassistische Zuschreibungen sowie rassifizierte und vergeschlechtlichte Bilder von Arbeit.

ARMUT

Materielle Armut ist einer der notwendigen Effekte kapitalistischer Produktionsweise. Sie ergibt sich aus der Ausbeutung der Lohnarbeiter*innen und der Notwendigkeit den Preis der Arbeitskraft so niedrig wie möglich zu halten. Da diese Erkenntnis jedoch die kapitalistische Produktionsweise zutiefst diskreditieren würde, wird Armut ideologisch erklärt, indem sie als Effekt individuellen Versagens beschrieben wird. Menschen sind unterschiedlich von Armut betroffen, oft hängt das von sogenannten Risikofaktoren ab. Risikofaktor ist dabei ein Euphemismus für Betroffenheit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

PREKARITÄT UND PREKARISIERUNG

Prekarität und Prekarisierung beschreibt einerseits die Zunahme von unsicheren Arbeitsverhältnissen und Beschäftigungssituationen und andererseits Mechanismen der Selbst- und Fremdregulierung die durch Sicherheits- und Unsicherheitsbedingungen hervorgebracht werden. Prekarität ist dabei ein vergleichsweise neues Phänomen, das die Effekte von Unsicherheiten, Existenz- oder Zukunftsängsten beschreibt, die auf die ökonomischen Verhältnisse und die kapitalistische Produktionsweise zurückzuführen sind.

[3] Es würde an dieser Stelle zu weit führen, den vielfältigen wirtschaftlichen und vermeintlich kapitalismuskritischen Antisemitismus weiter auszuführen. In den *Fallstricken* findet sich ein Abschnitt zu personalisierter Kapitalismuskritik, der dieses Thema etwas mehr umreißt.

WIE ERREICHEN WIR DIE ZIELE ANTIKAPITALISTISCHER PÄDAGOGIK?

Die ausgewählten Themenkomplexe antikapitalistischer Pädagogik setzen direkt an der Lebensrealität der Zielgruppe(n) an. Es geht nicht darum, den x-ten Marx-Lesekreis didaktisch aufzuarbeiten, um abstrakte, ökonomisch-philosophische Analysen nachvollziehen zu können. Diese Analysen und ein Verständnis des Kapitalismus sind wichtig, müssen aber immer mit den konkreten Auswirkungen auf Individuen oder Gruppen verbunden werden können.

Aus der Erkenntnis heraus, dass die materiellen Verhältnisse, in denen wir aufwachsen und leben, unsere Wahrnehmung und unsere Handlungen entscheidend prägen, haben wir pädagogische Methoden erarbeitet, mit denen die konkreten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen thematisiert werden können. Um lebensweltliche Bezüge in der Pädagogik einzusetzen, muss reflektiert werden, welche Erfahrungen und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen Ansatzpunkt für eine Auseinandersetzung mit Kapitalismus sein können.

WELCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN LASSEN SICH FÜR DIE VERSCHIEDENEN ALTERSGRUPPEN ZIEHEN?

Innerhalb unserer Verbandes arbeiten wir in drei Altersgruppen. Der F-Ring beinhaltet die Arbeit mit Kindern im Alter von ca. 6-12 Jahren, der RF-Ring die ca. 12-15 Jährigen und der SJ-Ring Jugendliche ab 15 Jahren. Diese Einteilung der Altersgruppen nutzen wir, um in unserer Arbeit auf die Erfahrungen und Lebensweltbezüge der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können. Eine altersgemäße Einteilung bietet sich auch an, da sich unterschiedliche Methoden für verschiedene Altersgruppen eignen. Diese Altersgruppen bieten nur eine grobe Orientierung, sind durchlässig und nicht die einzigen relevanten Erfahrungshintergründe für antikapitalistische Pädagogik.

F UND RF

Oft werden Kinder in antikapitalistischer Bildungsarbeit, also der wissens- und analysebasierten Vermittlung von Kapitalismuskritik, nicht mitgedacht, in der Annahme, sie seien noch zu jung, um komplexe Analysen verstehen zu können. Von dieser Prämisse unterscheidet sich unsere Vorstellung antikapitalistischer Pädagogik auf zwei Ebenen:

Zum einen nehmen wir Kinder in ihren Erfahrungen und Ansichten ernst. Eine wissensbasierte Vermittlung und Aushandlung unserer Gesellschaftskritik findet mit Kindern oft nicht in Formaten wie Workshops statt, sondern im Verbandsalltag. Im Rahmen von Gruppenstunden und im Zeltlager oder in Vollversammlungen und informellen Gesprächen werden antikapitalistische Analysen besprochen und vermittelt. Diese vielfältige und ernsthafte Praxis ist nur möglich, weil wir davon überzeugt sind, dass Kinder Analysen und Argumente verstehen.

Zum anderen funktioniert die Vermittlung einer Gesellschaftskritik nicht nur über Bildungsarbeit, sondern auch über Pädagogik: Die Lebensrealität von Kindern ist durch die Zurichtungen in der Schule, die unsicheren Lebensbedingungen ihrer Familien, materielle Armut und geschlechtsspezifische Erwartungen an Repro-

duktionsarbeit geprägt. Nicht die Kinder oder ihre Familien, sondern die kapitalistischen Verhältnisse sind verantwortlich für ihre Lebenslage. Auf Basis dieser Erfahrungen und mit Bezugnahme auf konkrete Lebenswelten, können Kinder darin bestärkt werden, die Schuld für gesellschaftliche Probleme nicht bei sich selbst oder ihren Bezugspersonen zu suchen. Gemeinsam können dann solidarische Haltungen und Strategien entwickelt werden, die bei der Bewältigung von Problemen des Lebensalltags in Familie, Schule, Freund*innenkreis oder im Jugendverband genutzt werden können.

Für Kinder im F-Alter ist häufig das familiäre Umfeld, unter Umständen in der Pflegefamilie, der Wohngruppe oder im Heim, ein zentraler Lebensweltbezug. Freund*innen sind zwar wichtig, aber in der Regel nicht zentrale Bezugspersonen. Ein weiterer Lebensweltbezug ist die Schule. Über Familie als auch Schule vermitteln sich bereits viele ökonomische Verhältnisse, zum Beispiel über Essen, Schulbücher und Schulmaterial, Zeitkapazitäten von Bezugspersonen, Kleidung und Wohnverhältnisse. Auch Bilder von Arbeit und Milieu fangen an, sich zu verfestigen. Potentiell sind Kinder bereits in diesem Alter mit klassistischen oder neoliberalen Erwartungen an ihren Lebenslauf konfrontiert.

Mit RF´ler*innen kann mit anderen Methoden gearbeitet werden, die an – im Rahmen der Disziplinierung in der Schule – bereits erlernte Fähigkeiten anknüpfen. Darüber hinaus verschieben sich die konkreten Lebensweltbezüge. Während die Familie zwar noch ein wichtiger Bezugspunkt sein kann, nimmt der Wunsch nach Autonomie stark an Bedeutung zu und es entwickelt sich ein größerer sozialer Kreis. Freund*innenschaften und Liebesbeziehungen können familiäre Beziehungen als wichtigste Beziehungen ergänzen.

Potentiell erste Erfahrungen mit (Ferien-)Jobs, oder Geld selbst zu verwalten, können ebenfalls eine Rolle spielen. Darüber hinaus sind auch die vielfältigen Unsicherheiten und Erfahrungen der Pubertät an vielen Stellen eng an ökonomische Verhältnisse oder milieubedingte Erwartungen gebunden. Die Einordnung der eigenen Kindheit als vergangene Lebensphase ermöglicht zudem neue Zugänge über Biographiearbeit.

SJ

Hier (und auch bereits im älteren RF-Alter) spielt neben Selbstreflexion und Empowerment auch konkrete Wissensvermittlung über abstrakte Analysen eine Rolle. Es geht darum, die kapitalistischen Verhältnisse und die eigene Eingebundenheit in diese zu verstehen. Außerdem sollen Techniken vermittelt werden, sich eigenständig mehr Wissen anzueignen. Falsche und schädliche Analysen – zum Beispiel personalisierte Kapitalismuskritik – können gemeinsam erörtert und als solche entlarvt werden.[4] Die Teilnehmenden sollen ermächtigt werden, sich an Debatten um Kapitalismus und Kapitalismuskritik zu beteiligen.

Gleichzeitig spielen Selbstreflexion und Empowerment eine große Rolle. Hier liegt der Schwerpunkt stärker auch darauf, institutionalisierte kapitalismuskritische Unterstützungsstrukturen aufzuzeigen und zu entwickeln.

Die Themen Arbeit und Arbeitssuche, Wohnungsmarkt und weitere Ausbildung sind in diesem Alter noch einmal unmittelbar wichtiger und stellen zentrale Lebensweltbezüge Jugendlicher und junger Erwachsener dar. Gerade über Ab-

[4] Siehe inhaltlich vertiefend den Abschnitt *Personalisierte Kapitalismuskritik und Antisemitismus* im Text *Fallstricke*.

schlussprüfungen und Berufsorientierung werden Leistungsdruck und neoliberale Ideologien noch mal mit einem neuen Fokus und einer neuen Intensität vermittelt. Die Entscheidungen über weitere Lebenswege (Schulabschluss, Arbeit, Ausbildung, Studium und so weiter) sind durch klassistische Strukturen geprägt und können zur Verfestigung sozialer Spaltungen innerhalb von Freund*innenkreisen beitragen. Freund*innen und soziale Beziehungen außerhalb der Familie sowie die Möglichkeiten der Loslösung vom familiären Umfeld spielen eine zentrale Rolle. Jugendliche aus armen Familien oder aus dem ländlichen Raum müssen sich schon früh Gedanken machen, wie sie beispielsweise ihren eigenen Lebensunterhalt bestreiten können oder ihre Rechte in Bezug auf die eigene Wohnung durchsetzen können. Hier geht es darum, praktisches Wissen zu vermitteln, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu analysieren und zu kritisieren, um schließlich Alternativen und Möglichkeiten widerständigen Handelns zu eröffnen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

Im folgenden Text werden Voraussetzungen für die Nutzung von Methoden im Rahmen jeglicher herrschaftskritischer – nicht nur antikapitalistischer – Pädagogik diskutiert. Denn natürlich macht nicht allein die Methode herrschaftskritische Pädagogik. Aus diesem Grund folgen sechs Abschnitte: Der Erste beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Wissen, Selbstreflexion und Praxiskompetenz als Grundlagen der politischen Haltung der Helfenden[5]. Der zweite Abschnitt geht auf die Bedeutung der eigenen Positionierung in der pädagogischen Arbeit ein. Darauf folgt ein Abschnitt über Methoden außerhalb von Seminaren, Gruppenstunden und Workshops. Im vierten Abschnitt geht es um das Verhältnis von Pädagog*innen zu Kindern und Jugendlichen und als fünftes werden die Vorteile pädagogischer Teams besprochen. Abschließend wird sich dann mit Biographiearbeit und ihren Herausforderungen auseinandergesetzt.

Der Text soll die Möglichkeit für Helfende bieten, Methoden reflektierter einzusetzen und die Grundlage dafür schaffen, dass herrschaftskritische Pädagogik mit allen Altersgruppen gelingt. Damit schafft er im besten Fall auch die Grundlage für die Nutzung des Methodenordners „Antikapitalistische Pädagogik“. In den Einführungstexten zu den einzelnen Themenkomplexen werden zusätzlich spezifische pädagogische Hinweise für das jeweilige Thema benannt.

WISSEN – SELBSTREFLEXION – PRAXISKOMPETENZ

Um Themen in der Pädagogik vermitteln zu können, braucht es Pädagog*innen, die nicht nur eine entsprechende Methode zur Verfügung haben, sondern auch ein Wissen darum, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse gestaltet sind, sich selbst in diesen Verhältnissen reflektieren und die Kompetenz erworben haben, dieses Wissen in eine pädagogische Praxis umzusetzen. Diese drei Aspekte zusammen artikulieren die für herrschaftskritische Pädagogik notwendige Haltung.

Für die antikapitalistische Pädagogik bedeutet das, Wissen über die Warenproduktion und den Wert, die konkrete Ausformung des Kapitalismus im Neoliberalismus, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in kapitalistischen Verhältnissen, die Abwertungsmechanismen gegen Arbeiter*innenkinder, die Verschränkungen kapitalistischer und anderer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Fallstricke von Kapitalismusanalysen und vieles mehr zu haben. Nicht immer werden Pädagog*innen eine vertiefte Kenntnis all dieser Themen benötigen, um einzelne Methoden antikapitalistischer Pädagogik durchzuführen, jedoch sollte das Ziel sein, ein möglichst umfassendes Wissen zu erwerben.

Selbstreflexion im Rahmen antikapitalistischer Pädagogik umfasst bewusste solidarische Praxis als Vorbild, die Reflexion des eigenen → Klassen- und → Milieuhinter-

[5] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung.*

grunds und dazugehöriger internalisierter Bilder und Vorstellungen, sowie ein Wissen um die eigene Sozialisation in kapitalistischen Verhältnissen. Auch hier sind unterschiedliche Reflexionen für verschiedene Methoden der antikapitalistischen Pädagogik nötig. Einen guten Anfang bieten die Reflexionsfragen am Ende der jeweiligen Einführungstexte der Themenkomplexe.

Praxiskompetenz meint die Fähigkeit politische Theorie in Praxis umzusetzen, aber auch einen empathischen und partizipativen Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu pflegen. Ebenso bedeutet Praxiskompetenz das bewusste Einnehmen einer Vorbildrolle und die Fähigkeit Methoden anzuleiten und auszuwerten. In der antikapitalistischen Pädagogik kommt noch ein selbstbewusster Umgang mit Klassen- und Milieustrukturen als notwendige Kompetenz der Helfenden hinzu. Der Methodenordner soll dazu dienen, durch die vorgestellten Methoden Praxiskompetenzen in der antikapitalistischen Pädagogik zu erweitern.

POSITIONIERUNG

Wenn man in herrschaftskritischer Pädagogik über Positionierungen nachdenkt, muss man unterschiedliche Ebenen berücksichtigen. Es stellt sich die Frage nach der Positionierung des*der Pädagog*in im Verhältnis zum Thema und im Verhältnis zu den Teilnehmenden, aber auch die Frage nach den unterschiedlichen Positionierungen der Teilnehmenden. Positionierung meint an dieser Stelle, wie Menschen in der Gesellschaft verortet sind und welche Auswirkungen gesellschaftliche Kategorien auf Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Beziehungen untereinander haben. Wichtig ist, dass gerade in herrschaftskritischer Pädagogik (also auch in antikapitalistischer Pädagogik) gesellschaftliche Kategorien offen verhandelt werden müssen. Dabei ist zu beachten, dass unterschiedliche Positionierungen an vielen Stellen auch unterschiedliche Erfahrungen und Verletzungen durch die Thematisierung von Diskriminierungsmechanismen bedeuten. So kann die Thematisierung diskriminierender Bilder für Teilnehmende, die alltäglich mit solchen Vorurteilen konfrontiert sind, ungleich verletzender und emotionaler sein, als für Teilnehmende oder Helfende, denen diese Bilder nicht entgegen geworfen werden.

METHODEN OHNE „METHODENSETTING“

Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass antikapitalistische Pädagogik im Gegensatz zu Bildungsarbeit nicht auf die Räume „Workshop, Gruppenstunde, Projekttag und so weiter“ begrenzt ist. Antikapitalistische Pädagogik beginnt weder in solchen vorbereiteten Räumen, noch hört sie dort auf. Ein wichtiger Teil von ihr findet da statt, wo kapitalistische Zurichtungen von Kindern und Jugendlichen thematisiert werden, ob das nun am Gruppentisch, im Einzelgespräch, beim Kochen, am Lagerfeuer, im Zelt oder bei einer Abschlussrunde ist. Solche Situationen entstehen ständig, ob durch eine Intervention, einen Vertrauensgewinn oder den Wunsch der Teilnehmenden ihre Lebensrealitäten zu besprechen. Allerdings lässt sich im konkreten Augenblick schlecht mal eben in den Methodenordner schauen. Abseits der Arbeit mit diesem Ordner bedeutet methodisches Arbeiten auch, auf eine bestimmte Art zuzuhören, Fragen zu stellen oder Stellung zu beziehen. Diese Art der Methodik beruht viel auf Empathie und Erfahrung. Gesprächsmethoden sind oft eher situativ und dementsprechend schwer zu verschriftlichen. Dadurch, dass Pädagog*innen sich bewusst machen, dass sie auch in nicht vorbereiteten Settings sensibel für

die Möglichkeiten herrschaftskritischer Pädagogik sein müssen, ist jedoch schon viel erreicht.

Jedoch geht diese Form politischer Arbeit oft an Pädagog*innen vorbei, weil sie nicht genügend darauf achten, wie Kinder und Jugendliche sich verhalten oder äußern und es ihnen nicht gelingt, das Wahrgenommene entsprechend politisch einzuordnen. Doch unter der Prämisse, dass wir alle im Kapitalismus leben und hierdurch unser alltägliches Leben ganz entscheidend bestimmt wird, werden die Alltäglichkeiten zu Anknüpfungspunkten. Erfahrungsberichte, Durchsetzungen und Widerstände in diesen gesellschaftlichen Verhältnissen werden somit zum Gegenstand der antikapitalistischen Pädagogik. Die Einführungstexte zu den Themenkomplexen bieten eine gute Hilfestellung, um solche Anknüpfungspunkte zu erkennen, weil sie Zielsetzung und Lebensweltbezüge von Teilnehmenden sowie ein grundlegendes Wissen über das jeweilige Thema an Helfende vermitteln.

VERHÄLTNIS VON PÄDAGOG*INNEN UND TEILNEHMENDEN

Wie bereits erwähnt ist der partizipative Umgang mit Teilnehmenden ein Teil der Kompetenz zur Durchführung der vorliegenden Methoden. Dies sollte jedoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass Helfende und Teilnehmende nicht auf „Augenhöhe“ interagieren, sondern in einem Machtverhältnis stehen. Dieses Verhältnis lässt sich zwar nicht komplett auflösen, allerding gibt es einige Dinge, die Pädagog*innen tun können. Dabei lautet eine der wichtigsten Fragen: In wessen Interesse liegt das Thema, der Workshop, die Methode?

Oft setzen Pädagog*innen ihr eigenes Interesse mit dem Gruppeninteresse gleich, beziehungsweise meinen zu wissen, was „gut” wäre und ziehen das dann durch, selbst wenn Teilnehmende andere Ideen haben. Grundsätzlich spricht nichts gegen ein eigenes Interesse von Pädagog*innen. „Ich möchte keine klassistischen Äußerungen in meiner Gruppe“ ist ein vollkommen legitimes Interesse. Problematisch wird es an der Stelle, wenn Pädagog*innen ihre eigenen Interessen nicht mehr kennzeichnen und sie nicht mit denen der Gruppe abgleichen.

2ER – REGEL

Ob beim Anleiten von Seminaren, in Gruppenstunden oder bei Fortbildungen, das Arbeiten zu zweit bietet viele Vorteile. Hierzu zählt die Möglichkeit unterschiedliche Positionierungen und Zugänge zum Thema innerhalb des Teams einzubringen. Auch kann so eine bessere Betreuung von Kleingruppenarbeit und eine intensivere Beobachtung von Gruppendynamiken und der Atmosphäre geleistet werden. Zudem ermöglicht die Arbeit im Tandem sich gegenseitig zu unterstützen oder zu widersprechen und gegebenenfalls auch zu intervenieren. Pädagogische Arbeit und gerade herrschaftskritische Pädagogik sollte deswegen – falls möglich – immer zu zweit gemacht werden.

BIOGRAPHIEARBEIT UND IHRE HERAUSFORDERUNGEN

Die reflektierende Arbeit an der eigenen Biographie, also das Hinterfragen und Analysieren zum Beispiel eigener Sozialisationsprozesse, von Umbrüchen und Krisen, Normalitäten, Privilegien und Diskriminierungserfahrungen, bietet im Rahmen antikapitalistischer Pädagogik viele Möglichkeiten. Insbesondere für von Diskriminierung Betroffene kann Biographiearbeit dabei sowohl eine schmerzhafte als auch sehr wertvolle und bestärkende Erfahrung sein. Schmerzhaft kann sie sein, weil vergangene Verletzungen wieder aufgerufen und teilweise auch erst als solche erkannt werden. Wertvoll und bestärkend kann sie sein, weil das Aufschreiben und Aufarbeiten dieser Verletzungen ein befreiendes Moment haben kann, kollektive Erfahrungen sichtbar gemacht werden können oder Schuldzuweisungen an sich selbst durch eine erneute Analyse der Verhältnisse aufgebrochen werden können. Dieser zwiespältigen Dynamik sollten Helfende sensibel und aufmerksam gegenüberstehen. Teilnehmende sollten sowohl die Ruhe und den Raum bekommen, für sich an ihrer Biographie zu arbeiten, als auch sie mit Vertrauten in Paaren oder kleinen Gruppen zu teilen. Der pädagogische Leitsatz „Störungen haben Vorrang!“ gilt hier noch einmal verstärkt, da damit zu rechnen ist, dass persönliche und potentiell emotionale Erzählungen mit der Gruppe geteilt werden oder Teilnehmende überfordert sind.

Eine besondere Herausforderung bietet aber auch die Arbeit an der eigenen Biographie mit Privilegierten. Die vielfältigen Diskriminierungserfahrungen, Brüche und Verletzungen, die die Biographie von → Marginalisierten prägen, führen häufig ohnehin bereits zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte. Viele Privilegierte sind dagegen in der Biographiearbeit zum ersten Mal mit Fragen zu der eigenen Sozialisation und den eigenen Normalitäten konfrontiert. Dies kann zu Widerstand gegen biographische Übungen führen, oder dazu, dass die Fragen nicht (gut) beantwortet werden können. Die Helfenden sollten diese Teilnehmenden im Blick behalten und können ihren Reflexionsprozess unter Umständen durch Hilfestellungen in Form von weiterführenden Fragen unterstützen. In der Besprechung und Auswertung kann bei Privilegierten Unmut oder sogar Langeweile aufkommen, weil sie das Gefühl bekommen können, dass die biographische Übung sie nicht angesprochen hat. Mit diesem Gefühl und der vorher skizzierten Hilflosigkeit im Reflexionsprozess kann weitergearbeitet werden: Es ist eben gerade ein Privileg, die eigenen Empfindungen, Ausdrücke und Normalitäten nicht in Frage zu stellen oder in Frage gestellt zu bekommen, weil mensch zu einer machtvollen Gruppe oder Mehrheit gehört.

Als Fallstricke bezeichnen wir in dieser Publikation Herausforderungen, Hindernisse und Problematiken, die in unserer pädagogischen Arbeit auftreten können.

Diese Herausforderungen können sowohl inhaltlicher (zum Beispiel verkürzte Analysen) als auch pädagogischer Natur sein (zum Beispiel sehr intensive Gruppendynamiken oder heftige Gefühlsreaktionen).

In manchen Themengebieten sind bestimmte Analysen oder Schlussfolgerungen, die wir für problematisch halten, besonders präsent. Auf einige jener Felder wollen wir hier näher eingehen. An dieser Stelle skizzieren wir nur sehr kurz, was wir an den Analysen und Schlussfolgerungen für problembehaftet erachten. Wenn Du tiefer einsteigen möchtest, oder vielleicht nicht ganz sicher bist, was wir meinen, empfehlen wir Dir sehr, Weiteres zum Thema zu lesen. Meistens wirst Du recht schnell fündig, wenn Du nach zentralen Stichworten aus den einzelnen Abschnitten suchst.

Weiterhin findest Du in den Einführungstexten zu den verschiedenen Themenkomplexen sowie am Ende jeder Methode unter „Pädagogische Hinweise“ möglicherweise weitere, für dieses Thema beziehungsweise diese Methode spezifische Fallstricke aufgelistet.

HAUPT- UND NEBENWIDERSPRUCH

In einigen traditionellen marxistischen Verständnissen werden alle Herrschafts- und Machtverhältnisse im Kapitalismus auf den Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit zurückgeführt. In dieser Deutung würden sich mit der Abschaffung des Widerspruchs von Kapital und Arbeit auch alle anderen strukturellen Diskriminierungs- und Ausbeutungsverhältnisse (etwa Rassismus oder Sexismus) gleichsam von alleine erledigen. Dem widersprechen wir und stellen eine andere Analyse entgegen.

Auch wenn die Herausbildung und aktuelle Form verschiedener Herrschaftsverhältnisse eng mit den konkreten ökonomischen Verhältnissen zusammenhängen, gehen nicht die einen monokausal aus den anderen hervor:
Die Herausbildung des modernen Rassismus etwa ist eng gekoppelt an eine biologistische Rassenlehre als Rechtfertigung für Kolonialismus und Sklaverei, welche die Grundlage von Reichtum und ökonomischem Wachstum in Europa und Nordamerika darstellen. Und die Verdrängung von → Frauen* in die häusliche Sphäre hängt eng mit der kapitalistischen Notwendigkeit für unbezahlte Reproduktionsarbeit zusammen. Diesen modernen Entwicklungen gehen aber Jahrtausende voran, in denen frauen- und fremdenfeindliche Diskurse und Lebensweisen gepflegt wurden. Aus der Entrechtung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen gingen Diskurse und Haltungen hervor, die nicht einfach verschwinden, wenn sich die ökonomischen Verhältnisse ändern, sie werden nur entsprechend der veränderten Verhältnisse aktualisiert.

Diese verschiedenen Herrschaftsverhältnisse sind eng miteinander verwoben. Weder die Kritik an ihnen noch ein effektiver Kampf gegen sie sind möglich, ohne genau jene Verschränkungen in den Blick zu nehmen und verschiedene Kämpfe gleichzeitig zu führen.

In der Praxis endet eine Hauptwiderspruchsanalyse häufig in der Abwertung von Kämpfen bestimmter sozialer Gruppen als verkürzt und kann sogar bis hin zur Apathie reichen, in der sich nur noch mit ökonomischen Analysen beschäftigt wird, bis der Zeitpunkt gekommen sei, das System zu stürzen, weil jeder soziale Kampf bis dahin systemstabilisierend und/oder zum Scheitern verurteilt sei.

Die Herausbildung des modernen Rassismus, Sexismus und anderer Herrschaftsverhältnisse ist wie gesagt nicht ohne die Entstehung des Kapitalismus denkbar. Diese Tatsache kann in der Beschäftigung mit der Verschränktheit von Machtverhältnissen zum Fehlschluss führen, dass der Überwindung anderer Machtverhältnisse die Überwindung des Kapitalismus vorangehe. Tatsächlich ist aber auch die Herausbildung und das Fortbestehen kapitalistischer Verhältnisse nicht denkbar ohne diese Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus und Sexismus. Es kann auch passieren, dass Teilnehmende durch Diskurse bestimmter linker, insbesondere traditionell-marxistischer oder ideologiekritischer Gruppierungen beeinflusst sind und diese mit in die Gruppe bringen. Solchen Deutungen kann mit differenzierten Betrachtungen dieser Herrschaftsverhältnisse, unter Umständen auch ohne Fokus auf Ökonomie, begegnet werden. Viele Methoden etwa aus der antirassistischen, antisexistischen und diskriminierungssensiblen Pädagogik thematisieren genau das strukturelle Element von Herrschaftsverhältnissen und benennen wie diese in uns eingeschrieben sind. Dabei ist jedoch darauf zu achten, nicht auf identitäre Deutungen zu verfallen, die wiederum die ökonomischen Verhältnisse ausblenden.

PERSONALISIERTE KAPITALISMUSKRITIK UND ANTISEMITISMUS

Im Kapitalismus häufen wenige Menschen immer mehr Kapital an. Darüber finden sich verschiedene Statistiken, etwa dass die reichsten 26 Menschen so viel besitzen wie die ärmsten 50% der Weltbevölkerung.[6] Aus der Erkenntnis dieser Ungleichheit entstanden viele soziale, kapitalismuskritische Bewegungen, etwa die Occupy-Bewegung mit ihrem Motto „We are the 99%!“ oder das Aktionsbündnis umFAIRteilen. Während ein politischer Aktivismus mit dem Ziel, Reichtum umzuverteilen, sinnvoll sein kann, ist es gefährlich, bei dieser Analyse stehen zu bleiben. Denn in einem solchen Verständnis wird sich oft eine Gesellschaft vorgestellt, in der nur die richtige Steuerpolitik verfolgt werden müsse, um Armut abzuschaffen. Gleichsam werden häufig kleine Personengruppen (etwa „die Bänker*innen“ oder „die oberen 1%“) als unmoralisch und gierig stilisiert. Die Anhäufung von Reichtum bei einigen Wenigen einerseits und Armut andererseits sind aber im Kapitalismus angelegt[7] und nicht die Schuld Einzelner. Auch durch eine „richtige Politik“ wird sich an dieser Kapitalverteilung nichts ändern, solange der Kapitalismus bestehen bleibt.

---

[6] Vergleiche hierzu die Studie im Auftrag von Oxfam; https://www.oxfam.de/system/files/bp-public-good-or-private-wealth-210119-en_web.pdf

[7] Näheres hierzu findet sich im Einführungstext zu *Armut*.

Solche Fehlschlüsse sind nicht nur verkürzt, sondern schließen sehr häufig auch an antisemitische Bilder und Stereotype an. Kernelement des modernen Antisemitismus ist die Imagination von Jüd*innen als „Strippenzieher*innen“ und einer jüdischen „gesellschaftszersetzenden Verschwörung“. Kombiniert mit den Stereotypen von Gier werden häufig „die Bänker*innen“ und „die Jüd*innen“ gleichgesetzt. Weitere (mal mehr, mal weniger explizit antisemitisch) in diesem Komplex aufgerufene Begriffe und Begriffsfelder sind etwa „die Rothschilds“, „die amerikanische Ostküste“, „das heimatlose, internationale Kapital“ oder die „Weltmacht USA und ihr Verbündeter Israel“. Gerne bediente Bilder sind auch Tiervergleiche, etwa mit Ratten oder Heuschrecken, oder die Darstellung des Bankenwesens oder großer Konzerne als Krake. Diese Bilder und die damit zusammenhängenden Verschwörungstheorien sind teils direkt aus der nationalsozialistischen Propaganda übernommen. Damit einher geht häufig auch die falsche Annahme, die meisten Banken oder großen Firmen der Welt wären im Besitz von Jüd*innen. Grundsätzlich sei noch einmal betont: Auch wenn Jüd*innen nicht explizit als Akteur*innen benannt werden, knüpfen solche personalisierten Analysen immer an antisemitische Stereotype an und leisten diesen Vorschub.

Die erwähnte Ablehnung des Bankenwesens kommt häufig daher, dass sich vielen Menschen der Handel mit Geld und Wertpapieren nicht unmittelbar erschließt und sie diesen dann vermeintlich „ehrlicher“, „guter“, „schaffender“ Arbeit gegenüberstellen. Hieraus kann auch der Fehlschluss erwachsen, das eigentliche Problem des Kapitalismus sei nur der Finanzmarkt (von den Nazis auch als „raffende“ Arbeit bezeichnet).

Solche Bilder und Vorstufen davon können in unserer pädagogischen Praxis schnell auftreten, wenn wir zum Beispiel mit Teilnehmenden über Strukturen und Probleme des Kapitalismus sprechen. Teils kommen solche Analysen zum Vorschein, weil der Finanzsektor oder Geld an sich in einer Methode oder in einem Gespräch nur sehr oberflächlich thematisiert wurden und dadurch der Eindruck entstand, diese seien die zu beseitigenden Schwierigkeiten im Kapitalismus. Auch das Arbeiten mit Utopien und Zukunftsentwürfen kann zum vorschnellen Schluss einladen, nur der Finanzsektor beziehungsweise die Reichen seien das Problem.

Es gilt, solchen Bildern andere Analysen entgegenzusetzen, die die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick nehmen und nicht bei einzelnen Personen(-gruppen) stehen bleiben. Auch die Anknüpfungspunkte an Antisemitismus können hier betont werden, um die Gefährlichkeit solcher Schlüsse hervorzuheben. Dabei kann es helfen, die eigene Eingebundenheit in die kapitalistischen Verhältnisse hervorzuheben. Problematischer wird es, wenn von Teilnehmenden Jüd*innen auch explizit benannt werden. In diesem Fall muss die diskriminierende und verschwörungstheoretische Haltung von den Helfenden[8] klar als antisemitisch benannt werden. Es hilft hier im Zweifelsfall, mit konkreten Beispielen gegenhalten zu können, dass Jüd*innen nicht in einer derart machtvollen Position sind. Sollte keine Diskussion möglich sein, liegt möglicherweise bereits ein geschlossenes Weltbild vor. Argumente helfen gegen geschlossene Weltbilder nicht weiter, sodass es unter Umständen angebracht sein kann, Teilnehmende aus Veranstaltungen auszuschließen. Bestände allerdings eine Möglichkeit, weiterhin mit den entsprechenden Teilnehmenden zu arbeiten, ohne dass sie ihre menschenfeindlichen Weltbilder weitergeben, sollte diese ergriffen werden.

---

[8] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung*.

INDIVIDUALISIERTE KAPITALISMUSKRITIK UND KONSUMKRITIK

Eine häufige Kritik zielt auf das individuelle Konsumverhalten Einzelner ab. Die vernichtenden Auswirkungen kapitalistischer Gesellschaften laden dazu ein, zu versuchen, zumindest irgendetwas dagegen zu tun. Insbesondere in Bezug auf Ökologie wird individueller Konsum häufig eine große Wichtigkeit beigemessen: „Wir alle könnten doch unseren Teil beitragen!“ Es erscheint als einfache Lösung, nur noch Produkte zu konsumieren, die unter vermeintlich ethischen Gesichtspunkten produziert wurden. Dazu gehören etwa Fairtrade- und Bio-Produkte, vegetarische und vegane Ernährung, der Verzicht auf Flugreisen, Boykotte bestimmter Firmen und vieles mehr. Ein solcher Konsum wird am Kapitalismus allerdings nichts ändern. Auch unter besseren Bedingungen produzierte Waren sind immer noch Teil des kapitalistischen Verhältnisses. Darüber hinaus werden sie die Produktionsbedingungen im Allgemeinen kaum verändern. Der individuelle Konsum hat sehr wenig Auswirkungen auf die Produktionsverhältnisse. Bis zu einem gewissen Maß bestimmt zwar die Nachfrage das Angebot, aber Firmen schaffen durch Angebote eben auch Nachfrage. Eine tatsächlich nachhaltige, ökologische oder menschenwürdige Produktion ist unter kapitalistischen Bedingungen nicht möglich. Konsumkritik wird zudem häufig als moralische Verpflichtung vorgebracht: Menschen, die Flugreisen machen oder Discounter-Kleidung kaufen, werden schnell zu Unterstützer*innen eines ausbeuterischen oder umweltschädlichen Systems stilisiert. Dabei wird ausgeblendet, dass ein gutes Gewissen beim Kauf gewissermaßen zu einer Ware im Kapitalismus geworden ist. Die Firma, die dieses gute Gewissen am besten verkaufen kann, gewinnt. Die tatsächlichen Arbeitsverhältnisse und Umweltverschmutzungen bleiben ausbeuterisch und vernichtend, selbst wenn sie sich punktuell minimal verbessern. Die Tatsache, dass jede Form alternativen Produzierens und Konsumierens früher oder später kommerzialisiert wird, solange sie im Rahmen des Kapitalismus stattfindet, hat auch ein systemstabilisierendes Element. Ein Großteil der Menschen ist zudem bereits von der Möglichkeit ausgeschlossen, ein solches Konsumverhalten an den Tag zu legen, weil die Ware „gutes Gewissen“ in der Regel mehr Geld kostet. Ein solcher Diskurs schreibt also auch klassistische Abwertungen und Ausschlüsse fort.

Sehr viele Linke folgen einer individualisierten Konsumkritik beziehungsweise befürworten politischen Konsum. Dementsprechend ist es fast unvermeidlich, irgendwann im Laufe antikapitalistischer Arbeit damit konfrontiert zu werden. Aus unserer pädagogischen Haltung heraus ist es wichtig, auch dann, wenn wir im Einzelnen andere Analysen und Haltungen vertreten, die Lebensführung von Teilnehmenden nicht pauschal abzulehnen und abzuwerten. Es gilt allerdings, die Grenzen und möglichen Implikationen individualisierter Konsumkritik aufzuzeigen. Dazu gehört auch, das gewaltvolle Moment von Moralisierung und Abwertung durch Politisierung von Konsum zu thematisieren. Insbesondere bei Übungen, die Produktionsketten und Produktionsverhältnisse fokussieren, ist eine individuelle Konsumentscheidung ein schneller Schluss. Bei der Auswertung solcher Methoden sollte das einkalkuliert werden.

WIDERSTAND BEIM THEMATISIEREN EIGENER PRIVILEGIEN

In der Thematisierung von Privilegien stoßen wir in unserer pädagogischen und politischen Arbeit immer wieder auf Widerstände. Diese Widerstände entspringen dem subjektiven Empfinden, eben nicht privilegiert zu sein oder aber in anderen Bereichen benachteiligt zu sein. Häufig ergeben sich spezifische Benachteiligungen erst aus dem Zusammenspiel verschiedener Unterdrückungsmechanismen und gesellschaftlicher Positionierungen. Genauso können Privilegien in einzelnen gesellschaftlichen Positionen dazu führen, dass andere Unterdrückungsmechanismen weniger wahrgenommen werden, etwa wenn ökonomisch privilegierte Frauen* der Meinung sind, Sexismus sei kaum noch ein Problem. Und schließlich kann eine Benachteiligung in einem bestimmten Bereich auch dazu führen, dass Machtpositionen in einem anderen Bereich teilweise mit heftiger Vehemenz verteidigt und ausgebaut werden. So legen zum Beispiel aufgrund von → Klasse oder → race benachteiligte Jungen teilweise eine Art Überkompensation von Männlichkeitsidealen an den Tag, oder Verlustängste unter Arbeiter*innen können zu rassistischen Abwehrhaltungen führen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass diese vermeintlich besonders heftigen Ausprägungen von Ideologien der Ungleichwertigkeit lediglich feldspezifische Aktualisierungen derselben sind: Der häufig subtilere Sexismus oder Rassismus des Bürger*innentums ist nicht weniger schädlich und menschenfeindlich als derjenige in → Arbeiter*innenmilieus, er äußert sich lediglich anders. Allerdings lässt sich auch der gegenteilige Effekt finden, dass Menschen, die in einem bestimmten Bereich benachteiligt sind, häufig auch sensibler für Ausschlüsse von Menschen in anderen Bereichen sind.

In unserer Arbeit ist es fast unmöglich, nicht an irgendeinem Punkt mit Abwehrhaltungen gegenüber der Thematisierung eigener Privilegien oder mit einer Relativierung der eigenen Privilegien durch Thematisierung anderer Ausprägungen von Ideologien der Ungleichwertigkeit konfrontiert zu werden. Wichtig ist dabei vor allem, die subjektiv empfundenen Benachteiligungen ernstzunehmen und gleichzeitig zu betonen, dass Menschen in einem Aspekt privilegiert und zugleich in einem anderen benachteiligt sein können und dass manche Benachteiligungen auch erst aus einem Zusammenspiel entstehen. Hilfreich sind hierbei verschiedene Übungen zu → Intersektionalität und Methoden aus der antisexistischen, antirassistischen und diskriminierungssensiblen Pädagogik.

Es kann unter Umständen wichtig sein, zu besprechen, wo empfundene Benachteiligungen herrühren. Wenn → Jungen* sich beispielsweise als Jungen* benachteiligt fühlen, kann es hilfreich sein, die problematischen Aspekte von Männlichkeitsanforderungen zu thematisieren, dabei jedoch hervorzuheben, wie diese Anforderungen sich auch auf → Mädchen* und Frauen* auswirken.

Obwohl individuelle Erfahrungen ein Aufhänger für die Beschäftigung mit strukturellen Herrschaftsverhältnissen sein können, stehen individuelle Erfahrungen und Einschätzungen strukturellen Verhältnissen teilweise auch entgegen. Es gilt, genau dieses strukturelle Moment herauszuarbeiten.

GEFÜHL DER MACHTLOSIGKEIT

Viele der in diesem Ordner vorgestellten Methoden und auch viele weitere Methoden der antikapitalistischen Bildungsarbeit zielen darauf ab, die Schuld an Missständen nicht mehr bei sich selbst oder Einzelnen zu suchen, sondern zu erkennen, dass der Kapitalismus auf Leid, Konkurrenz und Benachteiligung bestimmter Gruppen ausgerichtet ist. Die Erkenntnis, dass der Kapitalismus und seine Logiken in uns alle eingeschrieben sind und Ansätze alternativen Wirtschaftens kaum zu realisieren sind, kann vernichtend sein und die Teilnehmenden mit einem Gefühl der Macht- und Hilflosigkeit zurücklassen.

Dem Gefühl der Machtlosigkeit können wir gerade im Rahmen lebensweltbezogener Pädagogik etwas entgegensetzen. Die konkreten, alltäglichen Lebensweltbezüge bieten Ansatzpunkte, gemeinsam solidarische Praxen zu entwickeln, Konkurrenzdynamiken im Alltag aufzubrechen, und sich gegenseitig bei Problemen, die aus einem Leben im Kapitalismus resultieren, zu unterstützen. Diese Praxen können sowohl im Gruppenkontext und in der pädagogischen Arbeit selbst gelebt werden, als auch Bezug zu anderen Sphären wie Schule, Arbeit oder Familie haben. Teil solcher solidarischen Praxen ist es auch, ökonomische, klassistische oder anderweitig diskriminierende Ausschlüsse und deren verdeckte Mechanismen zu thematisieren und ihnen aktiv entgegenzutreten. Dazu gehört, diskriminierende und stereotypisierende, internalisierte Bilder zu benennen und aufzubrechen.

Hilfreich können auch bereits ein Austausch und die Erkenntnis sein, dass weder eine Person allein mit ihren Problemen, noch Schuld an den eigenen Lebensbedingungen ist. Das Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse und der eigenen Betroffenheit stellen den Bezugspunkt dar, um gemeinsam als Gruppe kollektive Handlungsstrategien zu entwickeln. Dies kann Einzelnen dabei helfen, mit dem Gefühl der Machtlosigkeit umzugehen, denn politische Organisierung gibt den Individuen ein Stück Selbstwirksamkeit zurück.

SELBSTOPTIMIERUNG ALS ÜBERLEBENSSTRATEGIE

Im Neoliberalismus werden Menschen dazu konditioniert, die Verantwortung für alle ihre Probleme selbst zu übernehmen und jede vermeintliche Schwäche auszugleichen, um letztlich konkurrenzfähig zu bleiben.[9]

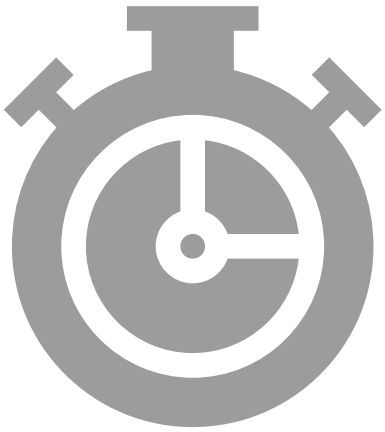
Teil dieses Selbstoptimierungsdrucks sind auch Strategien mit Stress und Druck besser umgehen zu können. Hierdurch wird die Verpflichtung schwierigen und belastenden Situationen zu begegnen, auf das Individuum verlagert, statt die Arbeits- und Lebensbedingungen oder die dahinterstehenden Verhältnisse in Frage zu stellen. Auf Basis dieser Ansprüche hat sich eine eigene Industrie entwickelt, die Kuren, Fitnessprogramme, Entspannungsübungen, Ratgeberliteratur oder Life-Coaching beinhaltet.

Obwohl es in unserer Arbeit wichtig ist, genau diese Selbstoptimierungsmechanismen zu hinterfragen oder überhaupt erst als Teil neoliberaler Ideologien zu entlarven, dürfen wir dabei nicht vergessen, dass solche Praktiken für das Individuum auch wichtig sein können. Der Stress, Druck und die Probleme des

[9] Mehr hierzu im Einführungstext zu *Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck.*

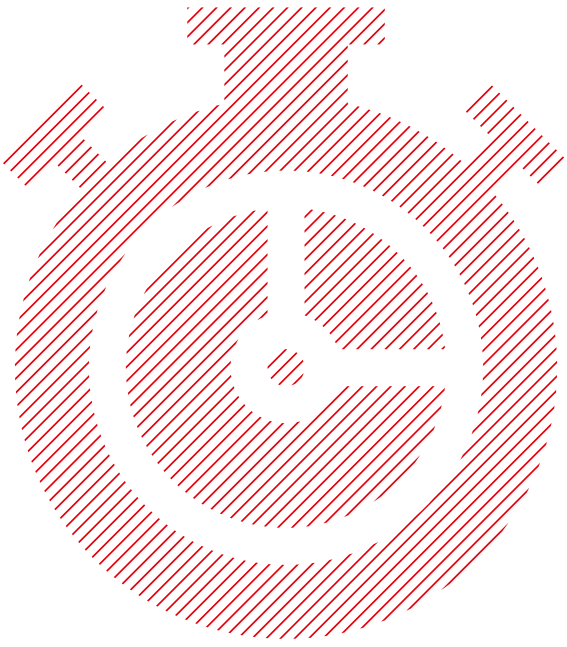
Alltags verschwinden nicht, wenn sie als Teil kapitalistischer Strukturen herausgearbeitet werden und die Erkenntnis, nicht selbst verantwortlich zu sein, hilft nur bedingt beim Bewältigen dieser Schwierigkeiten.

Zentral sollte in unserer Arbeit sein, den Anspruch alleine klarzukommen und dafür nur das richtige Mittel finden zu müssen, aufzubrechen. Statt also individuelle Praxen abzuwerten, können wir Probleme ent-individualisieren und kollektive Unterstützungssysteme entwickeln.



ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK

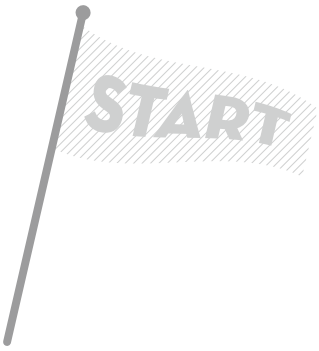
NEOLIBERALE IDEOLOGIE UND LEISTUNGS-DRUCK



NEOLIBERALE IDEOLOGIE UND LEISTUNGSDRUCK

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN

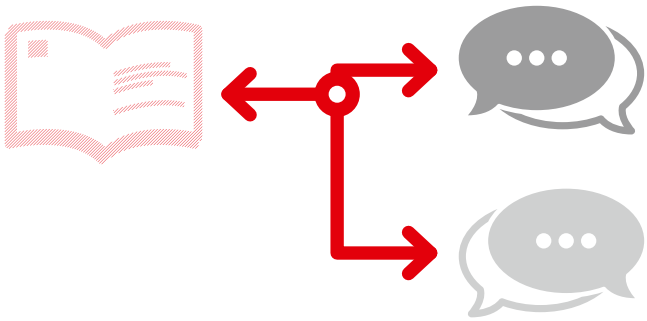
EINLEITUNG



Neoliberale Ideologien und Leistungsdruck durchdringen unseren Alltag. Dahinter steht die Vorstellung von einem Individuum, das für das eigene Glück oder Unglück selbst verantwortlich ist. Das Motto lautet: Jede*r kann alles schaffen, wenn sie*er sich nur genug anstrengt, genug leistet. Und nur wer etwas leistet, gilt in der neoliberalen Gesellschaft als wertvoller Mensch. Der Maßstab für Leistung und damit auch für den Wert eines Menschen ist der individuelle Erfolg auf dem (Arbeits-)Markt. Dabei müssen die Einzelnen immer flexibler und kreativer werden, sich selbst immerzu weiterentwickeln, um auf den Märkten bestehen zu können. Es gilt, „im Rennen zu bleiben“ und die eigene Konkurrenzfähigkeit sicherzustellen.

Der Leistungsdruck äußert sich in einem Gefühl des Getriebenseins: Mensch versucht, sich einem Marktgeschehen anzupassen, dem mensch doch immer nur hinterherläuft. Doch da mensch im neoliberalen Kapitalismus immer noch stärker an sich hätte

arbeiten können, ist ihr*sein Scheitern die eigene Schuld. Demgegenüber muss es Ziel antikapitalistischer Pädagogik sein, Leistung und Wert einer Person voneinander zu trennen sowie der ideologischen Erklärung für menschliches Scheitern durch Aufklärung und Kritik entgegenzutreten.



VERTIEFUNG

In den 1980er Jahren kam es im → Globalen Norden zu einem umfassenden gesellschaftlichen Strukturwandel: Um dem kapitalistischen Imperativ des wirtschaftlichen Wachstums (weiterhin) gerecht zu werden, globalisierten sich die Unternehmen, verlegten ihre Produktion in den → Globalen Süden und fokussierten sich stärker auf den Dienstleistungssektor. Unterstützt durch die neoliberale Wirtschaftspolitik der Deregulierung und Privatisierung, kam es zu einer Ausweitung des Marktprinzips und dem Abbau des Wohlfahrtsstaates. In der Folge dieser Entwicklungen sind die Menschen aufgrund befristeter Arbeitsverhältnisse und der sich rasch verändernden Märkte heutzutage permanent Wettbewerben und Konkurrenz ausgesetzt. Während mensch früher mit dem Berufseinstieg eine gewisse Sicherheit vor weiteren Bewährungsproben hatte, müssen Lohnarbeiter*innen nun ihren eigenen Nutzen für das Unternehmen kontinuierlich neu beweisen, um nicht ersetzt zu werden. Da sie in ihrem Leben immer häufiger ihren Job wechseln werden, müssen sie permanent an sich arbeiten, kreativer werden und neue Fähigkeiten entwickeln, um ihre Arbeits- und damit Lebenschancen weiter aufrechterhalten zu können. Kurz: Sie müssen zu einem „unternehmerischen Selbst“ werden.

Die Erklärung der neoliberalen Leistungsgesellschaft, dass wir für unseren Erfolg und Misserfolg selbst verantwortlich sind, ist allerdings ideologisch. Es wird kommuniziert, dass alle die Möglichkeit haben, es zu schaffen, obwohl es faktisch nur einige wenige können (nur eine Person kann den Job oder den Auftrag bekommen). So wird verschleiert, dass Märkte zwangsläufig Verlierer*innen produzieren. Auch gehorcht der Markt keineswegs einem individuellen Leistungsprinzip, sondern dem Mechanismus von Angebot und Nachfrage. Während uns also die alleinige Verantwortung für unser Scheitern zugewiesen wird, haben wir es in Wahrheit mit Prozessen zu tun, die jenseits unseres Einflussbereichs liegen. Ob die Firma pleite geht oder ihre Produktion ins Ausland verlegt, ist von der eigenen Leistung (zum Beispiel der Anzahl der Überstunden) weitgehend unabhängig. Hinzu kommt, dass einige Menschen in unserer Gesellschaft weitaus bessere Chancen als andere haben, denn der Zugang zu Märkten ist unter anderem von (jeweils zugeschriebener) sozialer Herkunft, Geschlecht und → *race* abhängig. Es wirken gesellschaftliche Selektionsmechanismen, die einem vermeintlichen individuellen Leistungsdenken massiv widersprechen.

Die neoliberale Ideologie geht allerdings noch tiefer und wirkt subtiler. Wir empfinden nicht nur einen externen Leistungsdruck, dem wir uns in der gegenwärtigen Gesellschaft irgendwie unterwerfen müssen, sondern wir haben ihn vielfach bereits verinnerlicht und in unsere Persönlichkeit integriert. So bietet der neoliberale Kapitalismus – im Gegensatz zu den eintönigen Arbeiten und starren Hierarchien im Fordismus – den Lohnarbeiter*innen vordergründig den Raum für eine selbstbestimmtere Gestaltung ihrer Tätigkeit. Da sie über ihre Arbeitszeit freier verfügen können und mehr Verantwortungen haben, fällt es ihnen leichter, dem eigenen Job Sinn zu geben und diesen als Selbstverwirklichung zu verstehen: „Ich arbeite ja nicht so viel, weil ich muss, sondern weil es mir ja auch Spaß macht und ich mich hier entfalten kann". Diese Verknüpfung von Arbeit und Sinn hat jedoch einen hohen Preis: Denn wer sich im Beruf die ganze Zeit selbst verwirklicht, kann nur schwer Forderungen auf Urlaubsanspruch und höheren Lohn erheben. Auch wird der Anspruch auf Selbstverwirklichung im neoliberalen Kapitalismus von Unternehmen geschickt aktiviert und selbst zu einem Zwang umgewandelt: Ich kann nicht nur einfach Dienst nach Vorschrift machen, auf der Arbeit eine Rolle spielen und nach Feierabend mein wahres Leben leben. So gilt es längst, allen und dem*der Chef*in permanent zu zeigen, dass mensch nicht arbeitet, weil mensch es muss, sondern weil mensch es will. Wer dem nicht entspricht und sich nicht mit den Betriebszielen identifiziert, sieht in der internen Konkurrenz schlecht aus. Leistungsdruck artikuliert sich im neoliberalen Kapitalismus also auch darin, die eigene Arbeit als sinnstiftend empfinden zu müssen und das auch noch nach außen zu kommunizieren. Hinzu kommt, dass die neuen Freiheiten in der Arbeitsorganisation mit dem Druck einhergehen, die eigene Arbeit selbst zu strukturieren, was die Gefahr der permanenten Selbstüberforderung mit sich bringt: Wann ist genau Arbeit und wann ist Pause? Wann habe ich genug gearbeitet? Ist meine Leistung ausreichend und kann ich es mir erlauben, zu den immer ausufernden Anforderungen ‚Nein' zu sagen? Außerdem verschwinden die externen Zwänge der Lohnarbeit nicht einfach, sondern werden lediglich mittels Zielvereinbarungen und Termindruck perfider: Ich kann vielleicht entscheiden, ob ich abends oder am Wochenende arbeite, aber die Deadline setzt immer noch der*die Chef*in. Die unsichere Situation, jederzeit von Konkurrent*innen überflügelt werden zu können, führt dazu, sich immer weiter anzupassen, neue Kompetenzen zu erlernen und sich selbst zu optimieren. Dabei nimmt das Stresserleben zu, es kommt zu Burnout und Depression.

In diesem Sinne ist es nicht verwunderlich, dass auch im Privatleben viele Aktivitäten dahingehend bewertet werden, ob sie für den beruflichen Aufstieg förderlich sind: Habe ich Bekannte, die mir ein Netzwerk bieten? Welcher Sport bietet mir einen guten Ausgleich, um energiegeladen in den nächsten Arbeitstag starten zu können? Kann ich noch eine weitere Sprache lernen, die mein Profil vervollständigt? Schon im Kinder- und Jugendalter werden viele unsere Handlungen auf spätere kapitalistische Verwertbarkeit ausgerichtet. Am Offensichtlichsten ist hier der Druck gute Noten zu schreiben.

Allerdings ist der neoliberale Leistungsdruck im Privatleben längst nicht mehr nur auf ökonomische Verwertungslogik bezogen. Mittlerweile werden alle Aspekte unseres Lebens dem neoliberalen Prinzip einer Marktlogik unterzogen, auch wenn diese sich gar nicht (primär) in Geld ausdrücken lassen. Wir versuchen permanent, aktiv und irgendwie besonders zu sein, um nicht ausgemustert zu werden. Das eigene Ich und dessen Erfolg rückt

so immer mehr in den Mittelpunkt. Mensch möchte schön und gesund sein, viele Freund*innen haben, glücklich sein, die eigene Partnerschaft und das Zeitmanagement optimieren. Es gilt, lebenslang zu lernen, Eigeninitiative zu zeigen und sich weiterzuentwickeln. Wir entwerfen ein Bild von uns, das wir dann zu inszenieren versuchen: Urlaubsbilder auf Instagram an hippen Orten, das Bild des*der gesunden Esser*in oder des*der körperbetonten Sportler*in. Die neoliberalen Anforderungen überschreiten hier den engen wirtschaftlichen Rahmen, denn vieles – wie zum Beispiel meine Perfomance beim Ballett oder die Anzahl meiner Facebook-Freund*innen – ist nicht (direkt) an meinen beruflichen Marktwert gekoppelt. Die Grundlogik ist aber dieselbe: Ich möchte und muss permanent performen und zeigen, wie toll ich bin, auch wenn ich weiß, dass die anderen auch nur Poser*innen sind. Der Gedanke, dass ich für mein eigenes Leben und damit dessen Scheitern selbst verantwortlich bin, bleibt prägend. Auch persönliche Schwierigkeiten wie Krankheiten, der Tod von Angehörigen und andere Unglücksfälle werden dabei nicht ausgespart, weil alle Probleme nur „dornige Chancen“ sind: „Wenn das Leben dir Zitronen gibt, mach Limonade daraus“. Die eigene Leistung bezieht sich eben auch auf den erfolgreichen Umgang der*des Einzelnen mit Schwierigkeiten. Wiederum wird völlig ausgeblendet, dass Menschen in sehr unterschiedlichen Lebensrealitäten verortet sind. Mehr noch, es wird eine vermeintliche Chancengleichheit betont – und in den Fällen, in denen eingeräumt wird, dass diese vielleicht doch nicht existiert, wird dann gerne auf Aufstiegsbiographien verwiesen.

ZIELSETZUNG

Antikapitalistische Pädagogik soll unserem Verständnis nach eng an der Lebensrealität der Teilnehmenden anknüpfen. Ein erster Schritt kann sein, dass die Teilnehmenden erkennen, dass viele der Erfahrungen in ihrem Leben, viele Anforderungen, die an sie gestellt werden, einer Leistungslogik – also dem Druck, gut zu sein und der Idee, persönlich versagt zu haben, wenn man es nicht geschafft hat – entsprechen. Kritisch herauszuarbeiten ist, dass in unserer Gesellschaft der Wert einer Person an ihre Leistung gekoppelt ist. Dabei sollte auch deutlich werden, dass jene oft mit ökonomischem Erfolg gleichgesetzt wird, sodass die kapitalistische Funktion des Leistungsdrucks offenbar wird. Gemeinsam verschiedene Mechanismen von Leistungsdruck zu hinterfragen und auf Grundlage der eigenen Erfahrungen zu thematisieren, ermöglicht die Entdeckung eines gemeinsamen Musters bei allen diesen Situationen und macht es einfacher, diesen Druck zu problematisieren. Zentrales Moment antikapitalistischer Bildung ist somit auch die Aufklärung darüber, dass die Erfahrungen der Teilnehmenden nicht auf individuelle Motive zurückzuführen sind, sondern diese kollektiven Probleme alle Gesellschaftsmitglieder betreffen, wobei sich die Auswirkungen je nach → Milieu- und

→ Klassenzugehörigkeit, *race* und Geschlecht deutlich unterscheiden. Neben der Thematisierung äußerer Zwänge ist es ein wichtiges Ziel, den Teilnehmenden bewusst zu machen, dass wir diese Zwänge längst verinnerlicht haben. Es soll klar werden, dass alltägliche Fragen wie „Was bringt mir das?“ oder „Hilft mir das im Lebenslauf?“ letztlich nicht der Verwirklichung des eigenen Glücks, sondern dem Kapitalismus dienen und dieses Herrschaftsverhältnis aufrechterhalten. Eine weitere Zielsetzung, die sich aus der Verinnerlichung neoliberaler Logik ergibt, ist die Infragestellung von möglicherweise vorhandenen eigenen Bildern der Teilnehmenden über Leistungsvorstellungen, deren Verknüpfung mit menschlichem Wert und der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit, zum Beispiel „Wer nichts leistet, soll auch nicht essen“.

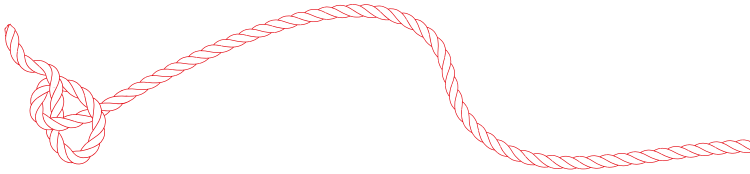
Neoliberaler Leistungsdruck und Wettbewerb müssen nicht zentrale Momente unserer Gesellschaft sein. Andere Formen des Zusammenlebens sollen daher in der pädagogischen Praxis erfahrbar gemacht werden. Ein solidarisches Miteinander und positive Kollektiverfahrungen können deutlich machen, dass mensch nicht immer nur nach individueller Leistung bewertet werden muss oder andere Menschen lediglich als mögliche Konkurrent*innen oder als bloße Mittel zu Verwirklichung der eigenen Ziele wahrzunehmen sind.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Unser aller Alltag – gleich welchen Alters – ist auf unterschiedliche Weise von Leistungsdruck und neoliberaler Ideologie beeinflusst – sei es der Wettbewerb in der Schule um Noten, möglichst effiziente Nutzung von Zeit durch qualifizierende Hobbies, Nachhilfe und Selbstoptimierung, Versagensängste Studierender, Stellenstreichungen und Entlassungen, Individualisierung von „Versagen“ und Schuldzuschreibungen. In der Schule geht es oft weniger darum, möglichst etwas zu lernen, als darum, möglichst gute Noten zu schreiben. Wenn wir dann unsere Abschlussprüfungen schreiben, entsprechen die einem landesweiten Standard, um vergleichbare Ergebnisse zu haben, nach denen man die einzelnen Leistungen bewerten kann. Denn haben alle die gleichen Prüfungen geschrieben, sagt das ja logischerweise, dass die Person mit der Note eins mehr kann als die mit der Note vier.

Nicht nur in der schulischen und beruflichen Ausbildung – also in Kindertagesstätten, Schulen, Ausbildungsbetrieben, Universitäten – und dem späteren Arbeitsverhältnis spielen Leistung und Konkurrenz eine wichtige Rolle, sondern auch in unserer Freizeit, der Wahl unserer Hobbies und dem Streben nach Work-Life Balance. Mache ich in meiner Freizeit etwas

„Sinnvolles“, spiele ich vielleicht ein Instrument, übe ich eine Sportart aus, male oder lese ich, impliziert das dieser Logik nach irgendwie, dass ich mehr gute Eigenschaften besitze, als würde ich gern den ganzen Tag Playstation spielen oder fernsehen. Dabei geht es häufig weniger darum, was genau ich mache, sondern darum, was diese Tätigkeiten vermeintlich über mich, meine Eigenschaften und meinen Charakter aussagen; es selektiert Menschen aber auch nach ihrem sozialen und ökonomischen Hintergrund und wertet einige Aspekte gegenüber anderen ab. Alles kann somit plötzlich zur Kategorisierung und Bewertung des Einzelnen herangezogen werden. Immer häufiger kommt es deswegen auch dazu, dass wir uns in nahezu allen Bereichen unseres Lebens präsentieren und möglichst gut darstellen wollen – denn wir wissen ja nie, wofür es wichtig sein kann. Hauptsache, wir stehen besser da als die anderen! Und wenn nicht – nun, dann sind wir meistens irgendwie raus.



GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

Die Verwobenheit von Leistungsdruck und neoliberaler Ideologie mit dem eigenem Leben und die Art und Weise, wie sie sich in die unterschiedlichsten Bereiche unseres Lebens ausgebreitet haben, machen es leicht, einen Zugang zu finden; gleichzeitig ist es schwer, die Komplexität und Vielschichtigkeit der dahinter liegenden Strukturen und Mechanismen fassbar zu machen. Es besteht die Gefahr, dass es misslingt, verinnerlichte Glaubenssätze zu hinterfragen, und nur eine oberflächliche, verkürzte Kritik an äußeren Zwängen formuliert wird, ohne sich mit dem Wirkmechanismus des eigenen Leistungsethos, der Selbstoptimierung und der eigenen Position zum Glücksversprechen des Kapitalismus auseinander zu setzen.

Wenn wir das Prinzip: „Wer viel leistet, verdient auch viel“ hinterfragen, kommen wir schnell an den Punkt, an dem wir erkennen, dass dieses nicht stimmt und Menschen sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen haben. Die Diskussion darf aber nicht dabei stehen bleiben, dass wir eine gerechtere Gesellschaft haben könnten, wenn denn nur alle Menschen die gleichen Chancen hätten. Denn die ungleiche Verteilung von Möglichkeiten und Voraussetzungen ist zwar ein Problem unserer Gesellschaft, aber auch eine „gerechte“ Verteilung von Ressourcen und Chancen würde das Grundproblem des Kapitalismus und des neoliberalen Weltbildes nicht lösen. Es würde weiterhin darauf aufbauen, dass es Gewinner*innen und Verlierer*innen gibt und somit nur vermeintlich „unverschuldete“ Ungleichheit und Armut zum Problem machen.[1]

[1] Siehe hierzu auch den Einführungstext zu *Armut*.

Gerade die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen und Betroffenheit von Herrschaft – in privilegierter als auch in nicht-privilegierter Position – macht eine gewisse Sensibilität bei diesem Themenkomplex notwendig, um Gefühle von Machtlosigkeit bei der Auseinandersetzung mit Themen von Leistung und Versagen, Scheitern und Erfolgen nicht zu reproduzieren, sondern einen empowernden Umgang zu ermöglichen. Dazu gehört auch, dass der persönliche Umgang und Versuch, in kapitalistischen Verhältnissen zurechtzukommen, verschieden sein kann. Von Aussteigen, Veränderung des persönlichen Konsumverhaltens, aber auch dem Entwickeln von Bewältigungsstrategien kann alles dabei sein. Klar ist, dass eine Individualisierung der Probleme, die durch den Kapitalismus entstehen, wie Unsicherheit, Ängste, Druck, Depressionen und Burnout aber auch Armut nicht die Lösung sein kann. Es geht nicht darum, durch Selbstoptimierung besser in die Verhältnisse zu passen. Aber für einzelne Menschen besteht – gerade aufgrund der Art, wie der Kapitalismus funktioniert – ein Zwang in diesem irgendwie bestehen zu können, zum Beispiel aufgrund von Verpflichtungen als Alleinerziehende, durch → Care-Arbeit, Schulden und so weiter.

Auch wir Helfenden sind mit dem Kapitalismus verwoben – wenn alle auch auf unterschiedliche Weise. Wir können in einer privilegierten oder in einer deprivilegierten Situation sein. Weil wir die dafür notwendigen Voraussetzungen mitbringen, kommen wir vielleicht gut in den herrschenden Verhältnissen zurecht, oder eben nicht. Dabei beinhaltet unser eigenes Denken – bewusst oder unbewusst – Grundsätze des Leistungsprinzips, denen nicht leicht zu entgehen ist.

Wir haben daher einige Fragen vorbereitet, die bei der eigenen Reflexion unterstützen können:

- Auf welche Weise wirken Leistungsprinzip und Konkurrenz als externe Zwänge auf auf mich? Wann merke ich sie in meinem eigenen Alltag?
- Habe ich auch schon mal versucht, mich selbst zu optimieren, meine eigene Arbeitsweise effizienter zu machen? Will ich mich als Person immer weiterentwickeln und meine Zeit möglichst sinnvoll nutzen?

[2] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung*.

- Gab es Situationen, in der ich das Handeln einer anderen Person abgewertet habe, weil es nicht der bestehenden Verwertungslogik entsprochen hat? Denke ich bisweilen, dass es jemand zurecht nicht nach oben geschafft hat oder selbst schuld an seiner*ihrer Situation ist?
- Gab es schon mal Situationen, in denen ich das Gefühl hatte, dass ich es aufgrund von Leistung einfach verdient habe, dass ich es besser habe?
- Wir alle müssen irgendwie in dieser Welt zurechtkommen, Geld verdienen und uns ist es auch wichtig, ein angenehmes Leben zu haben. Möglicherweise funktionieren wir halbwegs gut in diesen Verhältnissen. Aber zugleich finden wir das Konkurrenzprinzip und Leistungsdenken gar nicht gut. Wie gehe ich selbst mit diesem Widerspruch um?

Uns muss klar sein, wie unterschiedlich die Lebensrealitäten unserer Teilnehmenden sind. Wir müssen sensibel mit diesen umgehen und Widersprüche aushalten können:

- Welche Erfahrungen und Voraussetzungen in Bezug auf die gesellschaftlich geforderten Leistungserwartungen bringen die Teilnehmenden mit?
- Wie kann ich einen Raum schaffen, in denen Teilnehmende über unterschiedliche Voraussetzungen sprechen können?
- Wie würde ich mit Abwertungen oder ideologischen Zuschreibungen – Koppelung des Werts einer Person an ihre Leistung – umgehen? Wann lasse ich der Diskussion Raum? Wann würde ich intervenieren?

Grundsätzlich ist es wichtig, auch immer wieder Raum zu lassen, Dinge wirken zu lassen, zu diskutieren und ins Gespräch zu kommen, auch darüber, dass es alternative Weisen geben kann, wie Gesellschaft und konkrete Bereiche wie Schule, Arbeits- und Ausbildungsmarkt und Studium organisiert werden können.

MATERIALSAMMLUNG

Einführende Literatur:

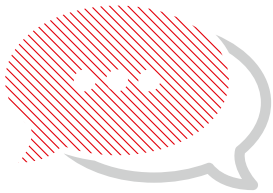
- Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten, Berlin.
- Biebricher, Thomas (2018): Neoliberalismus zur Einführung, Hamburg.
- Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (2008): Kritik des Neoliberalismus, Wiesbaden.
- Friedrich, Sebastian (2016): Lexikon der Leistungsgesellschaft. Wie der Neoliberalismus unseren Alltag prägt, Münster.

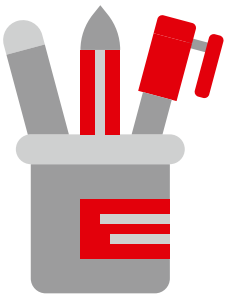
Weiterführende Literatur:

- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz.
- Bröckling, Ulrich (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst, in: Mittelweg 36, 4, 6-25.
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin.

Spielfilme:

- I, Daniel Blake (GB) 2016, Regie Ken Loach.
- Lady Bird (USA) 2017, Regie Greta Gerwig.
- Sommer vorm Balkon (DE) 2005, Regie Andreas Dresen.
- The Circle (USA) 2017, Regie James Ponsoldt.
- The Wolf of Wall Street (USA) 2013, Regie Martin Scorsese.
- Toni Erdmann (DE, AT) 2016, Regie Maren Ade.
- Unheimlich perfekte Freunde (DE) 2019, Regie Marcus Rosenmüller.





METHODEN

PLAN DICH GLÜCKLICH

F

KURZBESCHREIBUNG

Die TN analysieren anhand ihrer eigenen Wochenpläne, welche Dinge sie (nicht) gerne tun und welche Logiken dahinter stecken, dass sie sie tun (müssen).

RAHMENBEDINGUNGEN

8-12 Jahre	3-12 Personen, 2 Helfende	45 Min.	genug Platz, um auch ungestört für sich arbeiten zu können	ausgedruckte Wochenpläne (A3) in der Anzahl der TN, bunte Stifte

ZIELE

- Die TN tauschen sich über Handlungsmotive aus. Sie sprechen darüber, warum sie im Alltag was machen. Dabei unterscheiden sie extrinsisch und intrinsisch motivierte Handlungen, also was sie machen, weil andere es von ihnen wollen, oder was sie machen, weil sie es selbst wollen.
- Die TN hinterfragen vermeintliche Alternativlosigkeiten sowie Nützlichkeitslogiken und Erwartungen von erwachsenen Bezugspersonen, Lehrkräften etc.

ABLAUF

1. Das ist eine Methode, die eher in kleinen Gruppen funktioniert. Wenn die Gruppe mehr als 6 TN hat, funktioniert es besser, die Gruppe zu teilen mit jeweils einer*m Helfer*in.

2. Die Helfenden leiten in die Methode ein: „Wir machen jeden Tag tausend Sachen. Manche machen wir gerne, andere nicht. Wir wollen uns heute gemeinsam anschauen, wie wir unsere Tage füllen und warum wir auch Sachen machen, die uns eigentlich gar keinen Spaß machen."

3. Alle TN erhalten einen auf DIN A3 kopierten Wochenplan (siehe Anhang) und bunte Stifte. Die TN sollen den Wochenplan in Einzelarbeit ausfüllen.

   „Schaut euch den Plan an, darin habt ihr Platz für alles, was ihr so in der Woche macht. Sei es Schule, Freund*innen treffen, Hobbys, Hausaufgaben oder den Besuch bei der Tante. Klar sieht nicht jede Woche gleich aus. Ihr müsst es nur so ungefähr ausfüllen. Denkt dabei besonders daran, auch Dinge einzutragen, die euch keinen Spaß machen."

4. Die TN sollen in unterschiedlichen Farben markieren:

   - Welche Sachen macht ihr am liebsten?
   - Welche Sachen machen euch keinen Spaß?
   - Welche Sachen machst du, weil deine Eltern es wichtig finden?
   - Welche Sachen machst du, weil alle das nun mal so machen?

5. Im Anschluss stellt jede*r TN eine Sache vor, die er*sie gerne macht und eine Sache, die keinen Spaß macht. Es sollen explizit nicht ganze Wochenpläne vorgestellt werden, damit die TN sich aussuchen können, was sie mit der Gruppe teilen wollen.

6. In der Großgruppe wird nun unter folgenden Leitfragen ausgewertet:

   - Warum machst du manche Sachen, die keinen Spaß machen, trotzdem?
   - Warum wollen deine Eltern oder Lehrer*innen, dass du das machst, auch wenn es dir keinen Spaß macht?

7. Falls die Diskussion gut gelaufen ist, kann auch über die Veränderungen im weiteren Lebenslauf geredet werden. Kinder haben oft Bezugspersonen, die älter sind als sie selbst, ältere Geschwister, ältere Gruppen im Zeltlager oder ihre eigenen Eltern, die als Referenz dienen können. Sie können sich darüber austauschen, wie sich der Druck im Alltag vielleicht verändert.

   - Was glaubst du, wie wird sich der Wochenplan verändern, wenn du älter bist?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode eignet sich als niederschwelliger Einstieg in das Thema Leistungsgesellschaft. Daran anknüpfend lassen sich verschiedene Themenbereiche angliedern, zum Beispiel Wettbewerb, Schule, Nützlichkeitslogik, Geschlechterstereotypen und so weiter.
- Geschlechterstereotypen und so weiter. Gerade jüngere Kinder gehen oft (noch) gerne zur Schule und empfinden dort wenig Leitungsdruck. Doch gerade Kinder, die es im Schulsystem nicht so leicht haben, können von externem Druck berichten.
- Es ist wichtig, sensibel dafür zu sein, dass Kinder unterschiedliche Möglichkeiten haben, ihren Alltag auszugestalten. Dazu gehören zum Beispiel finanzielle Ressourcen, die verfügbare Zeit der Eltern, die Frage, wer sich um die Kinder in welchem Umfang kümmert (ob sie außerfamiliär untergebracht sind, wo sie wohnen etc.), körperliche und gesundheitliche Einschränkungen und so weiter.
- Die Gefahr der Methode ist, dass die Kinder mit einem eher deprimierenden Ergebnis zurückgelassen werden: Der diffuse Druck, etwas tun zu müssen, ist da, aber ihnen ist noch nicht klar, warum dieser Druck besteht. Es sollte auch das gemeinsame Moment negativer Erfahrungen herausgearbeitet werden, anhand derer Druck und Unwohlsein entindividualisiert werden können. Insbesondere bei solchen Gefühlen bietet es sich an, im Anschluss über Möglichkeiten solidarischen Umgangs zu reden.
- Eine weitere Fortführung der Methode kann das gemeinsame Entwickeln solidarischer Umgangsweisen mit diesen Zwängen und dem Druck sein.

>> SCHLAGWÖRTER

Neoliberale Ideologie, Leistungsdruck, Schule, Alltag, Lebensplanung, Zwänge, Glück/glücklich

>> ANHANG

Kopiervorlage Wochenplan

SETZEN – SECHS!

F

RF

KURZBESCHREIBUNG

Diese Übung dient zum Erfahrungsaustausch über Leistungsdruck in der Schule und in der Gesellschaft. Dabei wird mit einer Aufstellungs- und Abfragemethode auf die Erfahrungen und Gefühle der TN eingegangen.

RAHMENBEDINGUNGEN

12-15 Jahre	6-10 Personen	90 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	verschriftlichte Situationsbeschreibungen (siehe Anhang), Moderationskarten, Pinnwand, Marker, Pinnnadeln, ggfs. Kreppband für Barometer

ZIELE

- Die TN erkennen, dass viele schulische Erfahrungen einer Leistungslogik unterliegen.
- Die TN problematisieren den auf sie wirkenden schulischen Leistungsdruck.
- Die TN erkennen, dass Leistungsdruck überall in ihrem Leben Einfluss auf sie hat.

ABLAUF

1. Die Helfenden grenzen mit Kreppband drei Bereiche auf dem Boden voneinander ab und legen die Karten „Ja“, „Nein“ und „Das kenne ich von anderen“ in die Felder.

2. Die Helfenden stellen nacheinander mindestens vier Situationsbeschreibungen aus dem Anhang vor und fragen, wer die Situation schon einmal erlebt hat. Die TN positionieren sich in den Ja/ Nein/ „Das kenne ich von anderen“-Feldern. Wenn sie mit „so ungefähr“ oder „ich bin nicht ganz sicher“ antworten möchten, können sie sich zwischen zwei Felder stellen. Einzelne TN können kurz erklären, wieso sie dort stehen und wie sie die Situationen wahrgenommen haben.

3. Die Helfenden pinnen alle vorgestellten Situationen auf vorab schon geschriebenen Moderationskarten an die Pinnwand. Die TN überlegen in Kleingruppen (3er Gruppen), was diese Situationen miteinander gemeinsam haben.

4. Jede Gruppe ruft einen bis drei Begriffe in die Runde. Die Helfenden schreiben sie auf Moderationskarten und clustern sie zu den Situationsbeschreibungen.

5. Zusammen mit den TN wird bei Bedarf nochmal zusammengefasst, dass alle Situationen etwas mit dem Druck zu tun haben, gut zu sein. Wenn eine Person etwas nicht geschafft hat/nicht gut ist, hat sie persönlich versagt. Die TN sollen erkennen, dass es sich hier immer um dasselbe Phänomen, nämlich Leistungsdruck, handelt. Der Begriff Leistungsdruck kann auch seitens der Helfenden eingebracht werden.

6. Nun erfolgt der Problematisierungsschritt: Die Helfenden fragen die TN, wie sich dieser Leistungsdruck anfühlt. Die Antworten der TN werden von den Helfenden wiederum um die Moderationskarten herum auf das Metaplanpapier geschrieben. In diesem Schritt soll es Möglichkeit für Austausch im Plenum geben und es können die im 2. Schritt formulierten Gefühle der TN nochmal aufgegriffen werden. Auch TN, die die Einschätzung, dass in der Schule oft Leistungslogik wirkt, nicht teilen, oder dies nicht problematisch finden, sollen Raum haben, sich zu äußern. Eine mögliche offene Frage für die Diskussion ist: „Was denkt ihr, ist das ein Problem?“. Ziel des Austauschs ist es, dass die TN den erlebten Leistungsdruck problematisieren, indem ihnen bewusst wird, dass er (oft) mit negativen Gefühlen einhergeht.

7. Die TN gehen nochmal in die vorherigen Kleingruppen zurück und tauschen sich über weitere Situationen aus, in denen sie mit Leistungsdruck konfrontiert sind. Mögliche Leitfrage: „Kennt ihr noch weitere Situationen, in denen ihr oder eure Eltern Druck haben, gut zu sein oder etwas leisten zu müssen?“

8. Die TN, die möchten, stellen eine oder zwei Situationen aus den Kleingruppen vor. Ziel ist es, dass den TN dadurch bewusst wird, dass Leistungsdruck überall in der Gesellschaft beziehungsweise in ihrem Leben vorhanden ist. Dies muss gegebenenfalls durch die Helfenden noch pointiert formuliert werden.

9. Optional: Falls die TN noch Lust und Interesse haben, kann sich eine Diskussionsrunde anschließen, die versucht, das Phänomen Leistungsdruck strukturell zu verorten und anregt, diesen noch stärker zu hinterfragen. Mögliche Leitfragen wären:

- Warum muss es in der Schule überhaupt schlechte Noten geben?
- Warum gibt es Leistungsdruck in der Gesellschaft?
- Was für Auswirkungen hat Leistungsdruck auf euch und auf Menschen allgemein?
- Gibt es Situationen, in denen ihr keinem Leistungsdruck ausgesetzt seid?
- Wie stellt ihr euch eine Welt ohne Leistungsdruck vor?
- Wären die Menschen glücklicher, fauler, fleißiger, netter zueinander?

Hier könnte herausgearbeitet werden, dass beispielsweise Schulversagen kein individuelles Problem ist, sondern absichtlich und systematisch her-

gestellt wird, indem zum Beispiel vorher festgelegt wird, welche Notenverteilung es geben muss. Es ist strukturell beabsichtigt, dass die Schüler*innen sich immer vergleichen und in Konkurrenz treten. Wichtig ist auf jeden Fall, einer individuellen Schuldzuweisung gegenüber einzelnen Lehrer*innen entgegenzutreten, zum Beispiel durch die Thematisierung, dass auch Lehrer*innen wiederum einem bestimmten Druck ausgesetzt sind. Ob es hilfreich oder zu weitgehend ist, darauf hinzuweisen, dass Leistungsdruck insgesamt kapitalistischen Interessen dient, hängt von der Gruppe ab.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Für die Methode bedarf es keines größeren Vorwissens seitens des Teams und der TN. Lediglich für den optionalen 8. Schritt kann theoretischer Hintergrund zu antikapitalistischer Schulkritik und zur Funktionalität von Leistungsdruck für neoliberalen Kapitalismus hilfreich sein. Theoretische Hinweise hierzu finden sich auch im Einführungstext *Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck*.
- Als Vorbereitung für das Team könnte es dienlich sein, sich vorab zu überlegen, wo in Schule und Gesellschaft überall Leistungslogik herrscht. Zudem ist eine Selbstreflexion darüber, inwiefern mensch selbst Parameter der Leistungslogik verinnerlicht hat, sehr wichtig. Hinweise hierzu finden sich im Abschnitt Helfendenreflexion des Einführungstextes *Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck*. Hinsichtlich der Positionierung des Teams gilt es, sensibel dafür zu sein, dass je nach gesellschaftlicher Privilegierung/ Deprivilegierung der TN unterschiedliche Antworten kommen können und Urteile hierüber nicht angebracht sind.
- Bezüglich des 3. Schritts ist es wichtig, den TN vorher nicht vorzugeben, dass es um Leistungsdruck geht, sondern mit den Ergebnissen und Wörtern weiterzuarbeiten, die reingerufen werden. Es gibt verschiedene ähnliche Begriffe zu Leistungsdruck (die Erwartung, gut sein zu müssen; den Druck, gut sein zu müssen; die Angst, zu versagen). Nehmt diese Wörter auf und versucht sie am Ende zu einem Konzept zusammenzufassen.

SCHLAGWÖRTER

Neoliberale Ideologie, Leistungsdruck, Schule, Versagen, Versagensangst, Leistungsgesellschaft, Konkurrenz

>> ANHANG

Situationsbeschreibungen, Antwortkarten

MEIN GLÜCKLICHES LEBEN – OH HAPPY DAY

F

RF

KURZBESCHREIBUNG

Die TN malen gemeinsam ihre Vorstellung von einem glücklichen Leben und diskutieren darüber.

RAHMENBEDINGUNGEN

12-15 Jahre	3-12 Personen	90 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	Plakate, Marker, Moderationskarten, Pinnwand, Pinnnadeln, Klebematerial

ZIELE

- Die TN machen sich Gedanken darüber, was sie unter einem glücklichen Leben verstehen.
- Die TN erkennen, dass es autonome und fremdbestimmte Wünsche und Bedürfnisse gibt.

1. 2.

ABLAUF

1. Die TN werden in 3er-Gruppen aufgeteilt.

2. Die TN bekommen den Auftrag, sich vorzustellen, wie für sie ein glückliches Leben mit 30 Jahren aussieht. Aus diesen Vorstellungen sollen sie ein gemeinsames Bild entwerfen (auf einem Poster).

3. Die Kleingruppen stellen sich die Bilder gegenseitig vor. Dabei sollen sie erzählen, was sie in ihrer Kleingruppe diskutiert haben.

4. Die Helfenden schreiben Stichpunkte mit, welche Ziele den TN wichtig sind.

5. Gemeinsame Diskussion: Die Helfenden fragen nach, warum den TN die jeweiligen Ziele wichtig sind und was sie damit verbinden. In der Diskussion sollen die Helfenden mit den TN aber auch herausarbeiten, wie diese mit gesellschaftlichen Erwartungen zusammenhängen und worin der Unterschied zwischen eigenen und fremdbestimmten Wünschen besteht.

Fragen zur Auswertung könnten sein:

- Warum sind euch diese Ziele wichtig?
- Ist es euch schwer gefallen, euch auf Ziele zu einigen?
- Welche unterschiedlichen Aspekte sind in euren Kleingruppen genannt worden?
- Gibt es auch Ziele, die euch weniger wichtig waren in der Diskussion und die „rausgeflogen" sind? Warum habt ihr euch für diese entschieden und nicht für die anderen?
- Wenn ihr euch die unterschiedlichen Bilder anschaut, fallen euch Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf?
- Was meint ihr, woher kommen diese?
- Was haben diese mit Gesellschaft zu tun? Woher kommen die Gemeinsamkeiten und woran liegt es, dass einige davon euch allen wichtig gewesen zu sein scheinen? Oder auch nicht?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Das Team sollte sich vorher Gedanken machen, wie sie die gegebenenfalls durch gesellschaftliche Trends hervorgebrachten Ziele thematisieren und problematisieren könnten.
- Diese Methode sollte mit anderen Methoden zu den passenden Schlagwörtern kombiniert werden. Sie bietet einen Einstieg in das Thema, garantiert aus sich heraus aber noch keine kritische Erkenntnis. Die systematische Infragestellung der Werte kann in einer späteren, passenden Methode vollzogen werden.

SCHLAGWÖRTER

Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck, Glücksversprechen, Erfolg, Lebensplanung

HINTERFRAGE DEINE HELD*INNEN!

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Anhand der Lieblingsheld*innen der TN wird sich mit gesellschaftlichen Bildern von Leistung und ihren Auswirkungen auf ihr Selbstbild beschäftigt.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 13 Jahren	4-8 Personen	45-60 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	Plakate, Stifte, Papier,

ZIELE

- Die TN hinterfragen Bilder, Rollen und Lebensentwürfe, die in Büchern, Serien und Filmen dargestellt werden.

ABLAUF

1. Die TN bringen ihr/e Lieblingsbuch, -film, -serie oder Ähnliches mit. Falls nicht vorhanden, ist es hilfreich, das Cover dazu im Internet zu suchen und es sich gemeinsam anzuschauen.

2. Die TN erarbeiten eine Vorstellung ihrer jeweiligen Lieblings- oder Haupt charaktere. Dabei können sie das entweder frei und nach eigenen Vorstel-lungen machen, oder ihr schlagt Kategorien zur Orientierung vor. Sie haben 20 Minuten Zeit, um ein Poster dafür zu gestalten.

3. Die TN stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor.

4. Anschließend ordnen die TN ihre Figur auf einem neuen Plakat in vier Kategorien ein.
   - Aussehen
   - Familie und Freund*innen
   - Erfolg
   - Wohnsituation

Hierfür werden diese Leitfragen genutzt:

- Wie sieht die Person aus?
- Wie ist ihr Familien- und Beziehungsstatus?
- Was kann die Person gut und ist sie erfolgreich?
- Wo und wie lebt die Person?

5. Nachdem die Plakate gefüllt worden sind, beginnt die Auswertung. Mögliche Fragen hierfür sind:

- Warum hast du dir gerade diese Person ausgesucht?
- Warum findest du die Figur gut? Welche Eigenschaften/Umstände gefallen dir besonders?
- Hättest du dir die Person auch ausgesucht, wenn einzelne der Kategorien anders besetzt wären? Dies sollte mit Beispielen verdeutlicht werden, zum Beispiel „Die Figur ist schlecht im Sport statt gut."
- Meinst du, die Geschichte wäre auch besser, wenn die Kategorien anders ausgefüllt wären? (zum Beispiel: Anstatt wohlhabend wäre sie arm.) Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- Wie beeinflussen unsere Held*innen uns? Änderst du dich, um so zu sein wie die Figur?
- Wie können diese „Vorbilder" unser Selbstbild beeinflussen?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Schwierig für Helfende ist, dass nicht klar ist, welche Beispiele von TN eingebracht werden, ob sich diese einfach kategorisieren lassen oder nicht und ob anhand dieser ein Transfer gelingt.
- Außerdem ist klar, dass die Held*innen, die die TN vorstellen, in einigen Fällen für die TN so wichtig sind, dass sie für sie ein richtiges Vorbild darstellen, an welches das eigene Selbstbild angelehnt ist. Daher muss hier sensibel mit der kritischen Auseinandersetzung umgegangen werden. Es soll nicht darum gehen, den TN ihre Held*innen „kaputt" zu machen. Die Methode soll vielmehr als Einstieg dienen, um sich mit Leistungsdenken und dem Gerechtwerden von Vorstellungen zu beschäftigen. Auch soll es am Ende nicht zu einer Art „Konkurrenz" um die „besseren" Held*innen kommen.

SCHLAGWÖRTER

Neoliberale Ideologie, Leistungsdruck, [gesellschaftliche] Ideale, Medien, Vorbilder, Held*innen

ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL

RF SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN sortieren verschiedene in ihrem Leben vorkommende Aspekte (Freund*innen, Aussehen, Fitness, gute Noten, Geld, Job) nach deren Wichtigkeit. Im Anschluss wird darüber reflektiert, inwiefern gesellschaftliche Erwartungen und Glücksversprechen durch kapitalistische Verhältnisse beeinflusst sind.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	3-12 Personen	90 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	vorgeschriebene Karten mit Zielen

ZIELE

- Die TN machen sich Gedanken darüber, welche Wichtigkeit unterschiedliche Aspekte in ihrem Leben haben.
- Die TN erkennen, inwiefern Ziele in unserem Leben durch die kapitalistische Gesellschaft geprägt sind.

ABLAUF

1. Die TN erhalten die vorgefertigten Zielkarten (Beispiele siehe Anhang) und sollen diese in Einzelarbeit individuell nach der Wichtigkeit sortieren, die diese in ihrem persönlichen Leben haben.

2. Danach finden sich die TN in Kleingruppen (2-4 Personen, alternativ je nach Gruppengröße auch im Plenum) zusammen, um sich auf eine gemeinsame Reihenfolge der Karten zu einigen.

3. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt. Dabei sollen sie erzählen, was sie in ihrer Kleingruppe diskutiert haben (fällt weg, falls die TN nach dem Austeilen der Karten gleich ins Plenum gehen).

4. Die TN punkten die Lebensziele hinter den Karten an einer Wand nach Wichtigkeit. Dabei haben sie jeweils sechs Punkte und dürfen maximal zwei Punkte pro Ziel vergeben. Das Ergebnis wird vorgestellt und die Karten werden entsprechend sortiert. Dieser Schritt dient vor allem dem Zweck, eine

Auswahl zu treffen und sich mit den wichtigsten Lebenszielen auseinanderzusetzen.

5. Die Helfenden fragen nach den Gründen, warum das Lebensziel wichtig ist. Sie beginnen mit der meistgepunkteten Karte. Mögliche Gründe werden auf Karten notiert und unter die Karte mit dem Lebensziel gehängt. Dabei versuchen die Helfenden zusammen mit den TN herauszuarbeiten, dass die genannten Lebensziele den Menschen in einer kapitalistischen Gesellschaft nahegelegt werden. Auf der einen Seite geschieht dies durch gewisse Zwänge, wie zum Beispiel einen passablen Job zu haben, damit mensch genug Geld hat, um überleben zu können. Damit einher gehen dann weitere Erwartungen, ohne deren Erfüllung es schwerer ist, einen solchen Job zu erhalten (zum Beispiel besonders sein, beliebt sein, gute Noten haben usw.) Auf der anderen Seite wird in kapitalistischen Verhältnissen der Zwangscharakter dieser Erwartungen zugleich verschleiert und zu Glücksversprechen umgewandelt, die von den Menschen dann selbst verinnerlicht werden. So wird die kapitalistische Natur von Lebenszielen verborgen: Sie erscheinen als eigene, intrinsische Wünsche. Genauso erhalten manche Lebensziele in kapitalistischen Verhältnissen eine besondere Prägung: Nicht zum Beispiel gute Freund*innen zu haben ist das Ziel, sondern möglichst viele Freund*innen zu haben. Die Helfenden müssen an dieser Stelle besonders sensibel sein, da es für die TN schmerzlich und schambehaftet sein kann, aufgezeigt zu bekommen, wie sehr kapitalistische Werte in jede*n eingeschrieben ist. Es geht hierbei nicht darum, die daraus resultierenden Verhaltensweisen oder Wünsche einfach abzulegen, sondern ausschließlich um das Verständnis der eigenen Eingebundenheit.

6. Die Helfenden leiten nach der Besprechung in die „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ (siehe Anhang) ein, indem sie darstellen, dass gerade über den spezifisch gesellschaftlichen Charakter von Lebenszielen gesprochen wurde und nun eine nette Geschichte gelesen wird, die dies nochmal verdeutlicht. Die Helfenden oder TN lesen die Geschichte vor.

7. Gemeinsam wird die „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ im Plenum reflektiert. Ziel der Reflexion ist es, das kapitalistische Glücksversprechen zu hinterfragen: Im neoliberalen Kapitalismus werden alle Lebensbereiche ökonomischen Kategorien der Verwertbarkeit und Vergleichbarkeit unterzogen. Dies geschieht durch Anforderungen, die an eine*n gestellt werden und die mensch in Folge an sich selbst stellt. So werden Weiterentwicklung und (Selbst-)Optimierung zu zentralen Bestrebungen/ Lebenszielen.
Reflexionsfragen:

- Was ist Glück für den Fischer?
- Was ist Glück für den Touristen?
- Welche Lebensziele werden von den beiden Personen verfolgt?
- Was lässt sich aus dieser Geschichte in Bezug auf die im Kapitalismus nahe gelegten Lebensziele und die dahinter liegende Logik herauslesen?
- Kann jede*r sich allen im Kapitalismus wirkenden Zwängen entziehen?

8. Bei Bedarf kann sich anschließend eine Diskussion ergeben, wie mensch solidarische Praxen entwickeln könnte, also welche Möglichkeiten es gibt, sich bestimmten Zielen zu entziehen oder sie anders zu deuten. Auch die Frage, ob die TN auch andere als die diskutierten Lebensziele und Vorstellungen von Glück haben, könnte angesprochen werden. Schließlich könnte auch darauf fokussiert werden, dass sich die Verhältnisse ändern müssen, um andere Lebensziele zu ermöglichen, und für eine solche Veränderung politische Organisierung notwendig ist.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode erfordert ein gewisses Vorwissen seitens der Helfenden hinsichtlich der kapitalistischen Prägung von Lebensbereichen und Lebensvorstellungen. Hinweise hierzu finden sich im Einführungstext *Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck*.
- Die Methode legt den TN von Anfang an kapitalistisch geprägte Lebensziele vor und beeinflusst damit die Auseinandersetzung um Lebensziele und Glücksvorstellungen sehr deutlich. Umso mehr kann es daher nicht im zweiten Schritt darum gehen, die TN dafür zu verurteilen, dass sie bestimmte kapitalistisch geprägte Lebensziele besitzen. Vielmehr soll der Fokus darauf gelegt werden, herauszuarbeiten, inwiefern unsere Vorstellungen von Glück und Wünschen im Leben durch kapitalistische Verhältnisse beeinflusst werden. Auch ist es zentral, den Zwangscharakter vieler dieser Ziele zu analysieren und darauf hinzuweisen, dass sie nicht einfach abgelegt werden können (zum Beispiel Geld zu haben) und deren Wichtigkeit für einzelne Menschen auch abhängig von ihren unterschiedlichen sozio-ökonomischen Voraussetzungen ist.
- Mit dieser Methode wird keine Auseinandersetzung mit dem Thema „Selbstoptimierung“ geleistet. So bleibt unthematisiert, dass die Idee, die einzelnen Menschen müssten sich nur mehr anstrengen und besser werden, um glücklich zu werden, die gesellschaftlichen Zusammenhänge verschleiert und verhindert, dass politische Änderungen organisiert gefordert werden.
- Es kann sein, dass die Methode die TN etwas hoffnungslos zurücklässt. Daher mag es sinnvoll sein, Schritt 8 anzuschließen und mit den TN auch über andere, alternative Glücksvorstellungen zu sprechen. Dabei sollte allerdings vermieden werden, die kapitalistisch geprägten Ziele als gesellschaftliche Erwartungen zu markieren und ihnen (vermeintlich) intrinsische, nicht von außen herangetragene Wünsche gegenüberzustellen. Dies würde der gesellschaftlichen Prägung aller Ziele nicht gerecht.

>> SCHLAGWÖRTER

Neoliberale Ideologie, Leistungsdruck, Lebensziele, Glücksversprechen, Zwänge, [gesellschaftliche] Erwartungen, Arbeitsmoral

>> ANHANG

Kopiervorlagen Liebensziele/Zielkarten,
Text „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“

100 TIPPS ZUM GLÜCK …
ODER AUCH NICHT?

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Diese Übung dient der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Leistungsprinzip anhand von Lebensführungstipps.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 16 Jahren	8-12 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	Moderationskar-ten, Marker, hin-reichend viele ausgedruckte Lebensführungs-tipps

ZIELE

- Die TN erkennen, inwiefern die Gesellschaft von (spezifischen) Leistungs-vorstellungen geprägt ist.
- Den TN wird bewusst, dass die Gesellschaft nur scheinbar dem individu-ellen Leistungsprinzip entspricht, da kapitalistische Märkte nach ande-ren Kriterien funktionieren.

ABLAUF

1. → 2.

1. Die Helfenden stellen im Raum so viele Sitzgelegenheiten auf, wie es TN gibt. Dabei stehen sich immer zwei Sitzgelegenheiten gegenüber (alternativ markieren sie zwei Flächen auf dem Boden). Auf jede Sitzgelegenheiten wird ein Lebensführungstipp (Beispiele siehe Anhang) gelegt. Die TN werden ge-beten, sich zu Musik durch den Raum zu bewegen. Wenn die Musik stoppt, sollen sie sich schnell einen Platz auf den Sitzgelegenheiten suchen. Die Helfenden bitten sie dann, sich über den jeweiligen Tipp 2-3 Minuten auszu-tauschen. Mögliche Leitfragen sind:

- Kennt ihr diese Tipps? Kennt ihr jemanden, der sie schonmal versucht hat oder gibt es welche/ ähnliche, die ihr selbst schonmal ausprobiert habt?
- Was glaubt ihr, passiert, wenn ihr den Tipp regelmäßig berücksichtigt?
- Was für ein Erfolgsversprechen liegt hinter dem Tipp?

Nach dem Austausch machen die Helfenden die Musik wieder an und es beginnt von vorne. Insgesamt sollen drei bis vier Austauschrunden mit unterschiedlichen Tipps und verschiedenen Partner*innen stattfinden.

2. Dreiteilige Diskussion:

A. Im Anschluss kommt die Gruppe im Plenum zusammen. Die Helfenden ermutigen die TN ihre Erkenntnisse und gegebenenfalls offenen Fragen mit der Gruppe zu teilen. Fragen, die dabei helfen können, ins Gespräch zu kommen, sind:

- Welche Tipps gab es?
- Was habt ihr dazu besprochen?
- Findet ihr die Tipps hilfreich?

B. Im zweiten Teil der Diskussion wird sich den Hintergrundmechanismen dieser Lebensführungstipps gewidmet. Hier gibt es zwei wesentliche Aspekte.

I. Das im Tipp formulierte Glücksversprechen ist immer auf Leistung bezogen und zwar im spezfischen Sinne: Sei kreativ und flexibel, sei die beste Version deiner Selbst, optimiere dich immer. Es wird nicht vorgeschlagen, stundenlang am Wasser zu liegen und (ohne Zweck) nichts zu tun oder sich in einem Jugendverband zu engagieren.

II. Die Tipps suggerieren, dass individuelles Leistungsverhalten wirklich verantwortlich dafür ist, ob mensch Erfolg im Leben hat. Wenn mensch sich nur anstrengt, wenn mensch nur aktiv ist, dann wird mensch es auch schaffen. Im Umkehrschluss bedeutet das, wenn mensch nicht glücklich ist, wenn mensch keinen Erfolg hat, ist es das eigene individuelle Versagen. Damit wird übersehen, dass die kapitalistische Gesellschaft so gar nicht funktioniert, sondern Misserfolg oft systemisch bedingt ist.

Mögliche Leitfragen sind:

- Was verbindet all diese Tipps?
- Wann hat mensch gemäß der Tipps Erfolg im Leben?
- Wenn Leute im Leben gemäß der Tipps keinen Erfolg haben, woran liegt das?
- Wie sieht der Alltag eines Menschen aus, der all diese Tipps befolgt?
- Was denkt ihr, warum nutzen Menschen solche Ratgeber?

Eventuell müssen die Hintergrundmechanismen der Lebensführungstipps durch kleine Inputs der Helfenden genauer herausgearbeitet werden.

C. Im letzten Teil der Diskussion sollen die herausgearbeiteten Ergebnisse zu den Hintergrundmechanismen der Lebensführungstipps auf Kapitalismus zurückgeführt werden. Hier könnten sich folgenden Leitfragen anbieten, die die beiden erwähnten Aspekte wieder aufgreifen:

- Glaubt ihr, Leistung/ Erfolg ist der Schlüssel zu Glück?
- Sind alle erfolgreichen Menschen glücklich?

- Warum ist Leistung das maßgebliche Kriterium in unserer Gesellschaft?
- Welche Probleme birgt es?

Hier soll deutlich werden, dass Kapitalismus auf einem Leistungszwang beruht.

- Glaubt ihr, jede*r kann alles werden?
- Was entscheidet darüber, ob ich Erfolg im Leben habe?

Schließlich soll hier herausgearbeitet werden, dass der Markt für „Erfolg“ (im System) verantwortlich ist, während die eigenen Handlungen nicht so viel Einfluss haben, wie oft angenommen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode bedarf Vorwissen der Helfenden in Bezug auf verinnerlichte Zwänge und Selbstoptimierungsbestrebungen im Neoliberalismus. Hinweise liefert der Einführungstext zu *Neoliberaler Ideologie und Leistungsdruck*.
- Ein möglicher Fallstrick kann sein, dass einzelne TN darauf reagieren und einige der Tipps für sie vielleicht Teil ihres Alltags sind, die ihnen dabei helfen, im Kapitalismus zurecht zu kommen. Dabei müssen die Grenzen von Selbstoptimierungsversuchen aufgezeigt werden, da sie nur Symptome und nicht die gesellschaftliche Ursache bekämpfen und die Verantwortung für ein gelungenes Leben auf das Individuum auslagern. Allerdings ist darauf zu achten, dass es nicht zu einem „Bashing“ des Versuchs „klar zu kommen“ kommt.
- Auch kann es für einzelne TN schwierig sein, den Transfer von der individuellen zur gesellschaftlichen Ebene zu leisten, da sie stark in das individuelle Glücksversprechen eingebunden sind.
- Vorwissen der TN ist nicht erforderlich.

>> SCHLAGWÖRTER

Neoliberale Ideologie, Leistungsdruck, Selbstoptimierung, Alltag, Ratgeber, Glücksversprechen

>> ANHANG

Lebensführungstipps

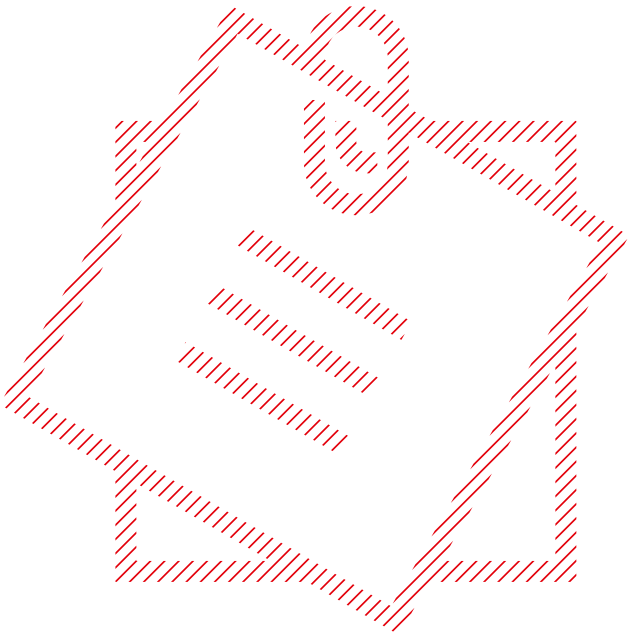
ANHÄNGE ZU METHODEN

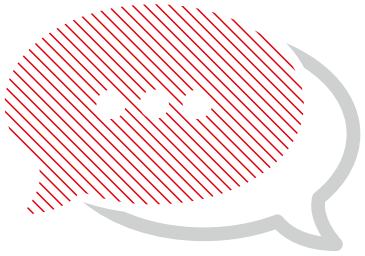
>> NEOLIBERALE IDEOLOGIE UND LEISTUNGSDRUCK

HINWEISE:

Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.





ANHANG ZUR METHODE:
PLAN DICH GLÜCKLICH

KOPIERVORLAGE FÜR A4 → A3

	MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG	SAMSTAG	SONNTAG
VORMITTAGS							
MITTAGS							
NACHMITTAGS							
ABENDS							

ANHANG ZUR METHODE:
SETZEN – SECHS!

SITUATIONSBESCHREIBUNGEN/ SCHULSITUATIONEN FÜR DEN 2. SCHRITT:

> Hier sind einige mögliche Schulsituationen für den 2. Schritt. Selbstverständlich sind weitere Situationen denkbar, auch um spezifische Schwerpunkte für die Gruppe setzen zu können.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SITUATION 1
„Ich bringe eine Drei nach Hause und meine Eltern fragen, wie der Notendurchschnitt ist.“

SITUATION 2
„Ich wurde von dem*der Lehrer*in schon einmal umgesetzt, damit wir besser lernen.“

SITUATION 3
„Ich habe mich gut auf die Klassenarbeit vorbereitet, aber die Zeit war zu knapp.“

SITUATION 4
„Ich darf erst dann rausgehen/abhängen, wenn alle meine Hausaufgaben erledigt sind.“

SITUATION 5
„Im Englisch-Unterricht spielen wir immer ein Wettspiel um Vokabeln, wo immer die gleichen Personen weit kommen.“

SITUATION 6
„Ich sitze in der Schulstunde und versuche möglichst unauffällig zu schauen, damit der*die Lehrer*in nicht merkt, dass ich die Hausaufgaben nicht gemacht habe.“

SITUATION 7
„Ich sitze still in der Klasse und hoffe sehr, dass der*die Lehrer*in mich nicht aufruft, eine Frage zu beantworten.“

SITUATION 8
„Ich habe am Ende des Schuljahres große Angst, nicht in die nächste Klasse versetzt zu werden.“

JA!

KOPIERVORLAGE FÜR A4

NEIN!

KOPIERVORLAGE FÜR A4

KENNE ICH VON ANDEREN!

ANHANG ZUR METHODE:
ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL

ZIELKARTEN 1

GELD	ERFOLG	GUTES AUSSEHEN
FIT SEIN	BELIEBT SEIN	VIEL SEX HABERN
GUT IN DER SCHULE SEIN	SCHLAU SEIN	WITZIG SEIN

KOPIERVORLAGE FÜR

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ZIELKARTEN 2

VIELE FREUND*INNEN HABEN	IN EINER PARTNER*INNEN-SCHAFT ZU LEBEN	TEURES AUTO HABEN
WAS BESONDERES SEIN	BERÜHMT SEIN	EINEN GUTEN JOB HABEN
EIN STRUKTURIERTES LEBEN FÜHREN	GESUNDE ERNÄHRUNG	EIGENES HAUS

ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL

>> SEITE 1

In einem Hafen an einer westlichen Küste Europas liegt ein ärmlich gekleideter Mann in seinem Fischerboot und döst. Ein schick angezogener Tourist legt eben einen neuen Farbfilm in seinen Fotoapparat, um das idyllische Bild zu fotografieren: blauer Himmel, grüne See mit friedlichen schneeweißen Wellenkämmen, schwarzes Boot, rote Fischermütze. Klick. Noch einmal: klick, und da aller guten Dinge drei sind, und sicher sicher ist, ein drittes Mal: klick. Das spröde, fast feindselige Geräusch weckt den dösenden Fischer, der sich schläfrig aufrichtet, schläfrig nach seiner Zigarettenschachtel angelt, aber bevor er das Gesuchte gefunden, hat ihm der eifrige Tourist schon eine Schachtel vor die Nase gehalten, ihm die Zigarette nicht gerade in den Mund gesteckt, aber in die Hand gelegt, und ein viertes Klick, das des Feuerzeuges, schließt die eilfertige Höflichkeit ab. Durch jenes kaum messbare, nie nachweisbare Zuviel an flinker Höflichkeit ist eine gereizte Verlegenheit entstanden, die der Tourist – der Landessprache mächtig – durch ein Gespräch zu überbrücken versucht.

„Sie werden heute einen guten Fang machen."

Kopfschütteln des Fischers.

„Aber man hat mir gesagt, dass das Wetter günstig ist."

Kopfnicken des Fischers.

„Sie werden also nicht ausfahren?"

Kopfschütteln des Fischers, steigende Nervosität des Touristen. Gewiss liegt ihm das Wohl des ärmlich gekleideten Menschen am Herzen, nagt an ihm die Trauer über die verpasste Gelegenheit.

„Oh, Sie fühlen sich nicht wohl?"

Endlich geht der Fischer von der Zeichensprache zum wahrhaft gesprochenen Wort über.

„Ich fühle mich großartig", sagt er. „Ich habe mich nie besser gefühlt."

Er steht auf, reckt sich, als wollte er demonstrieren, wie athletisch er gebaut ist.

„Ich fühle mich phantastisch."

Der Gesichtsausdruck des Touristen wird immer unglücklicher, er kann die Frage nicht mehr unterdrücken, die ihm sozusagen das Herz zu sprengen droht:

„Aber warum fahren Sie dann nicht aus?"

Die Antwort kommt prompt und knapp. „Weil ich heute morgen schon ausgefahren bin."

„War der Fang gut?"

„Er war so gut, dass ich nicht noch einmal auszufahren brauche, ich habe vier Hummer in meinen Körben gehabt, fast zwei Dutzend Makrelen gefangen ..."

Der Fischer, endlich erwacht, taut jetzt auf und klopft dem Touristen beruhigend auf die Schultern. Dessen besorgter Gesichtsausdruck erscheint ihm als ein Ausdruck zwar unangebrachter, doch rührender Kümmernis.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL

>> SEITE 2

„Ich habe sogar für morgen und übermorgen genug“, sagt er, um des Fremden Seele zu erleichtern. „Rauchen Sie eine von meinen?“

„Ja, danke.“

Zigaretten werden in Münder gesteckt, ein fünftes Klick, der Fremde setzt sich kopfschüttelnd auf den Bootsrand, legt die Kamera aus der Hand, denn er braucht jetzt beide Hände, um seiner Rede Nachdruck zu verleihen. „Ich will mich ja nicht in Ihre persönlichen Angelegenheiten mischen“, sagt er, „aber stellen Sie sich mal vor, Sie führen heute ein zweites, ein drittes, vielleicht sogar ein viertes Mal aus, und Sie würden drei, vier, fünf, vielleicht gar zehn Dutzend Makrelen fangen ... stellen Sie sich das mal vor .“

Der Fischer nickt.

„Sie würden“, fährt der Tourist fort, „nicht nur heute, sondern morgen, übermorgen, ja, an jedem günstigen Tag zwei-, dreimal, vielleicht viermal ausfahren – wissen Sie, was geschehen würde?“

Der Fischer schüttelt den Kopf.

„Sie würden sich spätestens in einem Jahr einen Motor kaufen können, in zwei Jahren ein zweites Boot, in drei oder vier Jahren könnten Sie vielleicht einen kleinen Kutter haben, mit zwei Booten oder dem Kutter würden Sie natürlich viel mehr fangen – eines Tages würden Sie zwei Kutter haben, Sie würden ...“, die Begeisterung verschlägt ihm für ein paar Augenblicke die Stimme, „Sie würden ein kleines Kühlhaus bauen, vielleicht eine Räucherei, später eine Marinadenfabrik, mit einem eigenen Hubschrauber rundfliegen, die Fischschwärme ausmachen und Ihren Kuttern per Funk Anweisungen geben, Sie könnten die Lachsrechte erwerben, ein Fischrestaurant eröffnen, den Hummer ohne Zwischenhändler direkt nach Paris exportieren – und dann ...“, wieder verschlägt die Begeisterung dem Fremden die Sprache. Kopfschüttelnd, im tiefsten Herzen betrübt, seiner Urlaubsfreude schon fast verlustig, blickt er auf die friedlich hereinrollende Flut, in der die ungefangenen Fische munter springen.

„Und dann“, sagt er, aber wieder verschlägt ihm die Erregung die Sprache.

Der Fischer klopft ihm auf den Rücken, wie einem Kind, das sich verschluckt hat. „Was dann?“, fragt er leise.

„Dann“, sagt der Fremde mit stiller Begeisterung, „dann könnten Sie beruhigt hier im Hafen sitzen, in der Sonne dösen – und auf das herrliche Meer blicken.“

„Aber das tue ich ja schon jetzt“, sagt der Fischer, „ich sitze beruhigt am Hafen und döse, nur Ihr Klicken hat mich dabei gestört.“

Tatsächlich zog der solcherlei belehrte Tourist nachdenklich von dannen, denn früher hatte er auch einmal geglaubt, er arbeite, um eines Tages einmal nicht mehr arbeiten zu müssen, und es blieb keine Spur von Mitleid mit dem ärmlich gekleideten Fischer in ihm zurück, nur ein wenig Neid.

Quelle: Heinrich Böll (1963): Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, in: Robert C. Conrad (Hrsg.). Heinrich Böll. Kölner Ausgabe, Bd. 12. 1959–1963, Köln 2008.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ANHANG ZUR METHODE:
100 TIPPS ZUM GLÜCK … ODER AUCH NICHT?

> Gegebenenfalls können die Tipps ergänzt werden. Inspirationen findet ihr online oder in der gut sortierten Esoterik- und Lifestyle-Abteilung eurer lokalen Buchhandlung.

Quelle: www.flowfinder.de/50-tipps-fuers-leben/

LEBENSFÜHRUNGSTIPPS 1

KOPIERVORLAGE FÜR A4

LEG DIR EIN MORGENRITUAL ZU

Du weißt nicht, was ein „Morgenritual“ ist, stimmt’s? Einfach gesagt, ist ein Morgenritual ein vordefinierter Ablauf, eine einfache Routine, die du jeden Morgen zur selben Zeit ausführst, um dir den bestmöglichen Start in den Tag zu gewährleisten. Statt Kaffee & Kippe einfach 0,5 Liter Wasser und ein kurzes Workout plus ein nahrhaftes Frühstück. Du wirst sehen, welch positiven Effekt das auf dein Leben hat.

REDUZIERE DEINE ZEITFRESSER AUF EIN MINIMUM

So sehr ich auch unsere heutige Zeit und all die wunderbaren Erfindungen, die sie hervorgebracht hat, liebe, so sehr verdamme ich tagtäglich all die zeit- & kräfteraubenden Ablenkungen, denen ich den Kampf geschworen habe. E-Mail, Facebook, Youtube, Apps & Smartphones. Diese Dinge sind großartig, aber auch nur, wenn wir sie zu kontrollieren wissen. Der falsche Gebrauch solcher Dinge führt mal schnell eben dazu, dass Tage & Wochen in absoluter Ineffektivität verfliegen und wir unseren Zielen nur im Schneckentempo näherkommen. Identifiziere auch du deshalb die lästigen Zeitfresser in deinem Leben und reduziere sie auf ein Minimum, um so mehr Zeit für die wirklich wichtigen Dinge & Menschen in deinem Leben zu haben.

LEBENSFÜHRUNGSTIPPS 2

MEDITIERE 20 MINUTEN TÄGLICH

Wahrscheinlich wirst du im Moment noch nicht viel mit Meditation anfangen können. Möglicherweise gehörst du ja sogar zu den Leuten, die eher limitierende oder negative Vorstellungen mit diesem Begriff verbinden. Ich sage jetzt hier auch nicht, dass du zum buddhistischen Mönch werden und die restlichen Tage deines Lebens in einem meditativen Zustand verbringen musst (außer du möchtest das), aber glaub mir, wenn ich dir sage, dass gerade einmal 20 Minuten meditieren täglich, einen unglaublich positiven Effekt auf dein Leben & dein Wohlbefinden haben können! Dabei braucht es noch nicht einmal eine extravagante Meditationstechnik! Mach es dir einfach zur Gewohnheit, dich täglich für gerade einmal 20 Minuten an einen ruhigen Ort zu setzen, die Augen zu schließen und zu versuchen, über nichts nachzudenken.

HILF ANDEREN (SPENDE 10% DEINES EINKOMMENS)

Vielleicht hast du ja auch schon mal einer älteren Dame oder einem Rollstuhlfahrer dabei geholfen, in den Bus einzusteigen, oder ein sonstiges, kleines Hindernis in ihren Augen zu überwinden. Und vielleicht hast du dich ja währenddessen und sogar noch Stunden danach so richtig gut gefühlt. Wenn dem so ist, dann bist du ein guter Mensch, mein Freund. Die Welt braucht Menschen wie dich! Die Welt braucht mehr Menschen, die anderen Menschen helfen! Ob du jetzt nun alten oder behinderten Menschen bei kleinen Alltagsproblem hilfst, oder auch „nur“ deinen finanziellen Wohlstand (denn ja, du bist im Vergleich zum Rest der Welt reich!) mit anderen teilst, indem du 10% deines Einkommens spendest. Was zählt ist, dass du das Gefühl hast, anderen Menschen zu helfen. Es macht diese Welt ein kleines Stück besser und zudem dich auch noch verdammt glücklich.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Quelle: Alexander und Eugen Bellon GbR www.flowfinderde/50-tipps-fuers-leben/

LEBENSFÜHRUNGSTIPPS 3

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SCHLAF WENIGER

Der hier ist für all die Schlafmützen da draußen. Ich bin zwar der Letzte, der etwas gegen eine ausgiebige Runde Schlaf hat, und doch gehört Schlaf wieder mal zu den Dingen, die man in Maßen genießen sollte. Mach es dir also zur Gewohnheit, maximal 6 Stunden täglich (Sonntags vielleicht auch mal 7 oder 8) zu schlafen und immer so früh wie möglich aufzustehen, denn das ist eine der Gewohnheiten, die viele extrem erfolgreiche Leute gemeinsam haben. Oder probier dich mal in anderen Schlafzyklen, wie beispielsweise dem polyphasischen oder biphasischen Schlaf. Was ich hier versuche, zu sagen ist: Verpenn nicht dein Leben & deine Chancen!

ARBEITE AN DIESEM VERDAMMTEN SIXPACK

Mal ehrlich: Wer hätte nicht gerne eins dieser geilen Sixpacks? Ich rede hier natürlich nicht von einem Sixpack Bier, sondern von dem Waschbrettbauch, den du dir schon vor langer Zeit mal antrainieren wolltest. Studien haben nachgewiesen, dass insbesondere Bauchfett gesundheitsschädigend ist und zur Entstehung von Krankheiten beitragen kann.

Wenn das mal nicht Grund genug ist, um dein tägliches 8-Minuten-Bauchmuskeltraining als Teil deines Morgenrituales durchzuziehen, dann weiß ich auch nicht.

LEBENSFÜHRUNGSTIPPS 4

WÄHLE DEIN UMFELD & DEINE FREUNDE WEISE

Du bist der Durchschnitt deiner 5 engsten Mitmenschen! Das ist ein sehr bekannter Spruch im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und er soll deutlich machen, wie unglaublich wichtig unsere Beziehungen sind und welch massiven Effekt sie auf unser gesamtes Leben nehmen. Begreife, dass du als FlowFinder dein Umfeld selbst wählen und formen musst! So hart es auch klingen mag, bedeutet das, dass du damit beginnen musst, die Menschen, die für deine persönliche Entwicklung hinderlich sind, auszusortieren. Beginne, dich mit Menschen zu umgeben, die dich wachsen lassen, anstatt weiterhin all die Kleingeister in deinem Leben zu akzeptieren, die dich runterziehen und dich daran hindern zur besten Version deiner selbst zu werden.

SCHNEIDE ALLES SCHLECHTE & NEGATIVE AUS DEINEM LEBEN HERAUS

Ob es nun die falschen Freunde & Bekannte sind, der falsche Job, den man abgrundtief hasst, oder sogar ein Teil der eigenen Persönlichkeit, den man im Grunde genommen nicht ausstehen kann, weil er einen zu einer Person macht, die man nicht sein möchte, musst du beginnen solche negativen Dinge in deinem Leben zu identifizieren und sie zu entfernen. Ich sage nicht, dass das einfach ist! Aber ich sage, dass das nötig ist, wenn du mehr Glück & Erfüllung empfinden möchtest. Negativität ist nämlich wie ein Tumor, der immer weiter wächst und dein ganzes Leben krank macht, solange du ihn nicht entfernst.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

LEBENSFÜHRUNGSTIPPS 5

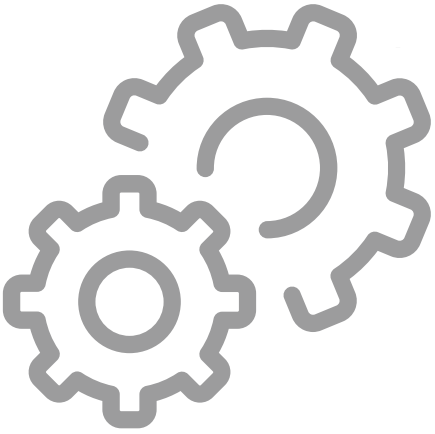
KOPIERVORLAGE FÜR A4

SEI EINE QUELLE DER MOTIVATION, DER INSPIRATION & DES GUTEN

Achte darauf, dass du bei allem was du tust, stets mehr Positives, als Negatives entsendest. Dass du Dinge wie Motivation, Inspiration, Hilfsbreitschaft & Freude anstatt Dinge wie Hass, Wut, Eifersucht oder Neid mit anderen teilst. Entsendest du Negativität, erhältst du auch Negativität! Achte insbesondere darauf, dass du auch innerhalb des sozialen Netzwerkes, in dem du aktiv bist, Dinge mit anderen teilst, die gut sind. Dinge, die andere motivieren, sie inspirieren und die sie wachsen lassen!

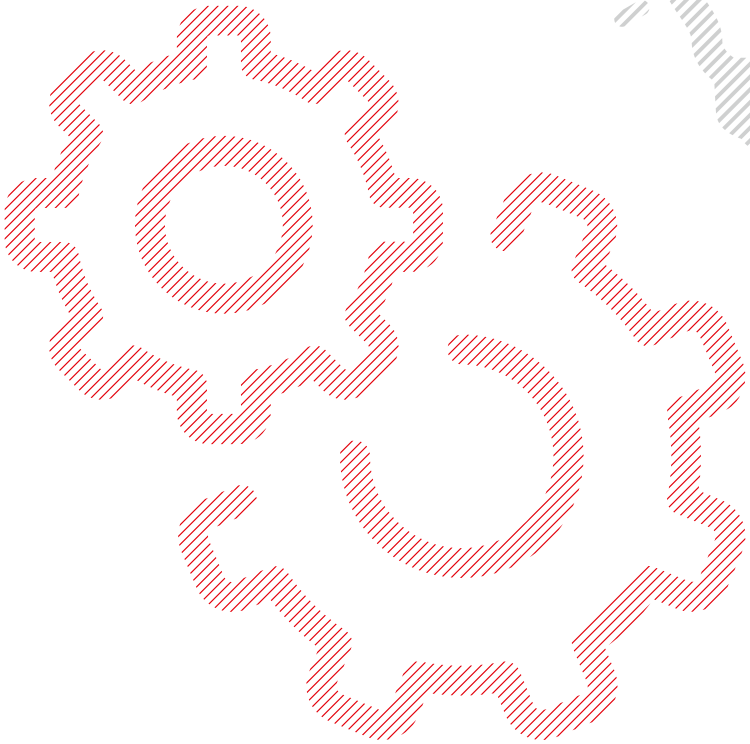
VERÄNDERE DICH SELBST, WENN DU VERÄNDERUNG MÖCHTEST

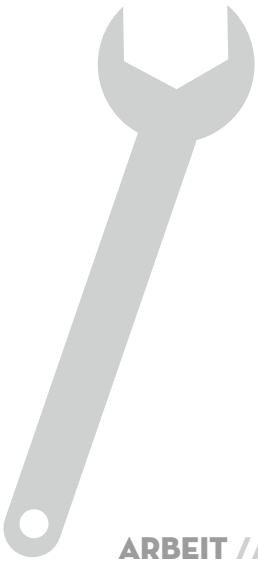
Viele Menschen ertragen jede Menge Leid & Schmerz, weil sie nicht wissen, wie sie positive Veränderungen in ihrem Leben bewirken. Sie glauben, irgendwie ihre Umstände ändern zu müssen, um endlich ihren Schmerz oder ihre Probleme zu lösen und so wahrhaft glücklich sein zu können. Doch gleichzeitig glauben sie auch, dass sie keine Kraft besitzen, um ihre Umstände verändern zu können. Sie versuchen, Probleme, deren Ursachen im Innern liegen, im Äußeren zu lösen. Das funktioniert natürlich nicht! Die Wahrheit ist, dass dein gesamtes Leben ein direktes Spiegelbild deiner Persönlichkeit ist. Erst, wenn du dich veränderst, verändert sich alles für dich!



ANTIKAPITALISTISCHE
PÄDAGOGIK

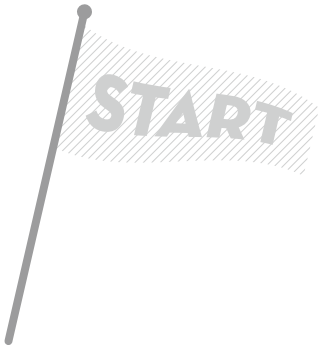
ARBEIT





ARBEIT

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN



EINLEITUNG

Arbeit ist eine zentrale Kategorie im Kapitalismus, sowohl in der Analyse desselben als auch als alltäglicher Lebensweltbezug (auch) von Kindern und Jugendlichen. Analytisch lässt sich zwischen verschiedenen Formen von Arbeit unterscheiden. So erfüllen zum Beispiel ehrenamtliche Arbeit, (unbezahlte) → Care-Arbeit sowie Reproduktionsarbeit und Lohnarbeit jeweils unterschiedliche Funktionen im Kapitalismus:

In der Lohnarbeit müssen Arbeiter*innen ihre Arbeitskraft an Eigentümer*innen von Produktionsmitteln (auch: Kapitalist*innen) verkaufen. Sie sind der marxschen Analyse folgend dabei doppelt frei: Sie sind (im bürgerlichen Sinne) frei, ihre Arbeitskraft an die Meistbietenden zu verkaufen. Gleichzeitig sind sie frei von Besitz an Produktionsmitteln und somit auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft angewiesen. Lohnarbeit ist also ein Abhängigkeits- und Zwangsverhältnis.

In der Produktion wird jedoch nicht nur ein Produkt hergestellt, was der eingesetzten Arbeitskraft entspricht: Die Lohnarbeiter*innen bekommen nur den Teil des Wertes des von ihnen hergestellten Produktes ausgezahlt, den sie zur Reproduktion ihrer Arbeitskraft (Kauf von Nahrung, Kleidung, Dienstleistungen und so weiter) benötigen. Der nicht ausgezahlte Teil wird als Mehrwert von den Kapitalist*innen einbehalten. Dieser

steht als Kapital zur Reinvestition zur Verfügung, womit schließlich mehr Arbeitskraft oder Produktionsmittel erworben werden können. Die abhängige Lohnarbeit und der individualisierte Besitz von Produktionsmittel sind die Basis für den Kapitalismus.[1]

Zusätzlich wird zwischen Produktions- und Reproduktionsarbeit unterschieden. Produktionsarbeit ist dabei alle Arbeit, die Waren für den Markt produziert. Reproduktionsarbeit ist in Abgrenzung dazu die gesellschaftlich notwendige Arbeit, welche die in der Warenproduktion veräußerte Arbeitskraft wiederherstellt. Der Begriff der Reproduktionsarbeit ist eine zentrale Analysekategorie marxistischer und materialistischer Feminist*innen und wurde von diesen um den Begriff der Care-Arbeit erweitert. Care-Arbeit meint dabei jegliche Sorge-, Pflege- und Erziehungsarbeit, also Reproduktionsarbeit und auch solche Arbeit, die nicht unmittelbar Arbeitskraft (re)produziert. Der Begriff der Care-Arbeit stellt heraus, dass auch Beziehungspflege, die Aufrechterhaltung sozialer Gefüge und emotionale Fürsorge Arbeit darstellen.

Reproduktions- und Care-Arbeit erfolgen in der Regel unbezahlt und in der häuslichen Sphäre, die wiederum Frauen* zugeschrieben wird. Dadurch arbeiten Frauen* häufig unbezahlt und sind ökonomisch von Männern* abhängig oder müssen zusätzlich lohnarbeiten, wodurch sie eine massive Doppelbelastung erfahren.[2]

Als derart grundlegende Kategorie beeinflussen die Diskurse um Arbeit, die materielle Notwendigkeit, Geld zu verdienen und die konkrete Form, die Arbeit annimmt, uns alle auf unterschiedliche Arten und Weisen.

Neben der materiellen Notwendigkeit zur Lohnarbeit, hat „Arbeit“ auch gesellschafts- und lebensstrukturierende Funktionen. Der ehemalige Arbeitsminister Franz Müntefering (SPD) fühlte sich einmal dazu berufen aus der Bibel zu zitieren: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!“. In diesem Zitat spiegelt sich die Haltung wider, dass nur wer einen gesellschaftlichen Nutzen erfülle, auch vom Sozialstaat mitversorgt werden solle. Als Beweis für den gesellschaftlichen Nutzen einer Person wird dessen Lohnarbeit herangezogen. Das hat einen erheblichen Einfluss auf das Selbstbild der Menschen, bereits ab der Kindheit: Wertvoll ist in dieser Gesellschaft nur,

[1] Marx betrachtet Arbeit im *Kapital* noch deutlich differenzierter; die Darstellung der verschiedenen Formen von Wertschöpfung und die ausführliche Betrachtung der Warenzirkulation würden aber hier den Rahmen sprengen. Wir empfehlen an dieser Stelle tatsächlich *Das Kapital* beziehungsweise entsprechende Sekundärliteratur (zum Beispiel Michael Heinrich [2004]: *Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung*) zu lesen.

[2] Mehr zum Thema Reproduktions- und Care-Arbeit findet ihr auch im Einführungstext zu *Kapitalismus und Geschlecht*.

wer arbeitet. Mit diesem Diskurs einher geht die Abwertung, Diskriminierung und physische Gewalt gegen (Langzeit-)Erwerbslose, Obdachlose und mittelbar auch gegen Alte, Kranke und *behinderte Menschen.*

Es wird die Formulierung „behinderte Menschen" statt „Menschen mit Behinderung" benutzt, um deutlich zu machen, dass Menschen behindert werden und ihre Behinderung ihnen nicht eingeschrieben ist. Damit wird sich einer eher im englischsprachigen Raum verbreiteten Formulierung aus dem linken Teil der Behindertenbewegung angeschlossen. Diese Lesart wird auch als das „soziale Modell von Behinderung" bezeichnet.

Die sozialdemokratische und oft auch die gewerkschaftliche Antwort in den späten 1990er und 2000er Jahren auf die steigende Erwerbslosigkeit war mehr Arbeit und nicht etwa die Erhöhung sozialstaatlicher Leistungen oder eine gesetzliche Arbeitszeitverkürzung. Mit dieser Doktrin der „Mehr Arbeit!" sollten alle gesellschaftlichen Gruppen mobilisiert werden, in Arbeit zu gehen. Dies hatte verschiedene Konsequenzen: Zu niedrige Arbeitslosengelder; repressive Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen; behördlicher Zwang, schlecht bezahlte Arbeit unter schlechten Bedingungen anzunehmen; konkrete Sanktionen wie Geldkürzungen; und die Ausgabe von Lebensmittelgutscheinen anstelle von Bargeld. Wer einmal ohne Arbeit ist, rutscht im aktuellen Sozialhilfesystem sehr schnell in Armut und verliert in diesem Zusammenhang auch den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe.

→ Marginalisierte Gruppen haben dabei eine besonders prekäre Situation auf dem Arbeitsmarkt: Frauen*, → People of Color, → Trans*personen und behinderte Menschen finden schwieriger gut bezahlte oder gesellschaftlich angesehene Arbeit und müssen darüber hinaus auch fürchten, an ihrem Arbeitsplatz Diskriminierung und Gewalt zu erfahren. Bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein (und teilweise bis heute) wurde Lohnarbeit als → weiß, → cis-männlich und nicht-behindert verstanden. Arbeitskämpfe von marginalisierten Gruppen fanden häufig keine gewerkschaftliche Unterstützung und keine Solidarität der weiteren Belegschaft, da sie als Angriff auf den eigenen gesellschaftlichen Status verstanden wurden. Insbesondere die Konstruktion von Männlichkeit war in westlichen Industriegesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts eng an Lohnarbeit gekoppelt. Bis heute gehört es für viele Männer zu ihrem Selbstbild und Lebensentwurf viel verdienen zu müssen, um ihre Familie versorgen zu können. Damit einher geht eine massive Abwertung vermeintlich weiblicher (Haus-)Arbeitssphären, obwohl diese Bereiche für die Reproduktion der Arbeitskraft und Gesellschaft notwendig sind. Dieses Mehr an Care-Arbeit führt häufig dazu, dass Frauen deutlich weniger Zeit haben, einen sozialen Kreis außerhalb der Familie und des unmittelbaren Umfelds zu pflegen. Dabei darf die bereits angesprochene Doppelbelastung von Frauen* nicht vergessen werden.

Seit den 1990er Jahren gehören unsichere Lebenssituationen ungleich stärker zur Normalität vieler junger Menschen. Mit einer zunehmenden Maschinisierung der Produktionsarbeit sinkt der Bedarf an ungelernten oder angelernten Arbeitskräften in der Industrie. Unsichere Arbeitsverhältnisse in Form von zum Beispiel (Ketten-) Befristungen und Zeitarbeit gehen einher mit neoliberalen Idealen von Selbstverwirklichung und Flexibilität.[3] Hinzu kommt, dass immer mehr Menschen höhere Bildungsabschlüsse machen, wodurch Arbeitgeber*innen die Voraussetzungen für die Einstellung in die gleichen Berufe immer weiter erhöhen können. Dadurch betrifft diese Unsicherheit zunehmend nicht nur außer-ökonomisch marginalisierte

[3] Weitere Vertiefung hierzu findet sich im Einführungstext *Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck.*

Gruppen, sondern auch Privilegierte. Nichtsdestotrotz sind gerade beispielsweise durch Geschlecht oder → race marginalisierte Gruppen besonders von dieser Dynamik betroffen.[4]

ZIELSETZUNG

Als Pädagog*innen können wir versuchen, stigmatisierende Bilder sowohl von bestimmten Arbeitsbereichen als auch von Erwerbslosigkeit sowie den Diskurs, es sei nur nützlich, wer lohnarbeite, aufzubrechen, und den zentralen Stellenwert von Lohnarbeit für das eigene Selbstwertgefühl abzumildern. Dazu gehört auch, die neoliberale Ideologie der Selbstverwirklichung in der Lohnarbeit in Frage zu stellen. Unter kapitalistischen Bedingungen erfüllt (Lohn)-Arbeit nicht die gesellschaftliche Funktion für Menschen erfüllend zu sein, sondern soll für den Mehrwert der Kapitalist*innen sorgen. Daher muss der Anspruch, sich in der Lohnarbeit selbst zu verwirklichen, scheitern. Dies ist nicht die Schuld der einzelnen Lohnarbeiter*innen, sondern liegt in der Struktur des Kapitalismus begründet. Darüber hinaus können wir versuchen, gemeinsam Strategien zum Umgang mit dem materiellen Zwang zur Lohnarbeit zu finden. *Subsistenzwirtschaft* stellt theoretisch eine Alternative dar, faktisch ist ihre Verwirklichung im Kapitalismus nicht möglich. Diese Erkenntnis der Alternativlosigkeit kann, wenn sie der Erkenntnis der zerstörerischen Macht des Kapitalismus nachfolgt, vernichtend sein.

Dieser Hoffnungslosigkeit begegnen wir, in dem wir innerhalb begrenzter Möglichkeiten Arbeitskämpfe führen und unterstützen können. Wir können auf die Kollektivierung von Betrieben hinarbeiten oder eigene Kollektive gründen, damit der erwirtschaftete Mehrwert zumindest bei denen bleibt, die ihn erwirtschaftet haben und diese gleichzeitig mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten über ihre Arbeitsbedingungen bekommen. Unser Ziel in der pädagogischen Arbeit ist es, den Teilnehmenden solche Wege zu eröffnen. Es gilt, die Selbstverständlichkeit des Kapitalismus in Frage zu stellen und eine andere Welt denkbar zu machen. Der Unausweichlichkeit begegnen wir mit dem gemeinsamen Entwickeln solidarischer Praxen, im Zeltlager, in der Gruppe, in der Familie, im Freund*innenkreis und schließlich auch bei der Organisation unserer (Lohn-)Arbeit.

Dazu gehört auch das Erproben kollektiver Arbeitsorganisation im Verbandsleben, zum Beispiel in Form einer Genoss*innenschaft als Zeltlager-Kiosk. Ein wichtiger Teil davon ist es, klassische Rollenverteilungen bei Care-Arbeit sowie deren Abwertung aufzubrechen. Weiterhin kann es Teil solidarischer Praxis sein, uns gegenseitig dabei zu unterstützen, mit dem Arbeitsamt umzugehen, Bewerbungen zu schreiben, Jobs zu finden oder uns auch Jobs zu zuspielen

Subsistenzwirtschaft: (Subsistenz = Bestand, Existenzgrundlage) bezeichnet Produktion, die nur darauf abzielt, die Bedürfnisse aller an ihr Beteiligten zu befriedigen.

[4] Der Einführungstext zu *Prekarität* führt einige der Punkte in diesem Absatz näher aus.

und Arbeitskämpfe zu führen. Ziel ist es, Leuten zu ermöglichen, sich im Kapitalismus zurechtzufinden, ohne sich zugleich mit ihm abzufinden. Neben Care-Arbeit ist auch die Frage danach, welche Berufswege Menschen nahegelegt wurden und werden, eine immens vergeschlechtlichte. Es bietet sich an, im Rahmen von Auseinandersetzungen zum Thema Arbeit – unter Umständen in geschlechterhomogenen Gruppen – auch Tätigkeiten auszuprobieren, die klassisch nicht dem eigenen Geschlecht zugeschrieben werden.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Zielgruppe und Lebensweltbezüge Arbeit scheint auf den ersten Blick zwar primär ein Thema für Jugendliche und Erwachsene zu sein, aber auch schon Kinder sind davon betroffen: Die Frage, „was mensch einmal werden will“ beschäftigt schon Grundschulkinder und Bilder von „guten“ und „schlechten“ Jobs begleiten uns durch Kindheit und Jugend hindurch. Schule hat zum Ziel, uns für den Arbeitsmarkt verwertbar zu machen, sie konditioniert uns durch ihren Rhythmus und ihre Regeln auf Lohnarbeit und setzt uns durch Noten sowie die Aussicht auf (vermeintlich gut bezahlte) Lohnarbeit unter Druck und untereinander in Konkurrenz.

Unmittelbar wirkt sich die Arbeitssituation von erwachsenen Bezugspersonen auf Kinder und Jugendliche aus, indem sie die zur Verfügung stehende gemeinsame Freizeit sowie die Energie und Zeit für Fürsorge und Unterstützung (zum Beispiel bei Schulaufgaben) begrenzt und strukturiert. Auch hat die Jobsituation erwachsener Bezugspersonen immer auch Auswirkungen auf die finanzielle Situation von Kindern und Jugendlichen. Dies wird beim Taschengeld schon früh deutlich, aber auch Wohnsituation, Ernährung oder Kleidung der Heranwachsenden stehen im direkten Zusammenhang zur beruflichen Lage der Erwachsenen.[5] Zusätzlich können Kinder und Jugendliche die Auswirkungen des Hartz-Systems zu spüren bekommen: Der Stress, die Angst und die Geldnot, denen erwachsene ALG-II-Empfänger*innen ausgesetzt sind, wird von Kindern und Jugendlichen nicht nur wahrgenommen, sie können auch unmittelbar von den dadurch häufig ausgelösten finanziellen oder psychischen Problemen betroffen sein. Und schließlich sind auch die eigenen Berufswünsche schon früh durch das eigene → Milieu und die Erwerbssituation erwachsener Bezugspersonen geprägt.

Je älter Kinder werden, desto mehr rücken eigene Arbeitsperspektiven in den Fokus: Muss ich jobben gehen, um mir teure Freizeitaktivitäten zu leisten? Welche Berufswahl wird mir nahegelegt? Welche Berufswünsche habe

[5] Zu den Auswirkungen prekärer finanzieller Situationen auf Kinder und Jugendliche findet sich mehr im Einführungstext zu *Armut*.

ich und wie realistisch sind diese? In der Schule wird über die Aussicht auf eine bessere berufliche Perspektive häufig der Leistungsdruck verstärkt.[6]

Ab 15 Jahren fangen die ersten Jugendlichen mit Ausbildungen an und sind somit häufig schlechten und gering bezahlten Arbeitsbedingungen ausgesetzt. Mit Ausbildungen oder Jobs, weil Geld dringend gebraucht wird, geht häufig auch weniger Zeit für andere Aktivitäten einher, worunter zum Beispiel auch ehrenamtliches Engagement leidet. Für viele Jugendliche stellt möglichst frühes Lohnarbeiten entweder eine Notwendigkeit aufgrund von familiärer Geldknappheit oder eine herbeigesehnte Unabhängigkeit dar. Gerade für Jugendliche auf dem Land ergibt sich mit Ausbildung und Job, oft auch schon vor der Volljährigkeit, auch die Frage nach der eigenen Wohnung in der nächstgrößeren Stadt. Insbesondere für junge Geflüchtete ist das „In-Arbeit-Kommen" sogar eine Lebensnotwendigkeit, da ihnen durch eine Ausbildungsduldung zumindest ein längerer Aufenthalt ermöglicht, und unter Umständen im Anschluss sogar ein Aufenthaltstitel erteilt werden kann. Auch Care-Arbeit spielt häufig bereits früh eine Rolle: Abhängig von der Familiensituation kann die eigene Zeit (zum Beispiel für Freizeitaktivitäten, aber auch Ausbildung oder Ehrenamt) stark begrenzt sein, wenn eine Person sich zum Beispiel um jüngere Geschwister oder behinderte Angehörige kümmern muss. Solche und andere Care-Arbeiten (wie Hausarbeit) sind häufig stark vergeschlechtlicht, sodass Mädchen* und Frauen* oft einen ungleich schwierigeren Einstieg in das außerfamiliäre (Arbeits-)Leben haben.

GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

Gerade in Bezug auf die Berufswahl gibt es in linken Kreisen (und damit auch bei den Falken) viele verschiedene Vorurteile und Abwertungen. Zwar sollten wir einen pädagogischen Umgang damit finden, wenn ein*e Teilnehmende*r einen *Beruf ergreifen will, den wir problematisch finden,* ein Absprechen der Legitimität dieser Berufswahl von vorneherein, wertet aber mittelbar auch die Lebenswelten der entsprechenden Teilnehmenden ab. Vielmehr gilt es, herauszuarbeiten, aus welchem Wunsch und aus welcher Situation heraus bestimmte Berufe attraktiv scheinen, um schließlich darzulegen, welche Aspekte wir an bestimmten Berufsfeldern problematisch finden, ohne die Person selbst herabzusetzen.

Spezifisch erfährt der Finanzsektor eine starke Abwertung in linken Kreisen. Trotz berechtigter Banken- und Geldkritik werden dabei häufig „die Bänker*innen" für Leid und Probleme im Kapitalismus verantwortlich gemacht und sie zu gierigen, geizigen und unmoralischen Personen stilisiert. Hierbei

*Beispielsweise können Polizist*innen, Soldat*innen, Bankangestellte oder Angestellte in der Pharmaindustrie Anfeindungen oder Abwertungen in linken Gruppen ausgesetzt sein, da das Feld, in dem sie arbeiten, als nicht vereinbar mit linken Idealen wahrgenommen wird.*

[6] Hierzu mehr im Einführungstext zu *Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck.*

werden häufig antisemitische Bilder und Diskurse bedient. Eine solche Haltung kann auch aus der verkürzten Gegenüberstellung vermeintlich „guter“ und „schlechter“ Arbeit resultieren.[7] Wir dürfen nicht in die Falle tappen, die gesellschaftliche Nützlichkeit verschiedener Arbeitssphären und Berufe zu diskutieren, sondern sollten immer betonen, dass die Einrichtung der Gesellschaft auf Basis von Lohnarbeit das Problem ist und es individuelle Gründe für verschiedene Berufswahlen gibt.

Für Helfende ist es wichtig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie sehr Diskurse um Lohnarbeit und deren Notwendigkeit die eigene Biographie gekennzeichnet haben:

- Wie waren die Einkommenssituation und der Bildungshintergrund meiner Eltern/erwachsenen Bezugspersonen und wie haben diese meinen Bildungsweg geprägt? (zum Beispiel: Konnten mich meine Eltern finanziell unterstützen?)
- Welche Bildungs- und Berufslaufbahnen wurden mir von Familie, Freund*innen und Lehrer*innen vorgelebt und nahegelegt?
- Wie waren hier die Unterschiede zu den Bildungs- und Berufslaufbahnen, die Menschen aus anderen Einkommensverhältnissen vorgelebt wurden?
- Musste ich früh arbeiten gehen, um eigenes Geld zu verdienen?
- War ich bereits mit staatlicher Repression (Jobcenter) aufgrund von Erwerbslosigkeit konfrontiert?
- Musste ich schon mal Jobs machen, die ich nicht machen wollte?
- Welche Tätigkeiten und Arbeitsfelder schienen für mich immer in gänzlich anderen Milieus zu liegen? Wie nehme ich diese Milieus wahr?
- Wie glaubst du kannst du einen Raum schaffen, in denen Teilnehmende über unterschiedliche Voraussetzungen sprechen können?

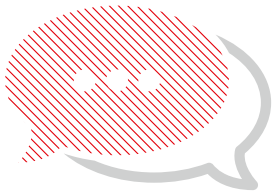
[7] Zu antisemitischen Implikationen der Kritik am Finanzsektor und der Gegenüberstellung „guter“ und „schlechter“ Arbeit findet sich mehr im Text *Fallstricke* im Abschnitt *Personalisierte Kapitalismuskritik und Antisemitismus.*

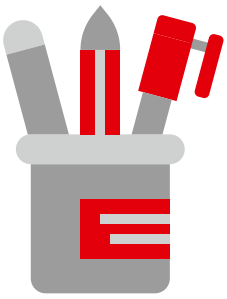
Die Antworten darauf prägen uns auf unterschiedliche Weisen und wirken sich auf unsere Haltung zu Lohnarbeit und auf unsere konkreten Lebensentwürfe sowie die Wahrnehmung der Lebensentwürfe anderer Menschen aus. Es ist wichtig einen Blick für die eigene Positionierung und Perspektive zu haben. Für die Entwicklung solidarischer Praxen und einer anderen Haltung zu Arbeit gilt es darüber hinaus wahrzunehmen, welche unbezahlte Sorge- und Hausarbeit ich und Menschen in meinem Umfeld erledigen.

- Welche Hausarbeiten musste ich als Kind machen?
- Hatte ich Geschwister mit anderem Geschlecht, die andere Aufgaben bekommen haben?
- Wer in meiner WG putzt oder wäscht häufiger ab?
- Wer kümmert sich in der Falkengruppe, in der WG oder im Freund*innen-kreis um die Geburtstage anderer??

Solche und andere häufig vergeschlechtlichte Aufgabenverteilungen spiegeln sich auch in pädagogischen Settings und Rollen in Gruppen wider: Wer kümmert sich und ist empathisch? Wer moderiert? Wer macht Ansagen? Wer kann sich entspannt aus Konflikten heraushalten? Sich selbst und unter Umständen auch Teilnehmende mit solchen Fragen zu konfrontieren, hilft Care-Arbeit (in Gruppen) besser zu verteilen.

- Berger, Michael (2004): Karl Marx. Das Kapital. Eine Einführung, Stuttgart.
- Bruschi Valeria u.a (2012): PolyluxMarx I & II, online unter: www.polyluxmarx.de
- Federici, Silvia (2012): Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution, Münster.
- Gruppe Krisis (1999): Manifest gegen die Arbeit, online unter: www.krisis.org/1999/manifest-gegen-die-arbeit/
- Heinrich, Michael (2004): Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung, Stuttgart.
- Marx, Karl (1867): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Band 1 (Marx-Engels-Werke Band 23).
- Neumann, Alexander (2010): Kritische Arbeitssoziologie. Ein Abriss, Stuttgart.
- Schatz, Holger (2004): Arbeit als Herrschaft. Die Krise des Leistungsprinzips und seine neoliberale Rekonstruktion, Münster.
- Unruh, Ludwig (2011): Hauptsache Arbeit? Zum Verhältnis von Arbeit und menschlicher Emanzipation, Moers.





METHODEN

WER HAT AN DER UHR GEDREHT?

F

KURZBESCHREIBUNG

Die TN empfinden anhand ihres eigenen Tagesplans nach, wie viel Zeit erwachsene Bezugspersonen für sie haben und überlegen gemeinsam, woran das liegen könnte.

RAHMENBEDINGUNGEN

7-9 Jahre	max. 10 Personen	45 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	A3-Papier *oder* Plakate, Stifte, Farben

ZIELE

- Die TN tauschen sich über ihre Familiensituationen aus und erhalten darüber einen Einblick in die Lebensrealitäten anderer Kinder.
- Die TN bekommen ein Verständnis für unterschiedliche Zeitressourcen von Bezugspersonen und dadurch auch von unterschiedlichen Chancen und Voraussetzungen für Kinder, schulische Anforderungen erfüllen zu können.
- Die TN verstehen, dass die Zeitressourcen der Eltern auch von der Ein-kommenssituation abhängig sein kann.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden sollten insbesondere bei jüngeren TN die Uhren auf einem Papier vormalen, da diese häufig noch Probleme damit haben, die Uhr zu lesen. Diese vorgestaltete Uhren können eher in Zeitabschnitte als Uhrzeiten eingeteilt sein, also zum Beispiel vor der Schule, Schule, direkt nach der Schule, Nachmittag, Abend, ...

2. Alle sitzen in einem Kreis. Die Helfenden stellen verschiedene Fragen. Wenn die Antwort ja ist, stehen die entsprechenden TN auf.

   A. Wessen Eltern oder Betreuer*innen arbeiten? (Der Kreis an möglichen erwachsenen Bezugspersonen sollte nicht schon durch die Fragestellung eingegrenzt werden. Viele Kinder werden nicht oder nicht ausschließlich von ihren Eltern, sondern auch von Betreuer*innen, Großeltern, Nachbar*innen oder Familienfreund*innen betreut.)

   B. Wer geht nach der Schule direkt nach Hause? (Anschlussfrage: Wo geht ihr hin, wenn ihr nicht nach Hause geht? Warum?)

   C. Sind bei euch Menschen nach der Schule zu Hause oder holen euch von der Schule ab? (Anschlussfrage: Wer ist denn dann zu Hause, wenn ihr alleine nach Hause geht? Ist da jemand zu Hause?)

   D. Wer macht am Wochenende oft etwas mit den Eltern oder anderen Erwachsenen, die sich um euch kümmern?

   E. Wer bekommt Hilfe bei den Hausaufgaben? (Anschlussfrage: Von wem?)

   Diese Fragen sind erweiterbar und dienen eher dazu, in das Thema einzuleiten und bei den TN ein Nachdenken darüber anzuregen, dass Lebensrealitäten unterschiedlich sind. Sie geben auch den Helfenden einen ersten Einblick in die verschiedenen Lebensrealitäten der TN. Erste kurze Gespräche können entstehen, es sollte aber noch nichts ausdiskutiert werden. Aufkommende Fragen können für später festgehalten werden, wenn sie nicht sofort geklärt werden können.

3. Die Helfenden leiten ins Thema ein: „Wir wollten uns mit euch darüber austauschen, womit ihr eure Zeit verbringt und wie viel Zeit eure Bezugspersonen haben.“ Dafür wird im Anschluss die Uhr-Übung gemacht.

4. Die TN bekommen jeweils ein großes Blatt Papier, auf das sie einen Innen- und einen Außenkreis malen. Im Innenkreis sollen sie im Stile einer Uhr, die den Tag abbildet, visualisieren, was sie am Tag wann machen (zum Beispiel aufstehen, Frühstück, Schule, nach Hause kommen, Hausaufgaben, Fußball etc.) Dabei sollen sie einen üblichen Tagesablauf beschreiben. Im Außenkreis sollen sie markieren, welche Tätigkeiten sie alleine und welche gemeinsam mit erwachsenen Bezugspersonen machen. > Eine Kopiervorlage findet ihr im Methodenanhang.

5. Auswertung: Die TN sollen zuerst in 2er- oder 3er-Gruppen vergleichen, wer wie viel Zeit mit erwachsenen Bezugspersonen hat und überlegen, woran das liegen könnte.

6. Es kommen alle wieder in der großen Gruppe zusammen. Gemeinsam wird überlegt:

A. Woran liegt es, dass Bezugspersonen unterschiedlich viel Zeit haben?

B. Was machen die Erwachsenen, wenn sie nicht bei euch sind?

C. Oder warum haben sie mehr Zeit für euch?

D. Wie findet ihr das?

E. Welche Auswirkungen hat es oder kann es haben, wenn Bezugspersonen weniger Zeit für Kinder haben?

7. Es kann auch verglichen werden, wie die Unterschiede zum Wochenende sind.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode ist eine Einstiegsübung in das Thema Zeitressourcen von erwachsenen Bezugspersonen und Arbeitsbelastung. Die Helfenden sollten sich Gedanken darüber machen, wie sie im Anschluss an die Übung weiterarbeiten.
- Die Helfenden müssen sich darüber bewusst sein, dass nicht alle Kinder bei zwei Eltern aufwachsen. Es muss bei Formulierungen darauf geachtet werden, nicht nur von Eltern zu sprechen, sondern zum Beispiel von Alleinerziehenden, Betreuer*innen etc.
- Falls nur einzelne Kinder in sogenannten atypischen Erziehungsverhältnissen leben: Es muss darauf geachtet werden, dass diese nicht stigmatisiert, vorgeführt oder bemitleidet werden.
- Es empfiehlt sich, diese Methode eher mit festen Gruppen als mit zusammengewürfelten Gruppen durchzuführen. Um auf potentielle Diskriminierungen und Stigmatisierungen vorbereitet zu sein, empfiehlt es sich, von allen TN die familiären Hintergründe zumindest grob zu kennen.

>> SCHLAGWÖRTER

Arbeit, Zeit, Familiensituation

>> ANHANG

Uhr-Kopiervorlage

NUR WER ARBEITET, SOLL ESSEN?

F RF SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN positionieren sich entsprechend ihres Grades der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen zu Diskursen zum Thema Arbeit als gesellschaftlicher Zwang und diskutieren, warum sie den entsprechenden Aussagen zustimmen oder sie ablehnen.

RAHMENBEDINGUNGEN

6-12 Jahre, 13-15 Jahre, ab 15 Jahren *(verschiedene Aussagen für die jeweilige Altersgruppe)*	5-10 Personen	20-30 Min.	größere Freifläche	Moderationskarten, Marker, Tape, Plakat *(alles unter Umständen)*

ZIELE

- Die TN diskutieren ihre Meinungen zu verschiedenen Diskursen über den Druck zur Lohnarbeit, die mit Lohnarbeit verbundenen Glücksversprechen und die Anerkennung von Arbeit.
- Die TN hinterfragen vorherrschende Diskurse zum Thema Arbeit und erkennen die dadurch produzierten Abwertungen und Ausschlüsse.

ABLAUF

1. Die Helfenden erläutern, dass der Raum entlang einer Skala von 0% bis 100% aufgeteilt wird: Auf der einen Seite des Raumes sind 100% (volle) Zustimmung und auf der anderen Seite 0% (gar keine) Zustimmung. Zur Verdeutlichung kann eine Linie mit Tape auf den Boden geklebt werden und/oder Schilder mit zum Beispiel „ja“ und „nein“ oder „0%“ und „100%“ an die Enden geklebt werden.

2. Die Helfenden lesen eine der Aussagen (siehe Anhang) vor und die TN sollen sich entsprechend des Grades ihrer Zustimmung im Raum positionieren.

3. Die TN werden aufgefordert, zu erklären, warum sie an dieser Stelle stehen. Es empfiehlt sich, zumindest jeweils eine Meinung aus den Extremen und eine Meinung aus der Mitte anzuhören. Hierdurch kann bereits direkt eine Diskussion entstehen. Es ist aber auch in Ordnung, nur einige Aussagen zu hören und die Diskussion im Anschluss an die Übung zu führen. Unter Umständen empfiehlt es sich, parallel zur Diskussion auf einem Plakat zentrale Stichpunkte oder Diskussionsfragen für die spätere Diskussion festzuhalten.

4. Dieser Schritt wird ca. fünf bis sieben mal wiederholt. Ein gutes Gespür für das Energielevel der Gruppe und die Diskussionsbeteiligung ist wichtig.

5. Im Anschluss kommen alle in einem Kreis zusammen.
Mögliche Auswertungsfragen:

A. Was fandet ihr besonders diskussionswürdig oder strittig?

B. Glaubt ihr, dass die meisten Menschen eure Meinungen zum Thema Arbeit teilen?

C. Was für einen Einfluss hat das auf einzelne Menschen und die Gesellschaft, wenn auf eine bestimmte Art und Weise über Arbeit gesprochen und gedacht wird?

In der Diskussion zu Punkt C kann auch noch mal spezifischer auf einzelne der diskutierten Aussagen eingegangen werden, um herauszuarbeiten, welche Auswirkungen Diskurse um Lohnarbeit als (gesellschaftliche) Pflicht auf die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen haben. Dabei kann auch darüber geredet werden, welche Auswirkungen sowohl dauerhafte Erwerbslosigkeit als auch der staatliche Lohnarbeitszwang auf Selbstwertgefühl, psychische Gesundheit und Lebenssituation haben.

Ziel ist es nicht, zu einer Definition oder geschlossenen Meinung zu kommen, sondern zu beleuchten, welche Auswirkungen Leistungsdenken, die Abwertung von Arbeitslosigkeit und die Geringschätzung bestimmter Arbeiten auf einzelne Menschen und auf die Gesellschaft haben.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Diese Übung kann sehr leicht neoliberale und rechte Diskurse aufrufen. Da die Übung auf offene Diskussion und Meinungsaustausch angelegt ist, gilt es hier, vorsichtig in der Gruppe nach Gegenargumenten zu suchen und erst, wenn diese nicht kommen, selbst zu argumentieren. Die Helfenden sind primär Moderator*innen, nicht Mit-Diskutant*innen. Nichtsdestotrotz muss selbstverständlich diskriminierenden und menschenfeindlichen Aussagen direkt widersprochen werden.
- Insbesondere bei längeren Diskussionen noch in der Bewertungsphase (Schritte 2 bis 4) kann es schnell passieren, dass einige TN müde oder gelangweilt werden, ihren Platz verlassen oder sich hinsetzen. Hier gilt es, die Phasen zwischen den Aussagen einerseits nicht zu lang werden zu lassen, andererseits genug Raum für Diskussion zu lassen.

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Fragen und Themen in dieser Methode berühren auch Diskurse darum, welche Arbeit als Arbeit anerkannt wird. Ein möglicher Grund für Erwerbslosigkeit kann zum Beispiel auch sein, dass → Care-Arbeit geleistet wird. Diese Methode zielt eigentlich nicht auf eine Diskussion darum ab, sollte sie aufkommen, empfiehlt es sich aber, darüber zu diskutieren, wer eigentlich vor allem von Ausschlüssen aus Lohnarbeit betroffen ist und inwiefern vor allem Frauen von Doppelbelastung (Care-Arbeit und Lohnarbeit) betroffen sind.

>> SCHLAGWÖRTER

Arbeit, Erwerbslosigkeit, Leistungsdruck, Hartz 4

>> ANHANG

Tabelle mit Fragen

JOBMEMORY

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN spielen ein Memory-Spiel, das Faktoren für Erwerbslosigkeit und schlechte Arbeitsbedingungen aufgreift und über Bilder von Arbeit reflektiert.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 12 Jahren	5-15 Personen	45-60 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	ausgedrucktes Memory-Spiel (16 Paare), Papier, Stifte (verschiedene Farben)

ZIELE

- Die TN erkennen, dass Erwerbslosigkeit und Arbeit unter schlechten Bedingungen nicht die Schuld der Betroffenen ist.
- Die TN erkennen, dass die Erwerbssituation einer Person oft nichts mit ihrer Qualifizierung zu tun hat, sondern auch von anderen Faktoren wie Geschlecht, Klasse oder *race* abhängen.
- Die TN hinterfragen die Zuschreibungen, die sie selbst in Bezug auf die Arbeitssituationen von Menschen vornehmen.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Memory-Karten werden doppelseitig ausgedruckt und ausgeschnitten. Jede Karte hat auf der Rückseite entweder eine Person oder eine Tätigkeitsbeschreibung und auf der Vorderseite ein Symbol.

2. Die Memory-Karten werden **mit den Personen und Beschreibungen nach oben** auf den Tisch oder Boden gelegt.

3. Der Reihe nach wählt jede*r TN eine Person und eine Tätigkeitsbeschreibung aus, von denen er*sie denkt, dass sie zusammenpassen könnten. Die beiden Karten werden nun umgedreht. Wenn die Symbole gleich sind, bekommt der*die TN die Karten. Dies bedeutet, dass die Person tatsächlich im angegebenen Feld tätig ist. Wählt eine Person zwei Karten, die nicht zusammenpassen, werden sie wieder umgedreht und die nächste Person ist dran. Das Spiel ist zu Ende, wenn alle Paare gefunden wurden. Bei sehr großen Gruppen kann es sinnvoll sein, die Gruppe noch mal in zwei Gruppen zu teilen und zwei Memory-Spiele auszudrucken.

4. Ggf. kommen beide Gruppen wieder zusammen. Nach einer kurzen klassischen Memory-Nachbesprechung (Wer hat wie viele Paare? Wer hat am besten geraten?) sollte nun kurz gemeinsam überlegt werden, woran die TN ihre Entscheidungen getroffen haben:

A. War die Berufsausbildung wichtig?

B. Hat das Alter oder das Geschlecht eine Rolle gespielt?

C. Haben Namen oder Aussehen eine Rolle gespielt?

D. Welche Paare haben euch überrascht? Warum?

E. Welche der Situationen empfindet ihr als besser, welche als schlechter?

5. Im Anschluss sollen sich die TN in Zweiergruppen ein Paar heraussuchen und sich den Alltag dieser Person vorstellen. Die TN sollen sich für diese Person einen kleinen Text oder eine kleine Geschichte ausdenken und diese aufschreiben oder aufmalen, indem sie folgende Fragen beantworten:

A. Wie ist die Person so? Was macht sie gerne, was nicht?

B. Was für Qualifikationen hat die Person? Was kann die Person gut und was nicht so gut?

C. Wie und wo lebt die Person?

D. Hat die Person Familie und wie ist der Kontakt zur Familie?

E. Ist die Person zufrieden mit ihrer Arbeitssituation?

F. Wie hat die Person ihre jetzige Arbeit gefunden bzw. warum ist die Person erwerbslos?

Dafür haben die Paare ca. 15 Minuten Zeit.

6. Wenn alle fertig sind, kommen alle wieder in einer Gruppe zusammen und stellen sich gegenseitig die Geschichten vor.

7. Gemeinsame Auswertung:

A. Welche der Geschichten haben euch überrascht? Was hättet ihr anderes erwartet? Warum?

B. Was sind Gründe dafür, dass Personen erwerbslos sind oder Arbeit unter schlechten Bedingungen annehmen müssen?

C. Können die Personen im Memory einfach etwas an ihrer Situation ändern?

D. Habt ihr eine Struktur erkannt, welche Menschen besonders von Erwerbslosigkeit oder schlechten Berufssituationen betroffen sind oder welche Personen besonders gut gestellt sind?

8. An die Übung können weitere Übungen oder Gespräche anschließen, die Alternativen zur kapitalistischen Lohnarbeit aufzeigen oder entwickeln oder die systemischen Ursachen näher beleuchten.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Diese Übung ruft oft stigmatisierende Bilder von Arbeit auf, die klassistische, rassistische und sexistische Bilder bedienen können. Es gilt, diese Bilder aufzugreifen, zu diskutieren, woher diese Bilder kommen und schließlich (auch mithilfe der verschiedenen Personenbeschreibungen) aufzubrechen.

SCHLAGWÖRTER

Arbeit, Erwerbslosigkeit, Qualifizierung, Rassismus, Sexismus, Job

>> ANHANG

Steckbrief-Karten zum Auschneiden. Diese müssen beidseitig kopiert werden.

>> QUELLE

Angelehnt an: Jobmemory. In: International Falcon Movement – Socialist Educational International (2012): Volunteering Against Poverty. Methoden der Bildungsarbeit zu Armut und Ungleicheit.

100 GEGENSTÄNDE
ZUM KAPITALISMUS

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN assoziieren zu verschiedenen Gegenständen, was für sie Kapitalismus ausmacht. Es handelt sich um eine Einstiegsmethode.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 13 Jahren	ab 5 Personen	10 Min. + 1 Min. pro TN	genug Platz, um viele Gegenstände ausbreiten zu können	viele verschiedene Gegenstände, Plakat oder Moderationskarten, Marker

ZIELE

- Die TN sortieren ihre Gedanken darüber, was Kapitalismus ist.
- Die Helfenden erhalten einen Einblick in Vorwissen der TN und ihre Assoziationen mit Kapitalismus.

1. → 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden wählen eine Vielzahl an Gegenständen aus, die symbolisch etwas mit Kapitalismus zu tun haben (können), zum Beispiel Kinokarten, Lohnabrechnung, Geld, politische Flyer, Parteibuch, Gewerkschafts-Mitgliedsausweis, alltägliche Konsumgegenstände, ...

2. Die Gegenstände werden in der Mitte ausgelegt und alle TN werden aufgefordert, sich einen Gegenstand auszusuchen, der für sie persönlich ausdrückt, was Kapitalismus ausmacht.

3. Reihum stellen alle TN ihren Gegenstand vor. Die Helfenden schreiben dabei mit, was die Assoziationen und verschiedenen Definitionen von Kapitalismus sind. Es sollte hierbei noch keine Diskussion entstehen, Verständnisfragen oder Ergänzungen sind aber erlaubt.

4. Die Helfenden werten die mitgeschriebene Sammlung aus, indem sie sie für alle nochmal zusammenfassen.

5. Angeschlossen werden kann eine Diskussion darüber, warum es gerade diese Dinge sind, die Kapitalismus ausmachen oder ob bestimmte Dinge fehlen, die Kapitalismus symbolisieren. Dabei macht es Sinn, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Assoziationen einzugehen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Übung ist lediglich eine Einstiegsübung, auf die weitere Übungen folgen können.
- Die Übung setzt voraus, dass die TN zumindest eine grobe Vorstellung von Kapitalismus haben und mit dem Wort etwas anfangen können.

>> SCHLAGWÖRTER

Kapitalismus, Einstiegsmethode, Alltag

>> QUELLE

angelehnt an: 100 Gegenstände zum Kapitalismus. In: AG PolÖk des Jugendbildungs Netzwerkes bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung (2011): Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik. Methoden, Fallstricke, Rezensionen, Texte (Lizenz: CC BY-NC-SA 3.0)

ZWEI VÖGEL
BAUEN EIN NEST

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die Methode besteht aus einer kurzen Impulsdiskussion in der Gruppe. Mit Hilfe von Karten soll die Frage diskutiert werden, welche Tätigkeiten aus Sicht der TN Arbeit darstellen.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	6-15 Personen	25 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	vorbereitete Karten mit verschiede-nen Tätig-keiten, Stifte, Plakate

ZIELE

- Die TN erkennen, dass unterschiedliche und vor allem unterschiedlich stark anerkannte Formen von Arbeit gibt.

ABLAUF

1. 2.

1. Die Helfenden erklären den TN, dass sie verschiedene Tätigkeitskarten erhalten und im Plenum oder Kleingruppen (abhängig von der Gesamtgruppengröße) diskutieren sollen. Ihre Leitfrage ist, ob die beschriebenen Tätigkeiten für sie Arbeit darstellen oder nicht.

2. Die TN erhalten mehrere Karten und ca. 15 Minuten Zeit, um diese gemeinsam zu lesen und zu diskutieren. Die Ergebnisse sollten visualisiert werden.

3. Anschließend kommen alle wieder im Plenum zusammen und es wird gesammelt, zu welchen Ergebnissen die Kleingruppen gekommen sind.

4. Gemeinsam wird diskutiert, welche unterschiedlichen Formen der Arbeit es gibt und wie diese unterschiedlich bewertet wird.

Folgende Diskussionsfragen können dabei hilfreich sein:

- Warum findet ihr, dass manche Tätigkeiten keine Arbeit sind?
- Warum würdet ihr sagen, dass X Arbeit und Y keine Arbeit ist?

- Woran zeigt sich eurer Meinung nach, was Arbeit ist und was nicht?
- Hat sich im Laufe der Diskussion eure Wahrnehmung von Arbeit verändert?

5. Mögliche Anschlussfragen, um in weitere Themenbereiche überzuleiten, sind zum Beispiel:

- Gibt es eine Abwertung von bestimmten Arbeiten? (kann sowohl auf → Reproduktionsarbeit als auch auf klassistische Bilder von Arbeit abzielen)
- Wer macht welche Arbeit? (zielt auf vergeschlechtlichte und rassifizierte Arbeitsteilung ab)

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode öffnet in erster Linie die Diskussion zum Thema Arbeit. Insbesondere für TN, die wenig oder kein Hintergrundwissen zum Thema haben, ist sie daher gut als Einstieg geeignet. Gleichzeitig findet keine theoretische Vertiefung oder gar ausführliche Analyse statt. Gerade wenn TN wenig Vorwissen mitbringen, ist es umso wichtiger, dass Helfende über ein solides Wissen zu Formen der Arbeit verfügen und die Moderation gut durch Fragen und Impulse zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Arbeit führen können.
- Die Unterscheidung von Arbeit in Lohn-, Care- und Reproduktionsarbeit sollte nicht vorausgesetzt werden, gleichzeitig bietet die Methode auch nicht den richtigen Rahmen, um diese einzuführen, weswegen die Methode eher als kurzer Input verstanden werden sollte, auf dem weitere Methoden aufbauen können.

>> SCHLAGWÖRTER

Arbeit, Einstiegsmethode

>> ANHANG

Beispiele für Tätigkeitskarten

>> QUELLE

angelehnt an: Ein Vögelpärchen baut sein Nest. In: AG PolÖK des Jugendbildungs-Netzwerkes bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung (2011): Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik. Methoden, Fallstricke, Rezensioen, Texte (Lizenz: CC BY-NC-SA 3.0)

GLÜCKLICH
AUF DER ARBEIT

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die Methode verfolgt das Ziel, mit den TN kritisch zu hinterfragen, welche Bilder vom Zusammenhang zwischen Arbeit und Glück durch Medien vermittelt werden.

Methodisch wird mit Partner*inneninterviews, Werbeanalyse und einem Quiz gearbeitet.

Dabei geht es zunächst darum, eigene und gesellschaftliche Bilder von Lohnarbeit und Glück zu thematisieren. Anschließend werden diese mithilfe von statistischen Daten mit der Realität von Lohnarbeiter*innen abgeglichen.

RAHMENBEDINGUNGEN

13-18 Jahren	8-15 Personen	135 Min.	Platz für Partner*innen- und Kleingruppenarbeit, Projektionsfläche für einen Beamer	Pinnwand, Bilder von Werbung, Fragebögen, Statistiken, Moderationsmaterial, Beamer

ZIELE

- Die TN hinterfragen kritisch, wieso lohnabhängige Beschäftigung und Selbstverwirklichung verknüpft erscheinen.
- Die TN überprüfen, inwiefern dieses Bild mit ihrer Wahrnehmung von Lohnarbeiter*innen in ihrer Umgebung übereinstimmt.
- Es soll herausgearbeitet werden, wie dieses Bild hergestellt wird und welche Folgen es hat.

ABLAUF

1. Bilder von Werbung für Ausbildung oder Jobs werden **ohne Slogan** (siehe Anhang 1) auf A4 oder A3-Plakaten (je nach Gruppengröße) nebeneinander gehängt (oder via Beamer projiziert). Die TN gehen herum und schreiben ihre Assoziationen und ihre Gefühle zu den Bildern auf.

2. Die Werbebilder werden nun zusammen **mit den Slogans** auf A4 oder A3-Plakaten (Anhang 2) gezeigt (oder per Beamer an die Wand geworfen). Die Helfenden legen kurz dar, dass eine Verbindung zwischen Lohnarbeit und diesen positiven Emotionen (Glück/Selbstverwirklichung) vorgenommen wird.

3. Die TN sollen mit der Frage „Wie ist euer Eindruck von Arbeit im Vergleich zu den in der Werbung erzeugten Bildern?“ in Partner*innen-Interviews gehen (siehe Anhang 2).

4. Die Helfenden bitten die TN, sich in zwei bis drei Gruppen (etwa 4-5 TN pro Gruppe) aufzuteilen und möglichst weit von den jeweiligen anderen Gruppen entfernt, kleine Stuhlkreise zu bilden. Die Gruppen spielen nun zu verschiedenen Schätzfragen ein Quiz miteinander. Die Helfenden stellen eine Frage (siehe Anhang 3) und heften sie an eine Pinnwand. Nach jeder Frage haben die Gruppen kurz Zeit sich leise auf eine Antwort zu verständigen, die sie auf einen Zettel schreiben. Die Gruppe, deren Einschätzung näher am richtigen Ergebnis liegt, bekommt einen Punkt (kann weggelassen werden, wenn kompetitiver Charakter nicht gewünscht ist). Das richtige Ergebnis wird neben die Frage an die Wand geheftet. Anschließend wird die nächste Frage gestellt. Insgesamt sollten maximal 6-8 Fragen gestellt werden. Trefft hier zuvor eine Auswahl aus der Liste im Anhang.

5. Abschließend wird im Plenum eine Auswertung mit dem Ziel durchgeführt, zu vermitteln, dass Lohnarbeit nicht die Funktion hat, Menschen glücklich zu machen. Es soll auch gemeinsam mit den TN überlegt werden, warum Lohnarbeit krank, unglücklich etc. machen kann.

   Mögliche Auswertungsfragen:

   - Was ist euch aufgefallen, wenn ihr die Aussagen der Werbung, eurer Partner*innenterviews und der Statistiken vergleicht?
   - Was waren Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
   - Was denkt ihr, woran es liegt es, dass so unterschiedliche Sachen herauskommen?
   - Was an Lohnarbeit führt dazu, dass Leute krank oder unglücklich werden?
   - Lässt sich das durch eine andere Berufswahl ändern?
   - Wem nützen die Bilder in der Werbung? Wem könnten sie schaden?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Bei Partner*inneninterviews sollte beachtet werden, dass es zu Abwertungen der Berufe der Eltern etc. kommen könnte. Um dem wenigstens etwas begegnen und notfalls intervenieren zu können, könnten die Helfenden bisweilen zwischen den Gruppen umherlaufen und mithören. Falls es Gruppen anzumerken ist, dass sie ihren Austausch lieber völlig unter sich vornehmen möchten, sollten sich die Helfenden allerdings zurückhalten.
- Bei der Auswertung ist es wichtig aufzuzeigen, dass es an der Form „Lohnarbeit“ und nicht an Branchen oder einzelnen Berufen liegt, dass Menschen krank/unglücklich durch ihre Lohnarbeit werden. Die Frage: „Lässt sich das durch eine Berufswahl ändern?“ kann dafür als Anlass genutzt werden.
- Die Methode bietet viele Möglichkeiten für die Reproduktion neoliberaler und klassistischer Argumente (Abwertung bestimmter Branchen als nicht erfüllend, da sie nicht bürgerlich sind; Unglück aufgrund zu geringer Anstrengung des*der Einzelnen etc.). Es ist wichtig, gegen diese zu intervenieren bzw. sie zu entkräften.
- Die Methode kann Annahmen über die eigene Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Berufswahl und das eigene Glück desillusionieren; damit sollte sensibel umgegangen werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Arbeit, Neoliberale Ideologie und Leistungsdruck, Glück/glücklich, Lohnarbeit, Burnout

>> ANHANG

Anhang 1: Bilder ohne Slogan

Anhang 2: Bilder mit Slogan

Anhang 3: Partner*inneninterview

Anhang 4: Quizfragen

WER MACHT
WELCHE ARBEIT?

KURZBESCHREIBUNG

Die TN ordnen erst Berufe nach ihrer eingeschätzten Wichtigkeit, Bezahlung und Ansehen. In einem zweiten Schritt ordnen sie ihnen den Anteil von → Frauen* bzw. Migrant*innen/ → People of Color zu. In der anschließenden Diskussion geht es darum, Gründe für diese Verteilung zu finden.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 15 Jahren	9-20 Personen	120 Min.	genug Platz für drei Kleingruppen	vorbereitete Aufgabenbeschreibungen und Berufskarten, Schere, Kleber, Klebeband, Marker, Plakate, Pinnwände, Pinnnadeln

ZIELE

- Die TN erkennen, dass in schlecht bezahlten Berufen mit wenig gesellschaftlichem Ansehen überdurchschnittlich viele Frauen* und Migrant*innen/ People of Color arbeiten.
- Die TN diskutieren mögliche Gründe für diese Ungleichverteilung.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Aus der Liste der Berufe sollten 10 bis 12 Berufe ausgesucht und jeweils fünf Mal großkopiert und zerschnitten bzw. abgeschrieben werden. Zu beachten ist, dass die Karten so groß sein müssen, dass sie lesbar sind, wenn sie an die Wand gehängt werden. Die Arbeitsanweisungen für die Kleingruppen müssen ebenfalls kopiert, zerschnitten und evtl. in Umschläge gesteckt werden.

2. Phase 1: Die TN werden in drei Gruppen aufgeteilt und bekommen die vorbereiteten Karten mit unterschiedlichen Berufen und Tätigkeiten. Die Helfenden stellen ihnen die Aufgabe, die Berufskarten entsprechend dem Sortierkriterium ihres Arbeitsauftrages in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen:

A. Gruppe 1 sortiert die Berufe/Tätigkeiten danach, wie wichtig sie diese finden.

B. Gruppe 2 sortiert die Berufe/Tätigkeiten danach, wie viel damit verdient wird.

C. Gruppe 3 sortiert die Berufe/Tätigkeiten danach, wie hoch das gesellschaftliche Ansehen dieser Tätigkeit ist.

Wichtig ist, dass die Gruppen ihre gegenseitigen Arbeitsaufträge nicht kennen, aber alle die gleichen Berufe in der Auswahl haben.

Auf separaten Karten sollen die TN Gründe für die von ihnen gewählte Reihenfolge sammeln.

3. Phase 2: Diskussion in der gesamten Seminargruppe

Sind die Gruppen damit fertig, werden zunächst die drei Kartenreihen kommentarlos nebeneinander gehängt, ohne zu verraten, welches Sortierkriterium der Reihenfolge zugrunde liegt. Die TN vergleichen die Reihenfolge, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. Im Anschluss können Vermutungen über das Sortierkriterium der anderen geäußert werden. Danach präsentieren alle Gruppen nacheinander ihr Sortierkriterium und ihre Begründungen, die sie auf Karten festgehalten haben. Nun werden die Ergebnisse erneut diskutiert. Die Unterschiede in der Reihenfolge der Karten in den Gruppen sollen eine Diskussion über das Spannungsfeld von Sinn, gesellschaftlicher Wertigkeit und Entlohnung von Tätigkeiten anregen. Dabei sollte das Team die Aufmerksamkeit vor allem auf Ursachen, Gründe und allgemeine gesellschaftliche Begründungsmuster lenken. Eine Diskussion darüber „dass das alles sehr ungerecht ist …“, die aber analytisch nicht weiterführt, ist kaum hilfreich. Wichtig ist auch, darauf zu achten, dass nicht gesellschaftlicher Nutzen als Begründung dafür herangezogen wird, dass eine Tätigkeit besser entlohnt werden soll, da Lohnarbeit und damit ungleiche Entlohnung im Kapitalismus nicht überwunden werden kann.

4. Phase 3: Nun teilen sich die TN in zwei Kleingruppen auf und erhalten nochmals die Berufskarten mit dem Auftrag, die Berufe nach dem Anteil von Frauen* bzw. Migrant*innen/ People of Color zu ordnen. In einem zweiten Schritt notieren die TN mögliche Gründe für einen hohen bzw. niedrigen Anteil auf separaten Karten. In diesem Schritt können die Gruppen den jeweils anderen Arbeitsauftrag kennen, es kann aber auch noch mal spannend sein, wenn sie diesen nicht kennen.

5. Phase 4: Wieder werden die zwei Kartenreihen zunächst kommentarlos an eine zweite Wand nebeneinander gehängt und die TN werden aufgefordert, die beiden Reihen miteinander zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Nachdem kurz Vermutungen geäußert werden können, welches die unterschiedlichen Sortierkriterien waren, präsentieren die Kleingruppen ihre Kriterien und die auf separaten Karten notierten Gründe für einen hohen bzw. niedrigen Anteil. Nun kann zusammen diskutiert werden, welches gemeinsame und welches spezifische Ursachen für einen hohen bzw. niedrigen Anteil von Frauen* und Migrant*innen/ People of Color sind. Auch die Frage, wie sich die doppelte Diskriminierung auf

Migrantinnen und Frauen* of Color auswirkt, sollte diskutiert werden.

6. Phase 5 (Auswertung): Nun werden alle Reihen aus Phase 1 und 3 nebeneinander gehängt. Die TN vergleichen die fünf verschiedenen Reihen. Folgende Fragen sollten die Schlussdiskussion anleiten:

A. Was fällt an den Reihen auf?

B. Gibt es Parallelen zwischen dem Anteil von Frauen* und Migrant*innen/ People of Color und der Reihenfolge der Entlohnung?

C. Wie hängen die gesellschaftliche Wertschätzung und der Anteil von Frauen* und Migrant*innen/ People of Color zusammen?

D. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit von Tätigkeiten und dem Anteil von Frauen* und Migrant*innen/ People of Color?

E. Wie hängen diese Tätigkeiten und der Anteil von Frauen* und Migrant*innen/ People of Color mit sexistischen und rassistischen Bildern zusammen?

F. Welche weiteren (zum Beispiel historischen oder rechtlichen) Ursachen für diese Verteilung gibt es?

G. Wie können die Ursachen für die Benachteiligung von Frauen* und Migrant*innen/People of Color abgebaut werden?

Die Diskussionsergebnisse sollten auf Plakaten oder Moderationskarten festgehalten werden. Unter Umständen empfiehlt es sich, einzelne Fragen zuerst in Kleingruppen beantworten und zu lassen und die Antworten auf Plakaten oder Moderationskarten zu verschriftlichen.

7. Diese Übung bietet es an, in viele verschiedene Richtungen weiterzuarbeiten. Drei mögliche Richtungen sind:

A. Eine Auseinandersetzung mit der Verflechtung von Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus

B. Eine Auseinandersetzung mit Care-Arbeit und der Verdrängung von Frauen* aus dem öffentlichen Raum und der Lohnarbeit

C. Eine Diskussion oder Werkstatt zur Frage, welche Möglichkeiten es für soziale Initiativen und Gewerkschaften in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen gibt und welche in Betrieben, die Position von Frauen* und Migrant*innen/People of Color zu verändern?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es passiert schnell, dass die Diskussionen nur auf einer beschreibenden Ebene bleiben oder die Ungleichheiten schlicht als ungerecht wahrgenommen werden. Deshalb ist es wichtig, dass die Helfenden eine tiefergehende Analyse bestärken: Welche gesellschaftlichen Ursachen und Funktionen hat Ungleichverteilung von Einkommen bzw. Über- und Unterrepräsentation von bestimmten Personengruppen? Gibt es in einer arbeitsteiligen Gesellschaft wichtige und unwichtige Berufe? Wonach richtet sich die Wichtigkeit von Berufen? Wer hat welche Kriterien? Was würde passieren, wenn es bestimmte Berufe gar nicht mehr gäbe?

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es kann passieren, dass TN die Anteile von Frauen* und Migrant*innen/People of Color in den Berufsfeldern essentialisieren im Sinne von „Aber Frauen* arbeiten auch lieber in Erziehungs- oder Pflegeberufen." oder auf rassistische Zuschreibungen zurückführen á la „Migrant*innen sind schlechter qualifiziert." Es ist wichtig, dass diesen Zuschreibungen widersprochen wird und stattdessen Ausschlüsse und Diskriminierungen in den Vordergrund gestellt werden. Insbesondere in Bezug auf vermeintliche Freiwilligkeit der Berufswahl empfiehlt es sich, zu diskutieren, warum bestimmte Berufsfelder Frauen* oder Migrant*innen/People of Color nahegelegt werden. Dabei sollte insbesondere die Vergeschlechtlichung von Care-Arbeit und die zunehmende Abwälzung von schlecht bezahlter Care-Arbeit auf People of Color, insbesondere Frauen* of Color, thematisiert werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Arbeit, Rassismus, Sexismus, Diskriminierung, Intersektionalität

>> ANHANG

Aufgabenkarten, Berufskarten

>> QUELLE

angelehnt an: Wer macht welche Arbeit? In: DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (2008, 3. Aufl.): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit.

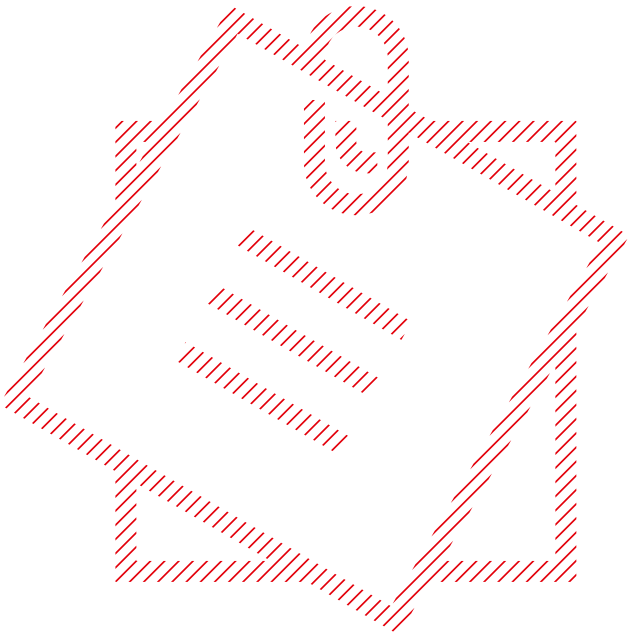
ANHÄNGE ZU METHODEN

>> ARBEIT

HINWEISE:

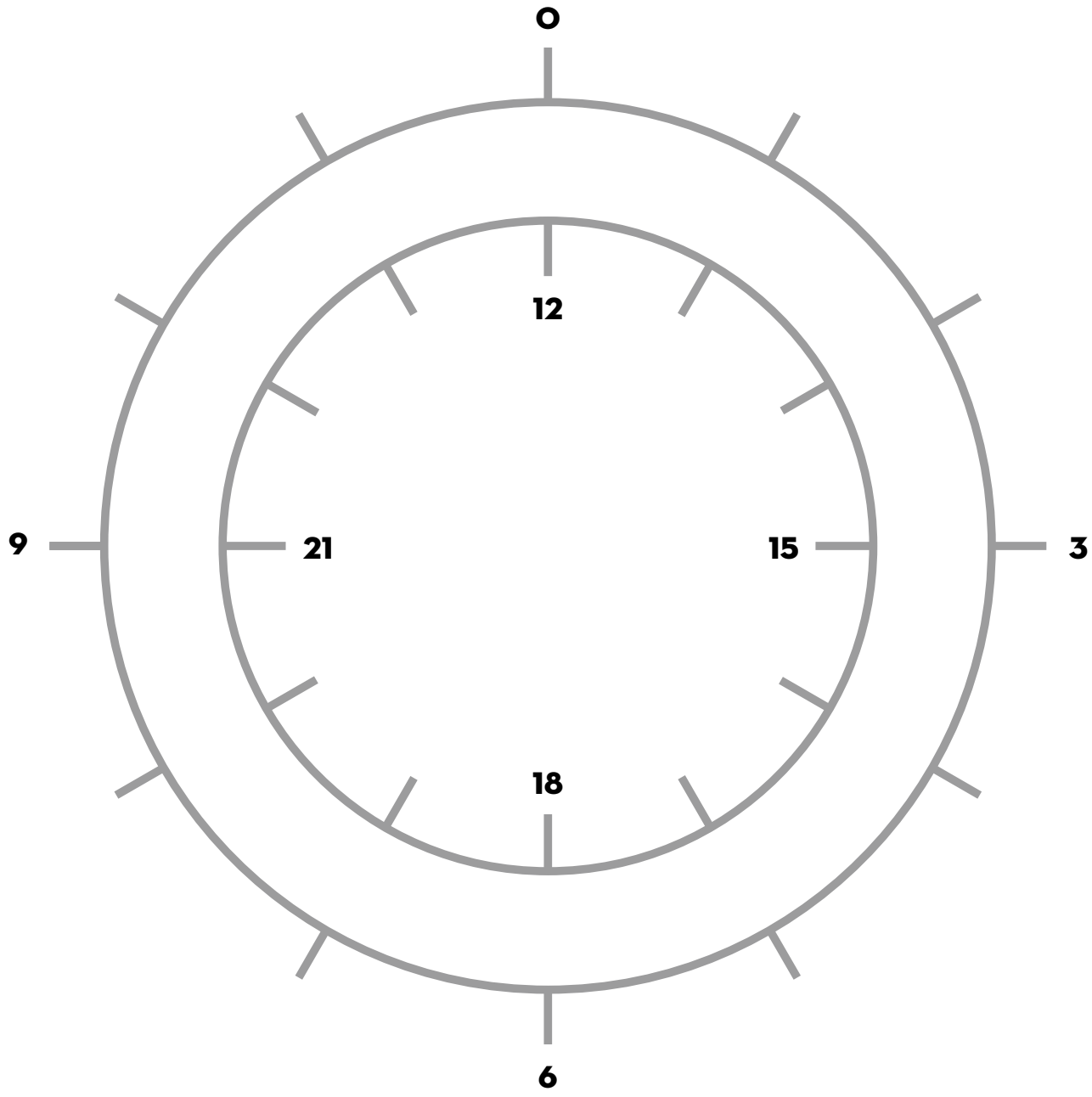
Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.



ANHANG ZUR METHODE:
WER HAT AN DER UHR GEDREHT?

KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3



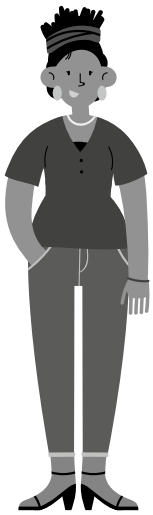
ANHANG ZUR METHODE:
NUR WER ARBEITET SOLL ESSEN?

FRAGEN-TABELLE

KOPIERVORLAGE FÜR A4

AUSSAGE:	EMPFOHLEN FÜR: F (6-12 J.)	RF (12-15 J.)	SJ (ab 15 J.)
Alle Menschen können Arbeit finden, wenn sie es nur versuchen	X	X	X
Wer nicht arbeiten geht, ist nur zu faul zum Arbeiten.		X	X
Erwerbslose sind an ihrer Situation selbst schuld.		X	X
Alle haben in Deutschland die gleichen Chancen, es kommt nur darauf an, was der*die Einzelne daraus macht.		X	X
Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.			X
Wer keinen Job findet, es aber versucht, sollte Geld vom Staat bekommen.		X	X
Wer nicht lohnarbeitet, sollte Geld vom Staat bekommen, egal, ob die Person versucht, Lohnarbeit zu finden.		X	X
Hartz-4-Empfänger*innen nutzen das Sozial-system aus.		X	X
Hartz 4 ist ein ungerechtes System, das Menschen arm hält.			X
Ich möchte später einen Job haben, der mich glücklich macht.	X	X	
Ich möchte später einen Job haben, in dem ich viel Geld verdiene.	X	X	
Ich möchte später nicht (lohn-)arbeiten gehen.	X	X	X
Jeder Job ist besser als kein Job.		X	X
Nur bezahlte Arbeit ist richtige Arbeit.	X	X	X
Es ist ungerecht, dass Menschen in manchen Jobs viel mehr Geld verdienen als in anderen.	X	X	X
Nur mit einer Lohnarbeit kann mensch glücklich sein.			X
Politiker*innen sollten sich vor allem darum kümmern, dass es mehr Arbeitsplätze gibt.			X
Politiker*innen sollten sich vor allem darum kümmern, dass Arbeit besser bezahlt wird.			X
Es sollte ein Recht auf Faulheit geben.			X
Die meisten Hartz-4-Empfänger*innen wollen gar nicht arbeiten.	X	X	X
Chef*innen sollen mehr verdienen als alle anderen.	X	X	
Ein*e Bauarbeiter*in der*die ein Haus baut sollte mehr verdienen als ein Architekt*in.	X	X	X

ANHANG ZUR METHODE:
JOBMEMORY



DILARA

ALTER:
30 JAHRE

AUSBILDUNG:
BERUFSAUS-BILDUNG, MEHRERE WEITERBILDUNGEN

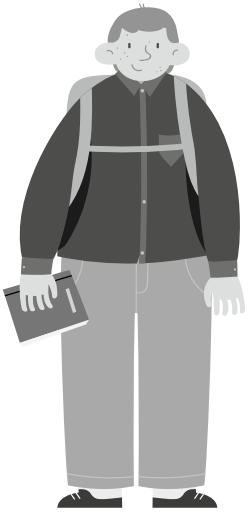
JOB:
KASSIERER*IN IM SUPERMARKT

ANDREA

ALTER:
50 JAHRE

AUSBILDUNG:
STUDIENAB-SCHLUSS, LEBTE IN VERSCHIEDENE LÄNDERN

JOB:
ARBEITET 5 TAGE IN DER WOCHE IN EINEM CAFÉ



TIM

ALTER:
22 JAHRE

AUSBILDUNG:
VERLIESS SCHULE MIT 18 JAHRE, REALSCHUL-ABSCHLUSS

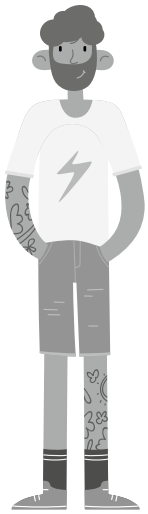
JOB:
PRAKTIKUM IN EINER WERBEFIRMA FÜR 400 €/MONAT

TOMEK

ALTER:
30 JAHRE

AUSBILDUNG:
BACHELOR- & MASTERAB-SCHLUSS, 3 PRAKTIKA

JOB:
12 MONATIGES UNBEZAHLTES PRAKTIKUM BEI EINER INTERNATIONAL TÄTIGEN ORGANISATION



MAMADOU

ALTER:
30 JAHRE

AUSBILDUNG:
BERUFSAUSBILDUNG, 3 JAHRE BERUFS-ERFAHRUNG

JOB:
ARBEITET ALS JUGENDSOZIAL-ARBEITER*IN MIT EINEM EINJAHRESVERTRAG

LIEL

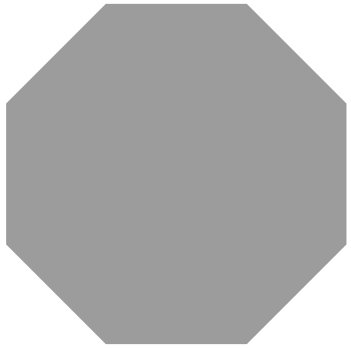
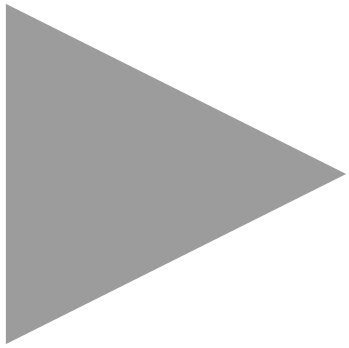
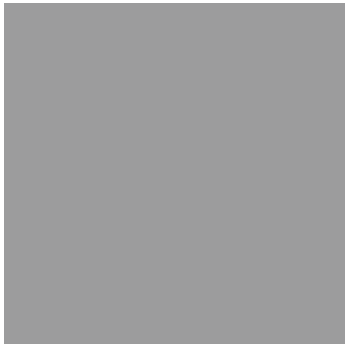
ALTER:
25 JAHRE

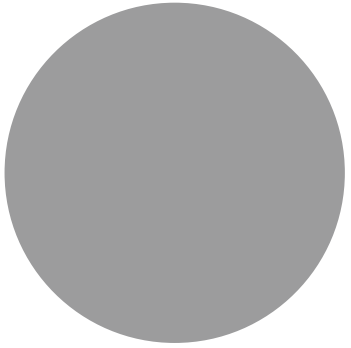
AUSBILDUNG:
STUDIEN-ABSCHLUSS, ARBEITET VIEL EHRENAMTLICH

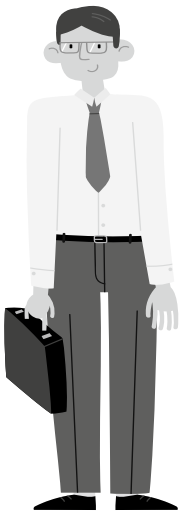
JOB:
FREIBERUFLICHE/ SELBSTSTÄNDIGE TRAINER*IN, LEITET SEMINARE FÜR ORGANISATIONEN

KOPIERVORLAGE FÜR A4 BEIDSEITIG KOPIEREN!

KOPIERVORLAGE FÜR A4 BEIDSEITIG KOPIEREN!



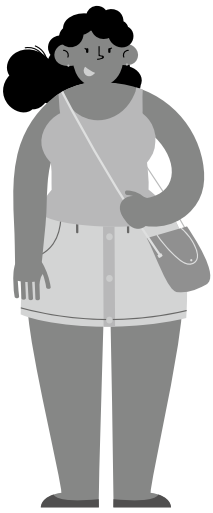


TONI

ALTER:
45 JAHRE

AUSBILDUNG:
VERLIESS DIE SCHULE MIT 16 JAHRE OHNE SCHULABSCHLUSS

JOB:
IT-BERATER*IN



ALEX

ALTER:
40 JAHRE

AUSBILDUNG:
BERUFSAUS-BILDUNG

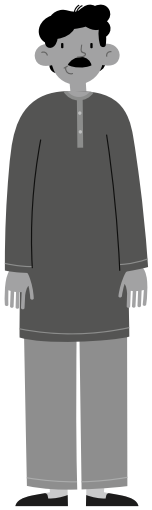
JOB:
BÄCKER*IN IN EINER GROSSBÄCKEREI/ FABRIK

SANDRA

ALTER:
40 JAHRE

AUSBILDUNG:
BERUFSAUS-BILDUNG, 3 JAHRE BERUFSPAUSE UM KINDER GROSSZUZIEHEN

JOB:
ARBEITET FÜR EINE ZEITARBEITS-FIRMA UND HAT JEDEN TAG ANDERE AUFGABEN (PUTZEN, FAHRER*IN, SEKRETÄR*IN, ...)

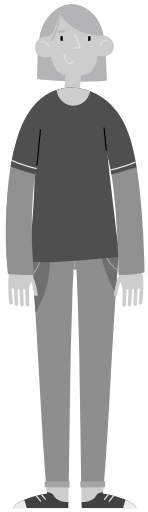


KHALID

ALTER:
40 JAHRE

AUSBILDUNG:
ABITUR MIT BERUFS-AUSBILDUNG

JOB:
ELEKTRO-INGENIEUR*IN IN EINEM GROSSEN UNTERNEHMEN

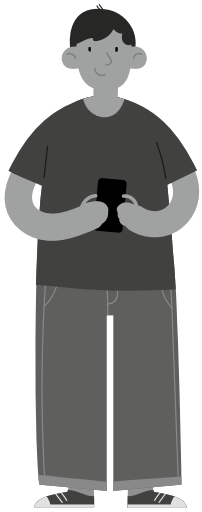


ANIA

ALTER:
60 JAHRE

AUSBILDUNG:
REALSCHUL-ABSCHLUSS UND BERUFS-AUSBILDUNG

JOB:
KRANKEN-PFLEGER*IN



AHMAD

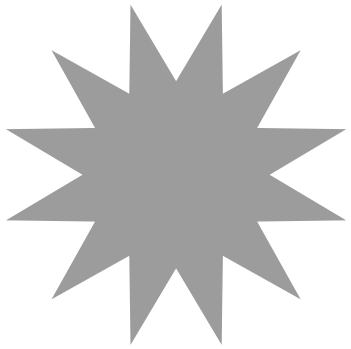
ALTER:
28 JAHRE

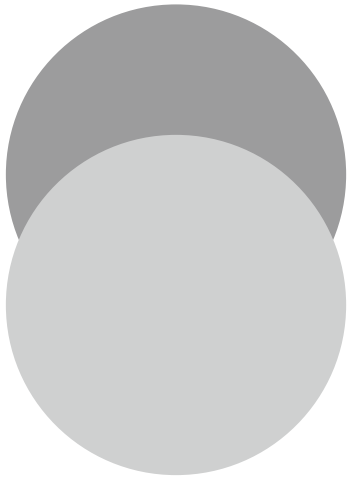
AUSBILDUNG:
STUDIENAB-SCHLUSS, 5 JAHRE BERUFS-ERFAHRUNG, BEIDES IM AUSLAND

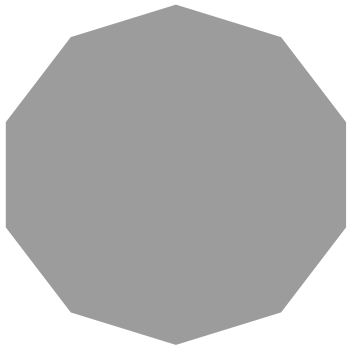
JOB:
PRAKTIKUM IN DER ALTENPFLEGE

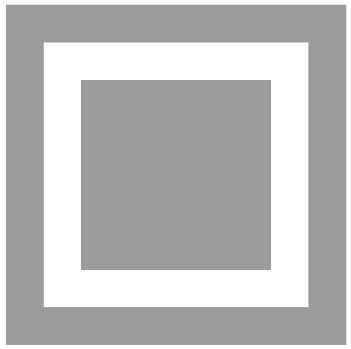
KOPIERVORLAGE FÜR A4 BEIDSEITIG KOPIEREN!

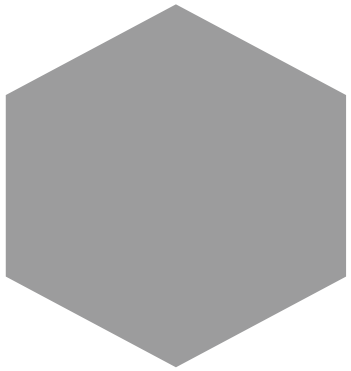
KOPIERVORLAGE FÜR A4 BEIDSEITIG KOPIEREN!









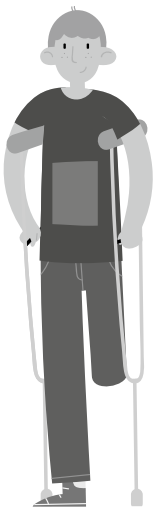


KÄTHE

ALTER:
45 JAHRE

AUSBILDUNG:
STUDIEN-ABSCHLUSS

JOB:
GRUND-SCHUL-LEHRER*IN



ALEX

ALTER:
27 JAHRE

AUSBILDUNG:
HAUPTSCHUL-ABSCHLUSS UND BERUFSAUS-BILDUNG

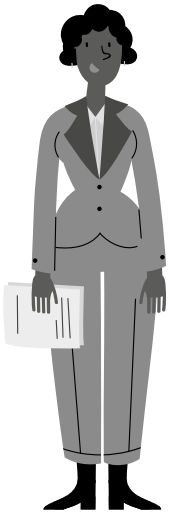
JOB:
ERWERBSLOS

NADIA

ALTER:
33 JAHRE

AUSBILDUNG:
STUDIENAB-SCHLUSS,
3 JAHRE BERUFS-ERFAHRUNG

JOB:
ERWERBSLOS,
HILFT 8 STUDENTEN IN DER WOCHE KINDERN BEI DEN HAUSAUFGABEN (15€/STUNDE)



SARAH

ALTER:
34 JAHRE

AUSBILDUNG:
EINEN BACHELOR- UND ZWEI MASTER-ABSCHLÜSSE,
3 PRAKTIKA

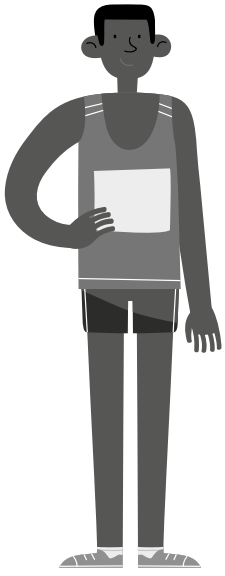
JOB:
WISSENSCHAFT-LER*IN AN DER UNIVERSITÄT

ERIK

ALTER:
25 JAHRE

AUSBILDUNG:
STUDIUM NACH 5 SEMESTERN ABGEBROCHEN

JOB:
GIBT KINDERN PRIVAT KLAVIER-STUNDEN (18 €/STUNDE)



TYRON

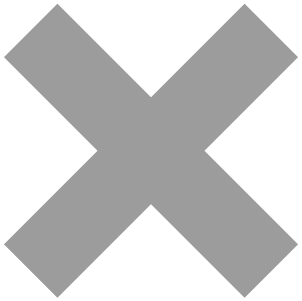
ALTER:
26 JAHRE

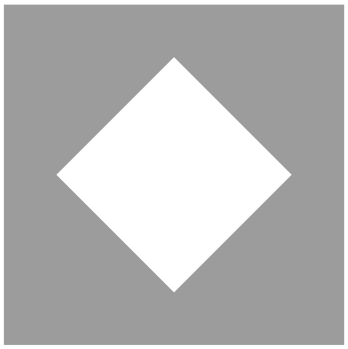
AUSBILDUNG:
BERUFS-ABSCHLUSS

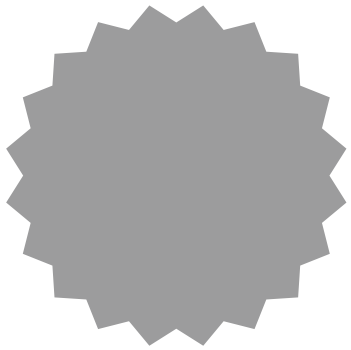
JOB:
PROFI-SPORTLER IN EINEM BASKET-BALLVEREIN IN DER 2. LIGA

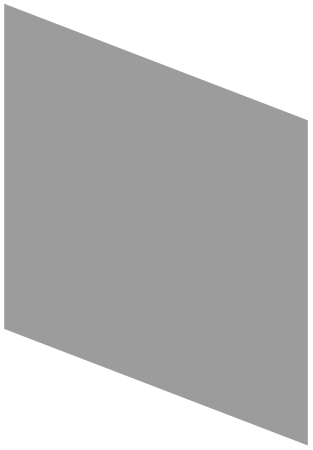
KOPIERVORLAGE FÜR A4 BEIDSEITIG KOPIEREN!

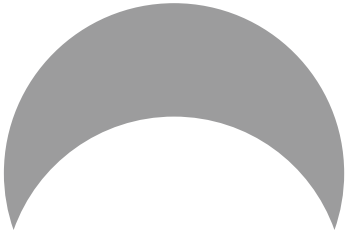
KOPIERVORLAGE FÜR A4 BEIDSEITIG KOPIEREN!











ANHANG ZUR METHODE:
ZWEI VÖPGEL BAUEN EIN NEST

KOPIERVORLAGE FÜR A4

EIN*E SCHÜLER*IN LERNT FÜR EINE KLASSEN-ARBEIT.

DIE TEILNEH-MENDEN EINES SEMINARS ERSTELLEN EINE KAPITALISMUS-DEFINITION.

EIN*E HELFER*IN MACHT IMMER TEE FÜR DIE HELFENDEN-BESPRECHUNG.

KARL MARX UND FRIEDRICH ENGELS SCHREIBEN DAS KOMMUNISTISCHE MANIFEST.

ZWEI VÖGEL BAUEN SICH EIN NEST.

EIN*E WORK-SHOPLEITER*IN GEHT NACH DEM WORKSHOP MIT DEN TEILNEH-MENDEN EINEN KAFFEE TRINKEN.

EIN*E SCHÜLER*IN MACHT EIN PRAKTIKUM BEI DEN FALKEN.

EIN FAMILIEN-MITGLIED ERINNERT IMMER ALLE AN DIE GEBURTS-TAGE DER ANDEREN.

EIN*E ARBEITER*IN NÄHT SICH NACH FEIERABEND EINE HOSE.

DIE HELFENDEN MACHEN GEMEINSAM EIN ZELTLAGER-VORBEREITUNGS-WOCHENENDE.

EIN*E SÄNGER*IN SINGT IHREM*SEINEM KIND EIN GUTE-NACHT-LIED VOR.

EIN*E WG-MITBEWOHNER*IN TELEFONIERT REGELMÄSSIG MIT DER HAUSVERWALTUNG.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

KOPIERVORLAGE FÜR A4

EIN*E ANGESTELLTE*R WARTET IN DER TEEKÜCHE AUF DAS ENDE DER ARBEITSZEIT.

EIN*E MITARBEITER*IN DENKT IMMER DARAN, DASS GENUG KAFFEE IM BÜRO VORRÄTIG IST.

EIN*E ANGESTELLTE BLEIBT IMMER SO LANGE, BIS SIE*ER ALLES VON IHRER*SEINER TAGESAUFGABEN-LISTE GESCHAFFT HAT.

EIN*E STUDENT*IN GEHT INS MUSEUM.

EIN*E MITARBEITER*IN KAUFT AM WOCHENENDE SPIELE FÜR DEN KINDERGARTEN.

DER*DIE CHEF*IN MACHT SICH GEDANKEN UM DIE STIMMUNG IM TEAM.

ANHANG ZUR METHODE: GLÜCKLICH AUF DER ARBEIT

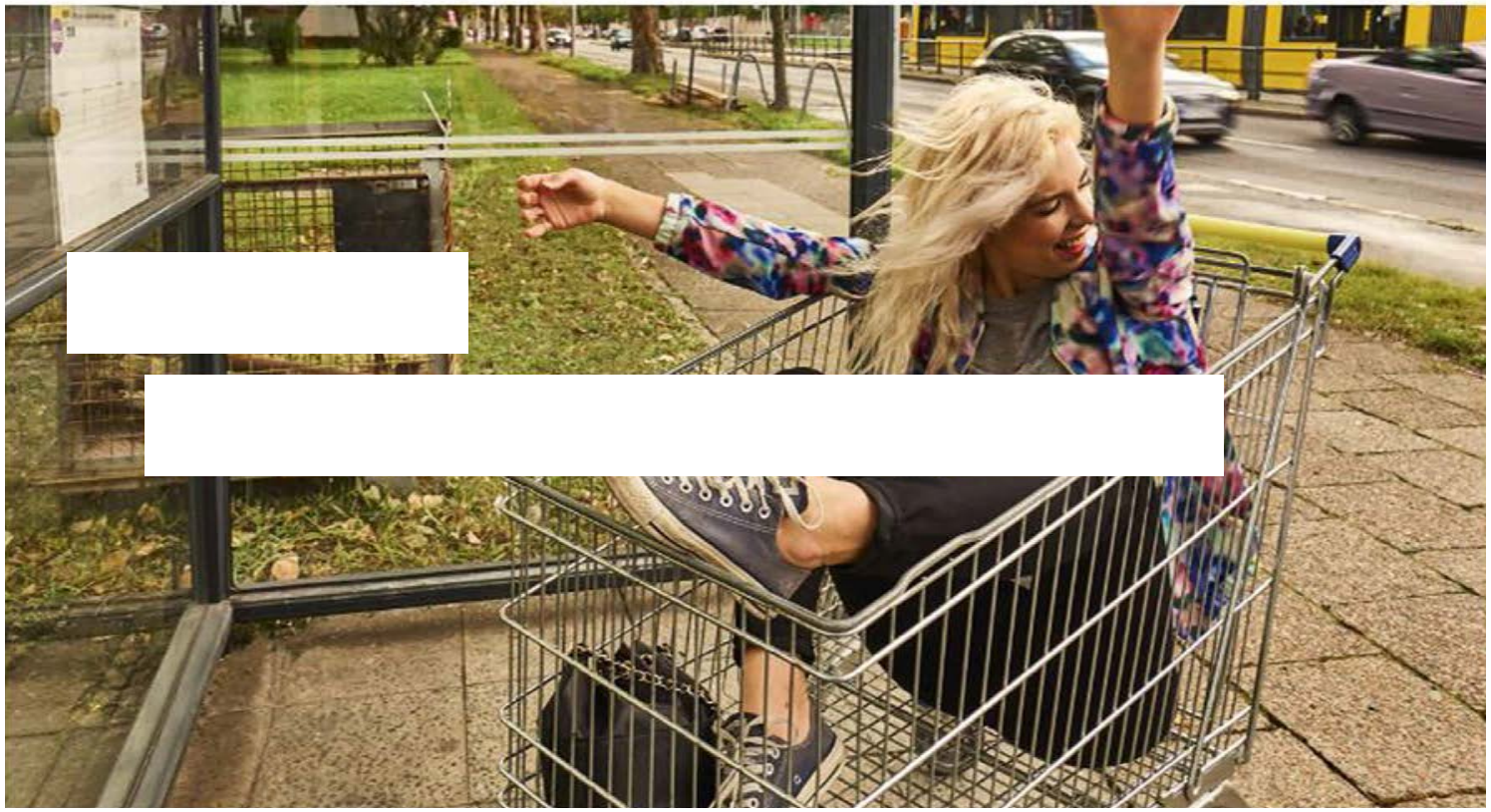
ANHANG 1 + 2 // BILDER:

> Falls weitere oder andere Bilder gewünscht sind, bieten sich folgende Stichwörter für die Eingabe in Suchmaschinen an:

„Werbung“ + „Job“
„Werbung“ + „Ausbildung“
„Finde deinen Traumjob“
„Wir wollen Dich“ + „Job“
„Wir wollen Dich“ + „Ausbildung“
„Jobs für Persönlichkeiten“
„Job“ + „Plakat“

Quellen Bilder:
Bild 1: Berliner Verkehrsbetriebe, https://bvg.cyquest.net/#/de/start
Bild 2: SLK-Kliniken Heilbronn https://www.stellencompass.de/job/gesundheits-und-krankenpfleger-m-w-d-gesundheits-und-kinderkrankenpfleger-m-w-d-fuer-alle-stand-44451/
Bild 3: Diakonie Thüringen www.diako-thueringe.de
Bild 4: Urheber: MalteJaeger / laif welcome@Maltejaeger.de;
gefunden u.a. hier: https://www.t-systems-mms.com/karriere/stellenboerse/PHP-Backend-Entwickler-mwd-de-j1137.html
Bild 5: WERKMACHER®Wihr & Wihr GbR https://www.mainlike.de/jobs/

ANHANG 1 – BILD 1 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER



ANHANG 1 – BILD 2 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 1 – BILD 3 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 1 – BILD 4 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 1 – BILD 5 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 2 – BILD 1 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 2 – BILD 2 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 2 – BILD 3 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 2 – BILD 4 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 2 – BILD 5 // KOPIERVORLAGE FÜR A4 ODER A4 → A3 ODER BEAMER

ANHANG 3 // KOPIERVORLAGE FÜR A4

PARTNER*INNENINTERVIEW:

Frage 1:
In welchen Berufen arbeiten Menschen in deinem Umfeld (Eltern, Erziehungsberechtigte, Verwandte, Freund*innen etc.) oder du selbst?

Frage 2:
Was erzählen sie über ihre Lohnarbeit? Wie findest du deine Lohnarbeit?

Frage 3:
Wirken sie glücklich? Warum? Warum nicht?

Frage 4:
Passen ihre/deine Aussagen oder Emotionen zu den Bildern in der Werbung? Warum? Warum nicht?

Frage 5:
Was sagen sie, was sie glücklich macht? Was macht dich glücklich?

QUIZFRAGEN

FRAGE 1: Wie viel Prozent der Berufstätigen in Deutschland sind mit ihrer Arbeit zufrieden?

ANTWORT: **36,9%**[1]

FRAGE 2: Wie viel Prozent der Arbeitnehmer*innen in Deutschland würden gerne innerhalb von 12 Monaten ihre Stelle wechseln?

ANTWORT: **50%**[2]

FRAGE 3: Wie viel Prozent der Berufstätigen in Deutschland würden ihren Arbeitgeber Freund*innen weiterempfehlen?

ANTWORT: **38%**[3]

FRAGE 4: Wie viele Arbeitnehmer*innen in Deutschland haben ihren Job bereits innerlich gekündigt und besitzen keine emotionale Bindung zum Unternehmen?

ANTWORT: **5 Millionen**[4] **= 14% der Arbeitnehmer*innen**

FRAGE 5: Wie viel Prozent der Arbeitnehmer*innen in Deutschland fühlen sich auf ihrer Arbeit oft oder sehr häufig gehetzt oder stehen unter Arbeitsdruck?

ANTWORT: **52%**[5]

FRAGE 6: Wie viel Prozent der Arbeitnehmer*innen in Deutschland haben in den letzten 12 Monaten an mehr als 5 Tagen gearbeitet, obwohl sie sich richtig krank gefühlt haben?

ANTWORT: **47%**[6]

FRAGE 7: In wie viel Prozent der Betriebe in Deutschland hat Termindruck und hohe Arbeitsintensität nach Angaben der Befragten in der jüngeren Vergangenheit zu mehr gesundheitlichen Beschwerden geführt?

ANTWORT: **77%**[7]

FRAGE 8: Wie viel Prozent der Arbeitnehmer*innen in Deutschland sehen für sich selbst ein mäßiges bis hohes Burn-Out-Risiko?

ANTWORT: **50%**[8]

Quellen:

[1] Martin-Niels Däfler (2017): Zwei Drittel aller Beschäftigten sind unzufrieden. FAZ. https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/beruf/studie-zeigt-zwei-drittel-aller-beschaeftigten-sind-unzufrieden-14921533.html (zuletzt abgerufen 25.10.2019).

[2] ManpowerGroup Deutschland (2018): Bevölkerungsbefragung Jobzufriedenheit 2018. https://www.manpowergroup.de/fileadmin/manpowergroup.de/Studien/MPG_180727_Bevoelkerungsbefragung_Jobzufriedenheit_2018_Beruf___Familie.pdf (zuletzt abgerufen 25.10.2019).

[3] ManpowerGroup Deutschland (2018): Bevölkerungsbefragung Jobzufriedenheit 2018. https://www.manpowergroup.de/fileadmin/manpowergroup.de/Studien/MPG_180727_Bevoelkerungsbefragung_Jobzufriedenheit_2018_Beruf___Familie.pdf (zuletzt abgerufen 25.10.2019).

[4] Gallup Engagement Index Deutschland 2018. https://www.gallup.de/file/245471/Pressemeldung_Gallup_Engagement_Index_2018.pdf?g_source=link_intdede&g_campaign=item_183104&g_medium=copy (zuletzt abgerufen am 25.10.2019).

[5] DGB-Index Gute Arbeit 2015. Arbeitsbedingte Belastung und Beanspruchung. https://index-gute-arbeit.dgb.de/++co++b40652a8-7895-11e5-8f4f-52540023ef1a (zuletzt abgerufen am 25.10.2019).

[6] DGB-Index Gute Arbeit 2015. Arbeitsbedingte Belastung und Beanspruchung. https://index-gute-arbeit.dgb.de/++co++b40652a8-7895-11e5-8f4f-52540023ef1a (zuletzt abgerufen am 25.10.2019).

[7] Hans Böckler-Stiftung (2016): WSI-Report Nr. 33, 12/2016, Arbeit und Gesundheit im betrieblichen Kontext. https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_33_2016.pdf (zuletzt abgerufen am 25.10.2019).

[8] pronova BKK (2018): Betriebliches Gesundheitsmanagement 2018. https://www.pronovabkk.de/downloads/ae740f1f69ccabf0/pronovaBKK_BGM_Studie2018.pdf (zuletzt abgerufen am 25.10.2019).

ANHANG ZUR METHODE:
WER MACHT WELCHE ARBEIT?

BERUFE

> Bitte aus den Berufen ca. 10 – 12 für die Gruppe passende heraussuchen und fünf Mal groß kopieren bzw. abschreiben.

Küchenhilfe in der Gastronomie

Friseur*in

Model

Kranken- und Altenpfleger*in

Reinigungskraft

Physiker*in an einem Forschungsinstitut

Rechtsanwält*in

Gymnasiallehrer*in

Einzelhandelskaufmann*frau

Pilot*in

Versicherungsagent*in

Müllwerker*in

Bauarbeiter*in

Lackierer*in

Ärzt*in

Physiotherapeut*in

IT-Berater*in

Lehrkraft an einer Volkshochschule

Anlagenberater*in

Fernsehmoderator*in

Fahrkartenkontrolleur*in

Sozialarbeiter*in

Erzieher*in

Taxifahrer*in

Bergarbeiter*in

Hausmeister*in

Gewerkschaftssekretär*in

Leiter*in des Finanzamtes

Werbedesigner*in

Profifußballer*in

Grundschullehrer*in

Polizist*in

Journalist*in

Busfahrer*in

Imbissbudenbetreiber*in

Kioskbetreiber*in

Bürokaufmann*frau

Video Game Designer*in

Modedesigner*in

KOPIERVORLAGE FÜR A4

PHASE 1

GRUPPE 1:

Ihr habt Karten mit verschiedenen Tätigkeiten und Berufen bekommen. Überlegt, welche der Tätigkeiten ihr persönlich besonders wichtig oder unverzichtbar findet.

Versucht, die einzelnen Tätigkeiten in eine Reihenfolge zu bringen und klebt die Karten entsprechend untereinander (das Wichtigste oben, das Unwichtigste unten).

GRUPPE 2:

Ihr habt Karten mit verschiedenen Tätigkeiten und Berufen bekommen. Überlegt, wie viel man in den jeweiligen Berufen verdient.

Versucht, die einzelnen Tätigkeiten in eine Reihenfolge zu bringen und klebt die Karten entsprechend untereinander (den höchsten Verdienst oben, den geringsten Verdienst unten).

GRUPPE 3:

Ihr habt Karten mit verschiedenen Tätigkeiten und Berufen bekommen. Überlegt, welche der Tätigkeiten eine besonders hohe gesellschaftliche Wertschätzung genießen.

Versucht, die einzelnen Tätigkeiten in eine Reihenfolge zu bringen und klebt die Karten entsprechend untereinander (die höchste Wertschätzung oben, die geringste Wertschätzung unten).

KOPIERVORLAGE FÜR A4

PHASE 3

KOPIERVORLAGE FÜR A4

GRUPPE 1:

Ihr habt Karten mit verschiedenen Tätigkeiten Versucht, die Tätigkeiten und Berufe nach dem Anteil der in ihnen tätigen Frauen* zu sortieren (niedrigster Anteil oben, höchster unten).

Notiert auf separaten Karten mögliche Gründe für einen hohen bzw. niedrigen Anteil.

GRUPPE 2:

Versucht, die Tätigkeiten und Berufe nach dem Anteil der in ihnen tätigen Migrant*innen/ People of Color zu sortieren (niedrigster Anteil oben, höchster unten).

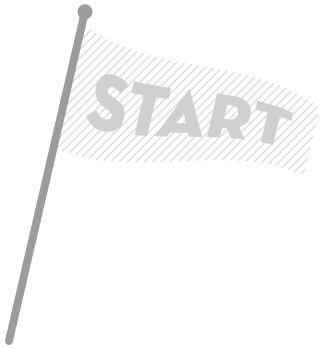
Notiert auf separaten Karten mögliche Gründe für einen hohen bzw. niedrigen Anteil.

ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK

KAPITALISMUS UND GESCHLECHT

KAPITALISMUS UND GESCHLECHT

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN



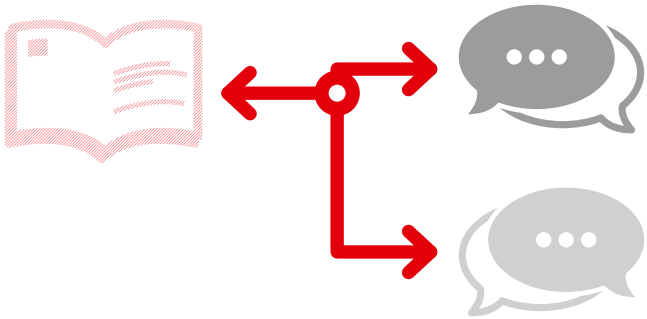
EINLEITUNG

In vielen ökonomischen Theorien und Analysen tauchen Geschlechterverhältnisse gar nicht erst auf, denn die Ökonomie ist häufig ein männlich dominiertes Feld. Durch diese einseitige Betrachtung werden Macht- und Ausbeutungsstrukturen oft verdeckt. Der Kapitalismus beruht darauf, dass ein Teil der Arbeit – wie zum Beispiel in Fabrik und Büro – öffentlich ist und bezahlt wird, während ein anderer Teil – die Erziehung und Haushaltsführung, die sogenannte → Reproduktionsarbeit[1] – unbezahlt bleibt. Das System kann nur durch diese Aufteilung in eine öffentliche und private Sphäre funktionieren, da die unbezahlte Reproduktionsarbeit – durch die Wiederherstellung der Arbeitskraft in Form der Pflege von Arbeitenden, sowie längerfristig gedacht, durch Erziehung von künftigen Arbeitenden – maßgeb-

[1] Reproduktionsarbeit umfasst alle Tätigkeiten jenseits von Lohnarbeit, die zur Erhaltung der menschlichen Arbeitskraft und der gesellschaftlichen Verhältnisse notwendig sind. Zu den Reproduktionsarbeiten gehören in erster Linie die Hausarbeit, Erziehungsarbeit, Pflegearbeit für Alte, Kranke und behinderte Menschen – außer dem die sogenannte Care-Arbeit, das meint Sorgearbeit für das Wohlergehen und Funktionieren der Familie oder des sozialen Umfeldes. Aber auch ehrenamtliche Arbeit im Sinne bürgerschaftlichen Engagements etwa politische, soziale oder kulturelle Arbeit und unbezahlte Arbeit in zum Beispiel Selbsthilfegruppen oder in Gemeinden.

lich den Erhalt des gesellschaftlichen Zustandes ermöglicht. Unbezahlte und bezahlte Reproduktionsarbeit, in Form von professionalisierter Alten-, und Krankenpflege, sowie erzieherische Tätigkeiten, werden aufgrund des bestehenden Herrschaftsverhältnisses immer noch vor allem von → Frauen* geleistet und schlechter bezahlt als „männlich-konnotierte“ Arbeitsfelder. Viele der zentralen ökonomischen Kämpfe und Entwicklungen der letzten 100 Jahre drehten sich um das Verhältnis zwischen Lohn- und Reproduktionsarbeit.

Wie kommt es, dass in der Ökonomie das Thema Geschlechterverhältnisse weitgehend abwesend ist? Dass die Kategorie Geschlecht aus theoretischen Überlegungen ausgeblendet wird, macht diese Ansätze nicht neutral oder unvoreingenommen – ganz im Gegenteil. Indem das Thema Geschlecht ausgespart wird, wird implizit eine männliche Position und Perspektive eingenommen, in der andere Geschlechtsidentitäten ignoriert werden. Grund dafür ist das → Patriarchat, also die „männliche Hegemonie“ über die Frau* und andere Geschlechter. Der Begriff spielt seit den 1960er Jahren in der feministischen Theoriebildung eine Rolle und wird immer wieder kontrovers diskutiert und kritisiert.



VERTIEFUNG

Wir leben heute in einer kapitalistischen, patriarchalen Gesellschaft und dementsprechend wird auch unser Bewusstsein und Verhalten von diesen Normen der Gesellschaft geprägt. Die in dieser Hinsicht geltende Norm in unserer Gesellschaft ist ein heteronormatives binäres Geschlechtersystem[2], das durch den Bezug auf das *biologische Geschlecht* (oft mit *sex* beschrieben) eine vermeintliche Natürlichkeit der Geschlechterverhältnisse als gegeben setzt. Dem stellen verschiedene feministische Theorien (zum Beispiel unter den Stichpunkten Doing Gender oder Geschlechtsperformance) entgegen, dass Geschlecht historisch und kulturell-spezifisch ist und durch soziale Praxen „hergestellt“ und bestätigt wird. Auch das biologische Körpergeschlecht stellt in dieser Deutung nur eine vergeschlechtlichte Interpretation von Körpern dar. Das bedeutet, dass nicht nur *Gender*[3] gesellschaftlich konstruiert ist, sondern auch unsere Vorstellung von einem

[2] Heteronormativität postuliert Heterosexualität als soziale Norm. Auf Basis dessen werden alle anderen Formen des Begehrens abgewertet. Dem liegt eine binäre Geschlechterordnung zu Grunde, also die Vorstellung, dass mensch entweder eindeutig männlich oder weiblich ist und dass das biologische Geschlecht mit der Geschlechtsidentität und Geschlechtsrolle gleichzusetzen ist und mit gegengeschlechtlicher sexueller Orientierung einhergeht.

[3] Gender kommt aus dem Englisch und beschreibt im Gegensatz zum Sex (= biologisches Geschlecht) das soziale Geschlecht. Gender beschreibt Geschlechtsidentität als soziale Kategorie, also Geschlechtseigenschaften, die durch Gesellschaft geprägt werden und da daraus resultierenden Rollenbild und Rollenverhalten.

binären Geschlechterbild, also dass wir davon ausgehen, dass ein Mensch immer entweder eindeutig männlich oder eindeutig weiblich ist. Heute ist das gesellschaftliche Bewusstsein für inter*geschlechtliche[4] Menschen, sowie Menschen, deren biologisches Geschlecht nicht mit ihrem sozialen Geschlecht übereinstimmt, also → Trans*personen, stärker geworden. Die Kategorien *Gender* und Geschlecht (*sex*) sind also gesellschaftlich konstruiert und werden ständig reproduziert, sind dabei aber nicht weniger wirkmächtig: Sie bestimmen Handeln und Denken innerhalb einer Gesellschaft. Das Patriarchat ist ein daraus folgendes gesellschaftliches Produkt, das die für den Kapitalismus klar getrennten Arbeitssphären und Rollen, bezahlte und unbezahlte Arbeit, Besitz und Ausbeutung hervorbringt. Das Patriarchat durchdringt alle gesellschaftlichen Sphären und Institutionen, wirkt in zwischenmenschlichen Beziehungen und prägt das Verhalten der Menschen durch praktische Erfahrungen mit Lohnarbeit, Familienplanung, aber auch im Alltäglichen bereits von „klein auf“ durch vorherrschende Geschlechtsvorstellungen und Stereotype.[5]

Durch den Kapitalismus haben sich patriarchale Verhältnisse verändert. So hat der Kapitalismus die Art und Weise, wie das Patriarchat in ihm funktioniert an seine inhärente Logik und Funktionsweise angepasst. Heute gehen Frauen* vermehrt auch der Lohnarbeit nach, allerdings häufig in schlechteren Positionen, mit bedeutend schlechteren Karriereperspektiven und geringeren Löhnen.[6] Gleichzeitig ist es weiterhin so, dass die Frau* im Privaten für Reproduktionsarbeiten, also die Tätigkeit als Hausfrau und Mutter, benötigt wird. Auch wenn die Frau* durch die aktive Rolle in der Lohnarbeit, die sie im Kapitalismus gezwungen wird einzunehmen, in Widerspruch mit ihrer „traditionellen“ Geschlechterrolle gerät und zweitere sogar in Frage gestellt und verändert wird, führt dies nicht zur Befreiung der Frau* im Kapitalismus. Dieses Phänomen nennt mensch auch „doppelte Vergesellschaftung“. Einerseits ist Haus- und Sorgearbeit weiterhin weiblich konnotiert, allerdings wird gleichzeitig postuliert, dass eine Frau* mehr sein muss als „nur“ Hausfrau und Mutter und sie heute – anders als früher – alle Möglichkeiten dazu hätte, sich beruflich zu entfalten: Die Verantwortung, „alles unter einen Hut“ zu bekommen, liegt bei ihr. Die Trennung von privater und öffentlicher Sphäre hat dabei einen großen Einfluss auf die Verortung von Frauen*. Zum einen bleibt die soziale Bedeutung der Hausarbeit im öffentlichen Bewusstsein vielfach unbeachtet, da sie nicht durch den Arbeitsmarkt vermittelt ist und daher der Wert, den sie letztendlich für ökonomische

[4] Intersexualität: Mit diesem Begriff bezeichnet die Medizin Menschen, deren Körper anatomisch, genetisch oder hormonell nicht eindeutig als männlich oder weiblich klassifiziert werden können. Problematisch ist dabei, dass Intersexualität als eine Störung eingeordnet wird, da sie von der normativen Vorstellung, es gebe nur genau zwei geschlechtliche Körperformen abweicht. Häufig werden an inter* Kindern geschlechtszuweisende Operationen ohne medizinisch relevanten Grund durchgeführt.

[5] Dazu gehört zum Beispiel, dass bestimmte Lebensentwürfe – wie etwa die heterosexuelle Kleinfamilie oder spezifische Formen von Männlichkeiten/Weiblichkeiten – als Norm gelten, während sich davon unterscheidende Praxen oder Entwürfe – etwa von homosexuellen oder queeren Menschen oder von Geschlechtlichkeit – in ihren juristischen, ökonomischen oder kulturellen Dimensionen prekärer sind.

[6] Gender Pay Gap bezeichnet den statistischen Wert von 21% weniger Lohn, den Frauen* im Vergleich zu Männern* verdienen. Der Wert ist jedoch etwas schwammig, weil er verschleiert, dass es sich dabei nicht nur eine Differenz zwischen den Geschlechtern handelt, sondern dieser letztlich eine soziale Frage darstellt. So ist einer der Gründe für die hohe Differenz, dass die Gehälter sogenannter Spitzenverdiener(*innen) eingerechnet werden, die größtenteils männlich und in Positionen sind, in die Frauen* häufig nicht kommen. Ebensowenig wird berücksichtigt, dass Frauen* viel häufiger in Teilzeit arbeiten und welche Gründe es dafür gibt; zum Beispiel Kinderbetreuung, aber auch das Ehegattensplitting. Gleichzeitig kommt es aber auch vor, dass Frauen* in einigen Branchen für dieselbe Arbeit weniger Gehalt bekommen als ihre männlichen Kollegen.

Prozesse hat, kaum wahrgenommen wird. Die gesellschaftliche Unterbewertung der Hausarbeit, die nach wie vor insbesondere als Frauen*arbeit gilt, wirkt sich aber auch auf die berufliche Praxis aus. Verberuflichte Reproduktionsarbeit, wie Kranken- oder Altenpflege, Kindererziehung oder Servicearbeiten, welche häufig Tätigkeitsfelder von Frauen* sind, werden schlechter entlohnt werden und besitzen ein geringeres gesellschaftliches Ansehen. Gleichzeitig heißt das nicht, dass jede Frau* auf die gleiche Weise als Frau* diskriminiert wird, da gesellschaftliche, soziale, familiäre Lebensumstände ebenfalls Wirkung entfalten können.[7]

ZIELSETZUNG

Ziel antikapitalistischer Pädagogik ist die Überwindung aller Herrschaftsformen und so begreifen wir auch Patriarchat und Kapitalismus als ineinander verstrickt. Wir glauben, dass vergeschlechtlichte Rollenbilder und Erwartungen unser aller Leben betreffen, unser Selbstbild formen und unsere Möglichkeiten vermeintlich vorgeben. Für unsere pädagogische Arbeit ist es wichtig, diese scheinbar „natürlichen“ Herrschaftsmechanismen zu hinterfragen, zum einen in Form einer Selbstreflexion und zum anderen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus muss antikapitalistische Pädagogik einen empowernden Moment für die Kinder und Jugendlichen haben. Das Reflektieren und Hinterfragen vom scheinbar „Natürlichen“ endet nicht an dieser Stelle des Erkennens, sondern muss vielmehr neue Handlungspraxen eröffnen. Diese müssen den Kindern und Jugendlichen Handlungsstrategien an die Hand geben, mit denen sie mit den vergeschlechtlichten Erwartungen, welche weiterhin an sie gestellt werden, umgehen können. Hierbei geht es darum, gemeinsam solidarisch Rollenbilder aufzubrechen, sich gegenseitig zu stärken und einen neuen kollektiven Umgang zu entwickeln, der eine Gesellschaft ohne Diskriminierung aufgrund des Geschlechtes und anderer Herrschaftsmechanismen ermöglicht.

[7] Dabei spielt es auch eine Rolle, ob eine Frau* Arbeiterin* oder Akademikerin* ist, ob sie einen Migrationshintergrund hat, ob sie sich binär oder nicht-binär verortet, ob sie Schwarz oder weiß ist, eine Behinderung zugeschrieben bekommt oder nicht – Frau* sein im Kapitalismus ist nicht nur geprägt vom Patriarchat, sondern auch von anderen Herrschaftsverhältnissen. Diese wirken zusammen, überschneiden sich und führen dazu, dass Frauen* innerhalb der patriarchalen Gesellschaft sehr unterschiedlich positioniert sind. Mensch muss also diese Herrschaftsverhältnisse intersektional betrachten.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Von patriarchalen Verhältnissen sind – wenn auch auf unterschiedliche Weise – Frauen* jeder Altersgruppe betroffen. Ebenso sind alle Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht von Geburt an in das patriarchale kapitalistische System eingebunden. Seien es Rollenbilder, die von klein an auf uns wirken, etwa durch Kinderbücher und Spielzeug, oder vergeschlechtlichte Rollenerwartungen in Schule und Familie, durch die uns Eigenschaften und Merkmale davon, wie eine → cis-Frau – und ein cis-Mann – „ist", ansozialisiert werden. Dementsprechend ist die Zielgruppe alle Menschen, unabhängig ihres Alters oder Geschlechts: Fragen wie „Wer kann gut zuhören, wer ist stark, wer macht welchen Beruf? Wer kann gut Mathe, wer ist gut in Kunst? Wie sieht Arbeitsteilung zu Hause aus? Wer ist die Person, die mit zu Arztterminen kommt?" nehmen einen großen Raum im Alltag von Kindern und Jugendlichen ein und bieten einen guten Bezugspunkt, sich mit dem Thema Geschlecht im Kapitalismus auseinanderzusetzen. Gleichzeitig bieten nicht nur vergeschlechtlichte Identitäten, Bilder, Verhaltensweisen und Bewertungen einen Ausgangspunkt, auch die Themen biologisches Geschlecht und „Körper" im Allgemeinen sind wichtige Punkte in diesem Zusammenhang. Zurichtung von Körpern, die Bewertung dieser nach geschlechtsspezifisch konstruierten Normen als schön oder hässlich, sind Phänomene, die eng mit patriarchalen und kapitalistischen Logiken zusammenhängen: Welche Körper werden vermarktet? Welchen Körpern wird Produktivität und Leistungsfähigkeit zugesprochen und welchen werden diese abgesprochen? Daraus bildet sich der ökonomische Wert von Körpern, deren Einsatz faktisch auf dem Markt als Arbeitskraft verkauft wird. Über den Wert, der Körpern als Arbeitskraft zugesprochen wird, hinaus, werden vor allem die Körper von Frauen* zur Vermarktung verschiedenster Produkte objektiviert. Frauen*-, Trans*- und Inter*körper werden oft auch ganz konkret entmenschlicht und als (konsumierbare) Ware betrachtet, nicht nur in der Pornoindustrie und/oder bei der Sexarbeit.

Alltagssexismus, Normierung von Körpern, Ausbeutung des Körpers und Sexarbeit sind Themen, die sich im Alltag junger Menschen finden und mit denen sich auseinandergesetzt werden muss. Konkrete Bezüge können hier sexistische Werbung und die mediale Verhandlung von Sexarbeit bieten. Denkbar ist an dieser Stelle auch über die Thematisierung sexistischer Beleidigungen einen Zugang zu Kindern und Jugendlichen zu finden. Dass Frauen* alltäglich durch Sprache abgewertet werden, ist eine Tatsache, die in der Lebensrealität der meisten (jungen) Menschen vorkommt und bestimmte gesellschaftliche, patriarchale Bilder und Strukturen widerspiegelt. Wenn mensch sich mit der sprachlichen Abwertung von Frauen* auseinandersetzt, muss mensch sich zwangsläufig auch mit der gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeit im Kapitalismus beschäftigen, da diese nur durch die Abwertung bestimmter Personengruppen – hier Frauen* – funktionieren kann.

GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

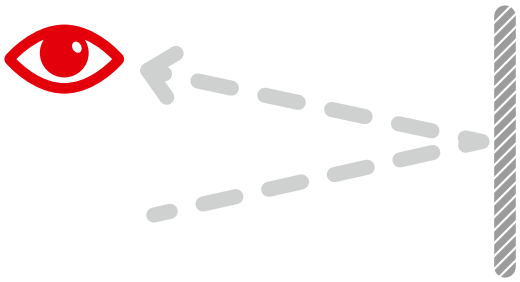
Die Tatsache, dass wir alle Teil einer von patriarchalen Strukturen geprägten Gesellschaft sind, führt unweigerlich auch dazu, dass wir bei der Beschäftigung mit dem Thema Kapitalismus und Geschlecht mit unserer eigenen Verstricktheit in dieses Herrschaftsverhältnis konfrontiert werden. Dies kann in der pädagogischen Arbeit zu Herausforderungen führen, weil diese Erkenntnis oft weder für Männer*, als von dieser Struktur profitierenden Gruppe, noch für Frauen*, als Benachteiligte, leicht ist. Das Erkennen und Bewusstmachen von Unterdrückungserfahrungen kann verletzend sein und mit Gefühlen der Schuld oder der Machtlosigkeit, aber auch mit Abwehr begegnet werden. Es kann sein, dass Teilnehmende erkennen, dass sie sexistische Ansichten haben. Hierbei ist es wichtig ihnen nicht die „Schuld“ zu geben oder sie abzuwerten, sondern deutlich zu machen, dass wir alle von der Gesellschaft, in der wir leben, beeinflusst sind und ihnen dann die Möglichkeit zu geben, neue alternative Ansichten zu entwickeln. Trotzdem heißt das, dass auch individuelles Handeln sich verändern muss und die eigene Verstricktheit keine Entschuldigung für sexistisches Verhalten ist. Hierbei ist darauf zu achten, nicht die Konkurrenz zwischen Männern* und Frauen* zu verschärfen, sondern deutlich zu machen, dass das Patriarchat ein gesellschaftliches Problem darstellt und nicht das individuelle Verschulden einzelner männlicher* Personen ist. Dennoch können sich Jungen* und Männer* durch ihr individuelles Handeln dem feministischen Kampf anschließen und solidarisch sein, indem sie ihr eigenes Verhalten bewusst reflektieren, zukünftig entsprechend handeln und auf sexistisches oder anderweitig problematisches Verhalten von männlichen Personen hinweisen.

Als Helfende[8] ist es daher wichtig, sensibel für die Prozesse zu sein, die dieses Thema auslösen kann. Dabei soll es nicht um das Reproduzieren solcher Erfahrungen gehen, sondern um ein Verständnis über patriarchale Strukturen und einen veränderten Umgang mit diesen. Gleichzeitig ist es wichtig, sich bei diesem Thema nicht in der Debatte um den Haupt- und Nebenwiderspruch über die Befreiung der Frau* zu verlieren.[9] Dies würde den Rahmen einer jeden Methode sprengen und ist an diesem Punkt nicht sinnvoll. Die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Geschlecht im Kapitalismus soll nicht darum kreisen, wie wichtig – oder wenig wichtig – das Thema im Vergleich zu anderen ist. Es ist mit den anderen Themenkomplexen eng verwoben. Im Kampf um die Abschaffung des Kapitalismus müssen auch Fragen nach Reproduktion und Geschlecht berücksichtigt werden, denn das Patriarchat ist wesentlich älter als der Kapitalismus und wird nicht ohne weiteres verschwinden.

[8] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung*.

[9] Tiefergehendes findet sich in dem Abschnitt *Haupt- und Nebenwiderspruch* im Text *Fallstricke*.

Außerdem ist es beim Themenbereich Kapitalismus und Geschlecht hilfreich, sich vorher über die Gruppe Gedanken zu machen, mit der gearbeitet wird, auch welche Erfahrungen diese mit geschlechterreflektierender Pädagogik hat. Zudem ist es sinnvoll, mit zwei Helfenden unterschiedlichen Geschlechts zu teamen und gegebenenfalls auch geschlechterhomogene Räume zu schaffen.



HELFENDEN-REFLEXION

Gesellschaftlich vermittelte Geschlechterstereotype und Rollenbilder zu erkennen, heißt nicht, dass mensch sich ihrer ein für alle Male entledigt – ganz im Gegenteil: Es bedeutet, dass wir uns immer und immer wieder mit unseren eigenen Bildern und Vorstellungen auseinandersetzen und diese reflektieren müssen. Fragen, die Helfende sich hierzu stellen sollten, sind:

- Welche Erfahrungen, aber auch welche Privilegien bringe ich durch mein Geschlecht und andere Positioniertheiten mit?
- Wie gehe ich mit meinen Privilegien, aber auch möglichen Diskriminierungserfahrungen um?
- Wie reagiere ich auf sexistische Aussagen und Diskussionen?
- Welche geschlechtsspezifischen Bilder habe ich – generell und in Bezug auf Arbeit beziehungsweise Arbeitsteilung? Und übertrage ich diese auf meine Gruppe?
- Wie performe ich meine Geschlechtlichkeit?
- Wie interagiere ich mit meinen gegengeschlechtlichen Co-Helfenden und wie ist unsere Arbeitsteilung?

MATERIALSAMMLUNG

Weiterführende Literatur:

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2014): We should all be feminists, New York.
- Ahmed, Sara (2017): Feministisch leben! Manifest für Spaßverderberinnen, Münster.
- Bauhardt, Christine/Caglar, Gülay (2010): Gender and economics. Feministische Kritik der politischen Ökonomie. Wiesbaden.
- Becker, Ruth, Kortendiek, Beate (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M.
- de Beauvoir, Simone (1992): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Reinbek.
- Federici, Silvia (2012): Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution, Münster.
- Federici, Silvia (2012): Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation, Wien.
- Gildemeister, Regine (2010). Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Berlin.
- Haidinger, Bettina/Knittler, Käthe (2016): Feministische Ökonomie. Eine Einführung, Wien.
- hooks, bell (2000): Feminism is for everybody. Passionate Politics, London.
- Lenz, Ilse/Evertz, Sabine/Ressel, Saida (2017): Geschlecht im flexibilisierten Kapitalismus? Neue UnGleichheiten, Wiesbaden.
- Lorde, Audre (1984): Sister Outsider. Essays and Speeches, New York.
- Penny, Laurie (2012): Fleischmarkt. Weibliche Körper im Kapitalismus, Hamburg.
- Stockowski, Magarete (2016): Untenrum frei, Reinbek.
- Stockowski, Magarete (2018): Die letzten Tage des Patriarchats, Reinbek.
- Truman, Andrea (2002): Feministische Theorie. Frauenbewegung und weibliche Subjektbildung im Spätkapitalismus, Stuttgart.
- Favilli, Elena/Cavallo, Francesca (2017): Good Night Stories for Rebel Girls. 100 außergewöhnliche Frauen, Berlin.

Zeitschriften:

- Missy Magazine (erscheint zweimonatlich)
- an.schläge

Filme:

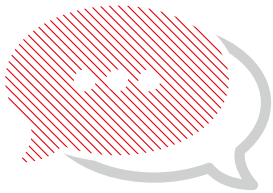
- Der große Frauenstreik (2018), arte-Reportage.
- She is beautiful when she is angry (USA) 2014, Regie Mary Dore.
- Der Frauenstreik geht weiter. (Polen) 2018, Regie Team OZZ Inicjatywa Pracownicza, https://de.labournet.tv/der-frauenstreik-geht-weiter.
- Tiger Girl (2017), Regie Jakob Lass.

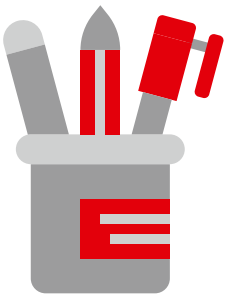
Podcasts:

- Feuer & Brot (deutsch), Alice und Maxi.
- The guilty feminist (englisch), Deborah Frances-White.
- Women Of The Hour (englisch), Lena Dunham.

Blog:

- Mädchenmannschaft (Blog: https://maedchenmannschaft.net/).





METHODEN

WER BIN ICH?

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Über fiktive Selbstbeschreibungen soll in die Diskussion über vergeschlechtliche Anforderungen und (Verhaltens-)Ansprüche an Kinder und Jugendliche eingestiegen werden.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 12 Jahren	max. 12 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Biographien vollständig zum Vorlesen, ausgeschnittene Kopiervorlage, Plakate, Klebeband

ZIELE

- Die TN reflektieren über Eigenschaften und Tätigkeiten, die in der Schule Geschlechtern zugeschrieben werden beziehungsweise sowie deren Auf- und Abwertung.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden kopieren die Vorlage entsprechend der Zahl an Kleingruppen und schneiden die Schnipsel aus. Jede Kleingruppe bekommt jeweils ein Schnipselset.

2. Es werden Kleingruppen mit 2-4 TN gebildet.

3. Die Helfenden geben den TN die Schnipsel und erläutern, dass es sich hierbei um 4 Personen handelt.

4. Die Helfenden bitten die TN, aus den Schnipseln 4 Selbstbeschreibungen zu erarbeiten und den jeweiligen Personen beliebig viele der vorhandenen Fähigkeiten zuzuordnen.

5. Sobald alle Kleingruppen fertig sind, bitten die Helfenden die TN, ihre Ergebnisse vorzustellen und dabei zu erläutern, warum sie ihre Auswahl so getroffen haben. Gerade wenn es viele Kleingruppen gibt, ist es sinnvoll, darauf zu achten, dass nicht alle alles vorstellen, sondern jede Gruppe 1-2 Personen vorstellt. Auch sollte nicht der Zwang entstehen, dass eine Gruppe etwas vorstellen muss. (Alternativ können sie auch Plakate erstellen, die aufgehängt werden, sodass alle die Möglichkeit haben, die Selbstbeschreibungen der anderen zu sehen und dadurch die Unterschiede festzustellen, bevor es im Plenum zum nächsten Schritt kommt.)

6. Die Helfenden lesen mit den TN im Plenum die vorbereiteten Selbstbeschreibungen.

7. Auswertung:

- Was fällt euch auf, wenn ihr euch die Selbstbeschreibung anschaut?
- Wie/worin unterscheiden sich eure Vorstellungen der vier Personen von ihren Selbstbeschreibungen?
- Habt ihr schon mal beobachtet/ erlebt, dass Menschen bestimmte Eigenschaften nur aufgrund ihres Geschlechts zugeschrieben wurden oder ihnen bestimmte Aufgaben in der Gruppe gegeben wurde?
    - Bei der Frage kann es hilfreich sein, ein Beispiel aus der vorherigen Besprechung aufzugreifen, um die Frage verständlicher zu machen.
- Warum ist das so? Was glaubt ihr, woran liegt es, dass unsere Vorstellungen so sind und wovon sind sie geprägt?
- Wenn das passiert, wie kann man darauf reagieren? Wie lässt sich ein guter Umgang damit finden?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es besteht, die Gefahr, dass die TN – gerade wenn sie schon länger bei den Falken sind – schnell erkennen, worauf die Methode hinausläuft und die Antworten geben, die „erwünscht“ sind – oder von denen sie meinen, dass die Helfenden sie hören möchten, ohne sich selbst richtig damit auseinanderzusetzen. Merkst ihr als Helfende dies, ist es wahrscheinlich am sinnvollsten, das in der Diskussion anzusprechen und zu versuchen, sich damit mit dem Unterschied zwischen dem, was die TN denken und dem was vermeintlich „richtig“ ist, auseinanderzusetzen.
- Eine andere Schwierigkeit der Methode besteht darin, dass im ersten Schritt, in dem es darum geht, mehr oder weniger stereotype Fähigkeiten zuzuordnen, bestehende problematische Bilder und Annahmen reproduziert werden. Dabei besteht immer die Gefahr, dass sich diese verfestigen und verstärken. Daher ist es sehr wichtig, genug Zeit (und Ruhe) für eine gemeinsame Reflexion und Diskussion am Ende der Methode einzuplanen.

>> SCHLAGWÖRTER

Geschlecht, Geschlechterrolle, Arbeitsteilung, Schule

>> ANHANG

Schnipselset-Kopiervorlagen, Selbstbeschreibungen

1, 2 ODER 3:
ZAHLEN DES PATRIARCHATS

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Anhand von Fakten- und Zahlenmaterial sowie einem Spiel wird strukturelle sozio-ökonomische Benachteiligung von → Frauen* thematisiert.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 13 Jahre	7-10 Personen	20-40 Min.	größere Freifläche	Klebeband, auf Moderationskarten vorbereitete Fragen/Aussagen und Prozentzahlen/ Jahreszahlen, Taschenlampe, ggfs. Lichterketten

ZIELE

- Die TN erkennen, dass Frauen* strukturell sozio-ökonomisch benachteiligt wurden und werden.
- Die TN erkennen, dass der Kapitalismus Nutzen aus dem Patriarchat zieht.

ABLAUF

1. Die Helfenden bereiten einen „1, 2 oder 3“ Spielaufbau vor. Hierzu markieren sie mit Klebeband oder Seilen (gegebenenfalls Lichterketten) drei gleich große, längliche Felder nebeneinander auf dem Boden und nummerieren diese von eins bis drei.

2. Die Helfenden erklären den TN das Spielprinzip von „1, 2 oder 3“: Es wird eine Frage gestellt und jede Antwortmöglichkeit wird einem der drei Felder zugeordnet. Die TN sollen sich dann nach kurzer Bedenkzeit für sich, ohne Beachtung der anderen, entscheiden, auf welchem Feld sie sich positionieren. Danach wird mit dem Spruch „Und ob ihr wirklich richtig steht, seht ihr, wenn das Licht angeht“ aufgelöst und das Feld mit der richtigen Antwort wird per Taschenlampe angestrahlt (oder die entsprechende Lichterkette eingesteckt). Danach werden die TN gebeten, sich wieder in der Mitte vor den Feldern zu positionieren und die nächste Frage wird vorgelesen.

3. Eine weiterführende inhaltliche Auswertung ist nach der Beantwortung aller Fragen angedacht. Trotzdem kann es sinnvoll sein, jede Frage kurz nach der jeweiligen Auflösung zu reflektieren und dabei die Reaktion der Gruppe aufzugreifen. Fragen wie „Überrascht euch die Antwort?“, „Keine*r von euch hat sich für die richtige Antwort entschieden, warum?“, „Was glaubt ihr woher das kommt?“ oder „Glaubt ihr, das Gesetz wird so auch umgesetzt?“ können dabei hilfreich sein.

4. Wenn alle oder einige der Fragen beantwortet wurden, beenden die Helfenden das Spiel. Im Anschluss kommt die Gruppe im Plenum zu einer offenen Auswertung zusammen. Ziel ist es, die sozio-ökonomische Benachteiligung von Frauen* herauszuarbeiten. Fragen für die Diskussion könnten sein:

- Was ist Euch besonders aufgefallen? Was hättet Ihr anders erwartet?
- Was lösen diese Ergebnisse in Euch aus? Seid Ihr überrascht, wütend, froh?
- Was könnten die Ursachen für diese Unterschiede (Lohn, Rente, verwendete Zeit für → Reproduktionsarbeit) sein?
- Wie hat es sich historisch entwickelt? Gibt es heute Gleichberechtigung? Warum nicht?
- Was könnte mensch dagegen tun?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode dient dazu, sozio-ökonomische Ungleichheit aufzudecken. Dazu nutzt sie Fakten und Zahlen, weshalb sie sich weniger durch lebensweltliche Bezüge auszeichnet. Einzelne Aspekte können dennoch in der Auswertung auf das Leben der TN bezogen werden. Zum Beispiel kann der Unterschied der verwendeten Zeit für Reproduktionsarbeit zwischen Frauen* und Männern* anhand von Erfahrungen der TN diskutiert werden.
- Die Methode selbst liefert keine Anregungen, um sich vertiefend mit den Ursachen der sozio-ökonomischen Ungleichheit von Frauen* auseinanderzusetzen. Daher ist sie vor allem als Einstiegsmethode und Überblicksmethode sinnvoll.
- Für Helfende ist es sinnvoll, hierzu den Einführungstext zu Kapitalismus und Geschlecht und/oder weiterführende Literatur aus dem Einführungstext zu lesen, um in der Auswertung weitere Perspektive eröffnen zu können.

>> SCHLAGWÖRTER

Geschlecht, Ungleichheit, Diskriminierung, Sexismus, Patriarchat

>> ANHANG

Quiz-Fragen

INFLUENCED BY THE 50s: ALTE ROLLENBILDER IM NEUEN DESIGN

SJ

KURZBESCHREIBUNG

In der Methode wird sich mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern in Sozialen Medien auseinandergesetzt: Auf welche Weise reproduzieren diese konservative Geschlechterbilder und versehen sie mit einem netten Anstrich?

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 15 Jahren	12 Personen	130 Min.	Seminarraum mit Möglichkeit, in Kleingruppen ungestört zu arbeiten	Laptop, bei einer größeren Gruppe auch einen Beamer, Internet (!), Moderationskarten, Marker, Pinnwand, Pins, Stifte, ausgedruckte Texte

ZIELE

- Die TN erkennen, dass traditionelle geschlechtliche Rollenbilder in sozialen Medien wie Instagram und Youtube reproduziert werden.
- Die TN erkennen, dass hinter dieser geschlechtsspezifischen Repräsentation ökonomische Interessen stehen, die auf die Vermarktbarkeit dieser Personen abzielen.

1. → 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden informieren sich über mehrere aktuelle Youtube-/ Instagram-/ Social Media-Stars, die gerade hip und für ihre Zielgruppe relevant sind.

2. Die Helfenden fragen die Gruppe, welche Social Media-Stars sie gut finden. Diese werden auf Moderationskarten geschrieben und angepinnt.

3. Die TN werden gebeten, sich in Zweier-Gruppen aufzuteilen und den beigefügten Steckbrief für eine Person ihrer Wahl auszufüllen. Dabei wäre es gut, wenn jeweils 3 Gruppen eine → männliche* und drei Gruppen eine

→ weibliche* Person vorstellen. Es ist möglich, dass Gruppen Inter* oder nicht-binäre Personen vorstellen, dies ist zu begrüßen, aber unwahrscheinlich.

4. Die TN stellen ihre Steckbriefe vor.

5. Die Helfenden moderieren die Diskussion, in der es darum gehen soll, die Unterschiede in den Themen und Inhalten zwischen männlichen* und weiblichen* Stars herauszuarbeiten. Dazu können die Helfenden die folgenden Fragen stellen:

- Was fällt euch auf?
- Wer polarisiert? Warum? Wie?
- Wer ist besonders bekannt?
- Wer hat welche Themen?
- Welche Bandbreite an Themen wird von wem abgedeckt?

6. Die Helfenden wählen in der Vorbereitung zwei beispielhafte Videos aus. Diese werden nun gemeinsam angesehen (zwei möglichst stereotype Videos von jeweils einer Frau* und einem Mann*, auch hier ist eine weniger stereotype Darstellung möglich, falls gerade beispielsweise eine Inter* oder nicht-binäre Person polarisiert).

- Was fällt euch auf?
- Gibt es einen Unterschied zwischen den beiden Videos?
- Was wird vermittelt? (ggf. auf Punkte, die in der Diskussion genannt werden, eingehen, zum Beispiel: Wie wäre es, wenn das von der Frau* gesagt/ getan worden wäre?)
- Wo liegen die Unterschiede in der Selbstdarstellung? (Ort/ Aussehen/Ansprache/ Schnitt/Thumbnails...)
- Habt ihr schon mal etwas Falsches über jemand anderen gedacht?
- Was passiert, wenn wir andere falsch beurteilen?
- Woher kommen solche Beurteilungen?

7. Textarbeit: Die TN entscheiden sich dafür, einen der Texte in Kleingruppen zu lesen und können sich dabei an den folgenden Leitfragen orientieren. Diese sind bis auf die letzte Frage identisch. Es wäre gut, wenn sich TN für beide Texte finden. Bei Gruppen mit wenig Textarbeitserfahrung kann es sinnvoll sein, dass jeweil ein*e Helfer*in in die Gruppe geht beziehungsweise den Text auch liest und für Verständnisfrage bereit steht.

Fragen an die Texte:

- Was ist die zentrale Aussage des Textes?
- Was war neu oder hat euch überrascht?
- Wie aussagekräftig findet ihr die Statistiken?
- Habt ihr schon mal Shitstorms mitbekommen? Gegen wen und warum? (z.B. GamerGate[10])

- Habt ihr selbst schon Ablehnung auf Social Media durch „rollenuntypische“ Präsentationen erfahren?
- Decken sich die Statistiken und Aussagen zu Themen und Geschlechterstereotypen mit dem, was wir bisher diskutiert haben?
- Zu Text A): Die Statistiken sagen nichts über Kontroversen aus. Welche Youtuber*innen produzieren eurer Meinung nach am meisten Kontroversen? Wer kann es sich eher leisten, konfliktgeladene Themen zu thematisieren?
- Zu Text B): Könnt ihr Verbindungen zwischen der Selbstdarstellung von Youtuber*innen, die wir bis jetzt diskutiert haben und dem dargestellten Nutzungsverhalten aus dem Text herstellen?

8. Anschließend finden sich beide Text-Gruppen im Plenum zusammen und stellen sich gegenseitig die zentralen Aussagen der Texte kurz vor.
Hier können nochmal Verständnisfragen geklärt werden. Im Anschluss soll eine Diskussion mit folgenden Fragen begonnen werden:

- Was habt ihr ihr in eurer Gruppe diskutiert?
- Welche Punkte sind euch besonders aufgefallen?
- Was war neu für euch?
- Widersprechen sich die beiden Texte bzw. Teilaussagen der Texte?
- Gibt es Dinge in den Texten die ihr anders seht?

Ziel dieser Diskussion ist es, einen Bezug zwischen den in den verschiedenen Medien reproduzierten Geschlechterbildern und Vermarktung/Vermarktbarkeit herzustellen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Bei der Methode ist es wichtig, sensibel zu sein und nicht vorauszusetzen, dass geschlechtsspezifische Bilder und Stereotype offensichtlich sind. Die TN stellen ja auch Personen vor, von denen sie Fan sind, die sie bewundern oder die sie zum Vorbild haben. Darum sollte nicht das Gefühl aufkommen, dass diese „schlecht gemacht“ werden sollen oder es eine Art Konkurrenz zwischen ihnen gibt. In der Auswertung kann darauf hingewiesen werden, dass es möglich ist, Dinge kritisch zu beleuchten und trotzdem gut zu finden und dass das Ziel der Methode war, einen Druck und wirtschaftlichen Zwang darzustellen und nicht Einzelpersonen verantwortlich zu machen.
- Es sind keine homogenen Gruppen und so kann es sein, dass es sehr unterschiedliche Präferenzen und Interessen gibt, bei denen es schwer sein kann, auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Darüber hinaus bringen die TN unterschiedliches Vorwissen mit und haben unterschiedlich weite Analysen von Geschlechterbildern im Zusammenhang einer patriarchalen Gesellschaft. Ein Fallstrick kann außerdem auch sein, dass es zu einer starken Individualisierung der „Entscheidung“, sich entsprechend traditioneller Rollenbilder und Geschlechterstereotypen zu

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

verhalten, kommt und der gesellschaftliche Kontext nicht beachtet wird. Hier sollten die Helfenden die Perspektive stark machen, dass unser Handeln, Verhalten und Sichtweise von gesellschaftlichen Verhältnissen geprägt ist. Der Fokus der Methode sollte darauf liegen, dass binäre Geschlechterbilder in einen gesellschaftlichen Zusammenhang bedeutsam sind und daher nicht nur der persönlichen Entscheidung eines Individuums unterliegen.

- Es sollte auch explizit darauf hingewiesen werden, dass Geschlecht nicht nur binär ist, dass aber gesellschaftliche Anforderungen und Vermarktungslogiken sich an zwei Geschlechtern orientieren.

>> SCHLAGWÖRTER

Geschlecht, Geschlechterbilder, Rollenbilder, Stereotype, Medien, Social Media/soziale Medien

>> ANHANG

Steckbrief, Texte

---

[10] Unter dem Hashtag #gamergate wurden vor allem in 2014 Angriffe und Drohungen gegen feministische Interventionen und positive weibliche Repräsentation in der Videospiele-Industrie gepostet. Im Fokus der Angriffe stand am Anfang der*die Spieleentwickler*in Zoë Quinn. Quinn hatte sich bereits im Vorfeld gegen sexistische Belästigung durch Spieler* zur Wehr gesetzt und diese öffentlich gemacht. Im Folgenden gerieten auch die mit Quinn solidarische Entwicklerin Brianna Wu sowie die feministische Medienkritikerin Anita Sarkeesian in den Fokus sexistischer Beleidigungen, Drohungen und Angriffe.

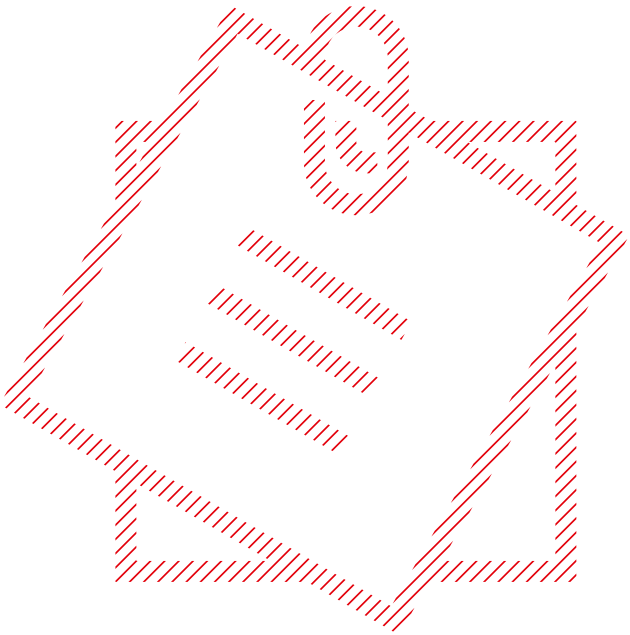
ANHÄNGE ZU METHODEN

>> KAPITALISMUS UND GESCHLECHT

HINWEISE:

Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.



ANHANG ZUR METHODE:
WER BIN ICH?

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SELBSTBESCHREIBUNG 1: PAULA

Paula:
Hallo, mein Name ist Paula, mein Pronomen ist sie und ich bin 16 Jahre alt.

Ich gehe in die 10. Klasse eines Gymnasiums, meine Lieblingsfächer sind Mathematik und Biologie. Mathe mag ich, weil ich gerne komplexe Probleme löse, die auf Logik aufgebaut sind.

In meiner Freizeit bin ich gerne in der Natur, gehe mit meinen Freund*innen oder meiner Familie wandern oder klettern (das kann ich richtig gut). Ansonsten schaue ich gerne Tiefseedokus, weil ich Wale total faszinierend finde. Deshalb will ich später einmal Meeresbiologin werden.

Meine Freund*innen sage oft, dass ich total lustig bin, aber sie finden auch, dass ich etwas schüchtern bin, wenn neue Leute in der Gruppe dabei sind. Ich würde sagen, ich bin nur vorsichtig und will die Neuen erstmal kennenlernen, bevor ich etwas von mir preisgebe.

Meine Lehrer*innen geben mir oft gute Noten, obwohl ich nicht so viel im Unterricht sage, ich mag es einfach nicht, vor so vielen Leute zu sprechen, weil ich manchmal Angst habe, etwas falsches zu sagen.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SELBSTBESCHREIBUNG 1: PAULA

PAULA	PRONOMEN IST SIE	16 JAHRE ALT
10. KLASSE GYMNASIUM	LIEBLINGSFÄCHER: MATHEMATIK UND BIOLOGIE	FREIZEIT: GERNE IN DER NATUR, MIT FREUND*INNEN ODER FAMILIE WANDERN ODER KLETTERN
LIEBLINGS-TIER: WAL	BERUFSWUNSCH: MEERESBIOLOG*IN	EIGENSCHAFTEN: LUSTIG, ABER AUCH SCHÜCHTERN, REDET NICHT GERNE VOR VIELE LEUTEN

SELBSTBESCHREIBUNG 2 > ESRA:

Esra:
Hey! Ich bin Esra!

Ich gehe gerade in die 11. Klasse eines Berufskollegs, mein Pronomen ist sie.

Nächstes Jahr fange ich meine Ausbildung in der Krankenpflege an. Ich habe für mein Berufskolleg schon ein Praktikum im Krankenhaus gemacht und freue mich schon sehr auf die Arbeit, auch wenn das bestimmt manchmal auch anstrengend ist. Ich mache meine Ausbildung im Kinderkrankenhaus, weil ich Kinder mag und natürlich weil ich mich um kranke Menschen kümmern möchte und ihnen gerne helfen möchte, gesund zu werden. Generell sagen meine Freund*innen immer, dass ich sehr geduldig und sensibel bin. Darum hat mir mein Lehrer auch vorgeschlagen, diese Ausbildung zu machen. Eigentlich hatte ich immer den Traum, Ärztin zu werden, aber ich bin sehr schlecht in Mathe. Darum mag ich auch das Fach Gesundheitspflege am liebsten. Eine Sache, bei der ich immer ganz aufgeregt bin, sind Motorradrennen! Oft fahre ich während der Saison herum und schaue mir welche an. Ich bin auch schon ein paar Mal mit meiner Tante mitgefahren und habe mir vorgenommen, dass ich, sobald ich mein erstes eigenes Geld verdiene, auf meinen Motorradführerschein spare und mir meinen Traum erfülle und mir ein eigenes Bike kaufe.

A4 KOPIERVORLAGE FÜR

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SELBSTBESCHREIBUNG 2 > ESRA:

ESRA	PRONOMEN IST SIE	BERUFSWUNSCH: KINDERKRANKEN-PFLEGER*IN
SCHLECHT IN MATHE	LIEBLINGSFACH: GESUNDHEITS-PFLEGE	FREIZEIT: MAG MOTOR-RADRENNEN
TRAUM: MOTORRAD-FÜHRERSCHEIN UND EIGENES MOTORRAD	EIGENSCHAFTEN: SENSIBEL UND GEDULDIG	HILFT GERNE MENSCHEN

SELBSTBESCHREIBUNG 3 > TOBIAS:

Tobias:
Hallo, mein Name ist Tobias.

Ich gehe in die 9. Klasse einer Gesamtschule, mein Pronomen ist er. Es gibt einige Sachen, die ich in der Schule richtig gut kann und gerne mache. Und dann gibt es halt noch Sachen, die man halt so machen muss. Mathe und Englisch finde ich zum Beispiel ok, verstehe aber nicht, warum das immer so viel wichtiger ist als Sport – da bin ich nämlich richtig gut drin. Leider bin ich dieses Jahr schon wieder in die Werk- und Bau-AG gekommen, das macht mir zwar Spaß, aber eigentlich hatte ich mich für die Textil-AG angemeldet. Ich finde es total interessant, mir zu überlegen, was man aus verschiedenen Textilien machen kann, dann in einer Skizze zu schauen, wie ich es umsetzen kann und es dann zu nähen und herzustellen. Später möchte ich gerne beim Film oder so arbeiten und ganz viele Kostüme entwerfen und anfertigen.

In meiner Freizeit mache ich gerne etwas mit meinen Freund*innen, wir spielen oft Fußball oder machen einen Ausflug an den See.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SELBSTBESCHREIBUNG 3 > TOBIAS:

TOBIAS	PRONOMEN IST ER	9. KLASSE GESAMT-SCHULE
MATHE UND ENGLISCH IST OKAY	LIEBLINGS-FACH: SPORT	WILL LIEBER IN DIE TEXTIL AG ALS WERK- UND BAU AG
FREIZEIT: SPORT UND FREUND*INNEN TREFFEN	BERUFSWUNSCH: KOSTÜMBILDNER*IN AM THEATER	HOBBY: NÄHEN

SELBSTBESCHREIBUNG 4 > FRANZI:

Franzi:
Hey, mein Name ist Franzi.

Ich gehe in die 8. Klasse einer Hauptschule und bin nicht sicher, ob mein Pronomen er oder sie sein soll. Das überlege ich noch, vielleicht gibt es ja eines dazwischen?

In der Schule sind meine Lieblingsfächer Englisch und Deutsch, gerne würde ich noch mehr Sprachen lernen, aber die werden bei uns nicht angeboten. Gar nicht mag ich Sport und Religion. Ich bin aber in der Italienisch-AG, wo wir ein bisschen die Sprache lernen und auch gemeinsam kochen und so. Später möchte ich auch gerne eine Ausbildung machen, bei der man etwas mit Sprachen macht. In meiner Freizeit lese ich gerne, mache aber auch gerne was mit meinen Freund*innen. Meine Freund*innen freuen sich immer, wenn ich auf einer Party dabei bin, weil ich häufig für gute Stimmung sorge und alles laut mitsingen kann.

A4 KOPIERVORLAGE FÜR

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SELBSTBESCHREIBUNG 4 > FRANZI:

FRANZI	PRONOMEN IST ER ODER SIE	8. KLASSE HAUPT-SCHULE
HASSFÄCHER: SPORT UND RELIGION	LIEBLINGSFÄCHER: DEUTSCH UND ENGLISCH	IST IN DER ITALIENISCH AG
FREIZEIT: LESEN UND WAS MIT FREUND*INNEN UNTERNEHMEN	BERUFSWUNSCH: IRGENDWAS MIT SPRACHEN	EIGENSCHAFTEN: STIMMUNGS-KANONE

ANHANG ZUR METHODE:
1, 2 ODER 3:
ZAHLEN DES PATRIARCHATS

ANHANG // QUIZFRAGEN:

>> Die folgenden Quiz-Fragen arbeiten teilweise mit sich verändernden Zahlen. Wenn ihr mit dieser Methode arbeiten wollt, überprüft bitte die Quellen und insbesondere, wenn viel Zeit zwischen Veröffentlichung dieser Publikation und dem Anwenden der Methode verstrichen ist, empfiehlt es sich, die Zahlen zu aktualisieren. <<

QUIZFRAGEN

RICHTIGE ANTWORTEN SIND MIT (!) GEKENNZEICHNET

FRAGE 1: Die „Hausfrauenehe“ wurde mittlerweile abgeschafft. Das Gesetz schrieb vor, dass die → Frau* dem → Mann* in der Ehe untergeordnet ist; sie war für den Haushalt zuständig und der Mann* konnte den Job der Frau* kündigen, wenn er nicht mehr wollte, dass sie arbeiten geht. In welchem Jahr wurde die „Hausfrauenehe“ abgeschafft?

ANTWORTEN: 1977 (!) | 1949 | 1886

FRAGE 2: Wie viele weibliche* Vorstandsvorsitzende gibt es in 30 größten deutschen Unternehmen?

ANTWORTEN: 6 | 11 | 1[1] (!)

FRAGE 3: Frauen* dürfen aufgrund ihres Geschlechtes nicht mehr am Arbeitsplatz benachteiligt werden. Das bedeutet auch, dass Frauen das gleiche Gehalt für die gleiche Tätigkeit zusteht. Dies wurde per Gleichbehandlungsgesetz im Arbeitsrecht festgelegt. In welchem Jahr wurde dieses Gesetz erlassen?

ANTWORTEN: 1955 | 1980 (!) | 1993

FRAGE 4: Reproduktionsarbeit meint Arbeiten wie Haushalt, Pflege und Kindererziehung, die häufig unbezahlt sind und im Privaten stattfinden. Wie viel mehr Zeit für unbezahlte Reproduktionsarbeit leisten Frauen* als Männer* am Tag?

ANTWORTEN: 52,4%[2] (!) | 28,8% | 7,5%

FRAGE 5: Alleinerziehende nennt mensch einen Elternteil, der alleine, ohne die Hilfe des anderen Elternteils, die (Haupt-)Erziehungsarbeit für ein Kind oder mehrere Kinder verrichtet. Gemeint sind folglich die Elternteile, bei denen die Kinder wohnen.

Wie viel Prozent der Alleinerziehenden sind Frauen* und wie viel sind Männer*?

ANTWORTEN:
- 95,6% Frauen* / 4,4% Männer*
- 87,7% Frauen* / 12,3% Männer*[3] (!)
- 65,8% Frauen* / 34,2% Männer*

FRAGE 6: Wie hoch ist der Lohnunterschied zwischen Männern* und Frauen* in Prozent?[4]

ANTWORTEN: 0% | 15% | 21%[5] (!)

FRAGE 7: Wie viel Prozent weniger Rente erhalten Frauen* als Männer*?

ANTWORTEN: 59,6%[6] (!) | 74,5% | 18,3%

Quellen:

[1] Stand: Oktober 2019, Quelle: https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/sap-jennifer-morgan-erste-frau-dax-1.4636377 (zuletzt abgerufen: 31.10.2019).

[2] Stand: 2018, Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. https://www.bmfsfj.de/blob/122398/9f7c1606b5c59e2da966456f1e069270/zweiter-gleichstellungsbericht-der-bundesregierung-eine-zusammenfassung-data.pdf (zuletzt abgerufen: 31.10.2019).

[3] Stand: 2017, Quelle: Statistisches Bundesamt (2017): Alleinerziehende in Deutschland 2017. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2018/Alleinerziehende/pressebroschuere-alleinerziehende.pdf?_blob=publicationFile (zuletzt abgerufen: 31.10.2019).

[4] Bitte beachtet zum Gender Pay Gap die Hinweise im Einführungstext *Kapitalismus und Geschlecht* sowie im Glossar.

[5] Stand: März 2019, Quelle: Statistisches Bundesamt (2019): Pressemitteilung Nr. 098 vom 14. März 2019. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/03/PD19_098_621.html (zuletzt abgerufen: 31.10.2019).

[6] Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik (2011): Gender Pension Gap. Entwicklung eines Indikators für faire Einkommensperspektiven von Frauen und Männern, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ANHANG ZUR METHODE:
INFLUENCED BY THE 50s ALTE ROLLENBILDER IM NEUEN DESIGN

KOPIERVORLAGE FÜR A4

STECKBRIEF

Porträt:	
Name:	
Alter:	
Geschlecht:	
Auf welcher Plattform ist die Person aktiv?:	
Wofür ist die Person bekannt?:	
Dazu ist die Person Expert*in:	
Damit beschäftigt sich die Person:	
Das finde ich an der Person gut:	
Das stört mich manchmal:	
Was ich noch dazu sagen will:	

TEXTE FÜR SCHRITT 7 – TEXT A:

Geschlechterdarstellungen auf YouTube, Instagram und in Musikvideos

WEIBLICHE SELBST-INSZENIERUNG IN DEN NEUEN MEDIEN

2017 präsentierte die MaLisa Stiftung die Ergebnisse der bislang umfassendsten Studie zur Ermittlung von Geschlechterdarstellungen im deutschen Film und Fernsehen. Nun haben wir in einem nächsten Schritt untersucht, wie es um die Darstellung von Männern und Frauen auf den Plattformen YouTube und Instagram sowie in Musikvideos bestellt ist.

Die viel von jungen Menschen genutzten Online-Plattformen wie YouTube und Instagram bieten erst einmal jedem und jeder neue Chancen, sich darzustellen, die eigene Identität zu zeigen und sich eine Stimme zu geben. Doch die Ergebnisse mehrerer von der MaLisa Stiftung unterstützen Studien zeigen, dass Frauen auch auf diesen Plattformen unterrepräsentiert sind. Das Verhältnis 1:2 von weiblichen zu männlichen Protagonist*innen, das sich in Kino und TV gezeigt hat, ist auch bei den 100 beliebtesten Musikvideos, den 100 beliebtesten YouTube-Kanälen und den Top 100 Instagrammer*innen in Deutschland zu finden.

Die Geschlechterdarstellungen in den erfolgreichsten YouTube-Kanälen basieren zudem auf veraltet anmutenden Stereotypen: Während Frauen sich überwiegend im privaten Raum zeigen, Schminktipps geben und ihre Hobbies präsentieren (Basteln, Nähen, Kochen), bedienen Männer deutlich mehr Themen: von Unterhaltung über Musik bis zu Games, Comedy und Politik. In Musikvideos, die heute überwiegend über YouTube konsumiert werden, konnten diese beiden Ergebnisse ebenfalls beobachtet werden: Wir sehen noch immer mehrheitlich Frauen, die sexy und passiv inszeniert werden. Und der Anteil der Sängerinnen in den Top 100 liegt konstant bei einem Drittel. Auch auf Instagram sind insbesondere die Frauen erfolgreich, die einem normierten Schönheitsideal entsprechen. Sie sind dünn, langhaarig und beschäftigen sich hauptsächlich mit den Themen Mode, Ernährung und Beauty. Weibliche Selbstinszenierung findet hier nur in einem sehr begrenzten Korridor statt.

Doch ein Blick in die Branche zeigt, dass diese stereotypen Darstellungen nicht allein persönlichen Interessen geschuldet sind. Die befragten YouTuberinnen verweisen auf Hürden, die es erschweren aus dem Themenumfeld Beauty auszubrechen und sich neue Genres wie Comedy oder Politik zu erschließen. Sie berichten von engen Zuschauererwartungen und damit verbunden kritischen, mitunter bösartigen Kommentaren, sobald sie den normierten Erwartungen widersprechen.

Die Befragungen haben studienübergreifend gezeigt, dass jugendliche Konsument*innen Influencer*innen als Vorbilder betrachten und deren Posen und Aussehen nachahmen. Auf YouTube legen die Kanalbetreiber*innen großen Wert auf „Authentizität“, bei Instagram soll alles „natürlich“ und „spontan“ wirken, auch wenn die geposteten Fotos aufwendig und zeitintensiv inszeniert wurden. Insbesondere Mädchen, die Influencer*innen folgen, bearbeiten ihre eigenen Bilder stärker als solche, die keinen Influencer*innen folgen. Sie empfinden ihr natürliches Aussehen zunehmend als unzureichend.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Textquelle: Malissa Stiftung (Hrsg.): Weibliche (Selbst-)Inszenierungen in den Neuen Medien. Geschlechterdarstellungen auf Youtube, Instagram und in Musikvideos. Online unter: https://malisastiftung.org/geschlechterdarstellung-neue-medien/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2019). Die Broschüre ist ergänzend zum Text zu empfehlen, da es hier auch noch weiterführende Grafiken gibt.

TEXTE FÜR SCHRITT 7 – TEXT B >> SEITE 1:

Soziale Medien

DIE BEFREIUNG DER GESCHLECHTER IM NETZ

Textquelle: Malissa Stiftung (Hrsg.): Weibliche (Selbst-)Inszenierungen in den Neuen Medien. Geschlechterdarstellungen auf Youtube, Instagram und in Musikvideos. Online unter: https://malisastiftung.org/geschlechterdarstellung-neue-medien/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2019)

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Gibt es mehr als zwei Geschlechter? Im Netz ist darüber ein Streit auf allen Ebenen entbrannt. Die Sozialen Medien tragen dazu bei, dass Geschlechterstereotype gleichzeitig belebt und aufgelöst werden. Warum?

„Du erschaffst Dir ein Online-Alter-Ego, und es ist bezaubernd und sexy und perfekt und all das, von dem Du glaubst, dass es ein Junge [an einem Mädchen] wollen würde“[1] - so beschreibt die Journalistin Rhiannon Lucy Cosslett, wie junge Mädchen sich routinemäßig auf ihren Instagram-Fotos mit Hilfe von Apps selbst verschlanken und verschönern. Bitte was? Ja, denn „[e]s wäre viel ungewöhnlicher für sie, ein gänzlich ungeschöntes Foto bei Instagram hochzuladen“[2], ergänzt Fotografin Isabelle Whitley.

Willkommen in der Realität des 21. Jahrhunderts, der Glanzzeit der Sozialen Medien wie Facebook, Tinder und Instagram, die der Gesellschaft neue technische Möglichkeiten bieten, ein körperliches Ich-Ideal zu gestalten.

Hatte nicht die berühmte US-amerikanische Soziologin Sherry Turkle noch 1998 verkündet: „Virtuelle Räume geben uns die nötige Sicherheit, um unsere Unzulänglichkeiten zu enthüllen, so daß wir beginnen können, uns als diejenigen anzunehmen, die wir nun einmal sind“[3]? Damit war die Utopie verbunden, das Internet würde einen freien, da virtuellen Raum darstellen, der es ermöglicht, mit mehreren (Geschlechts-)Identitäten zu experimentieren und das eigene Sein frei von sozialen Normen zu entwerfen.

Alles Schall und Rauch, wenn man sich die Fotos Bier trinkender Jünglinge auf Facebook oder die Profilbilder stark geschminkter, tief dekolletierter Frauen mit Duckface bei Instagram anschaut.

Die Sozialen Medien verstärkten oftmals die klassisch-binären Geschlechtervorstellungen, meint Tanja Carstensen, Soziologin und Genderforscherin an der Ludwig-Maximilians-Universität München. „Dabei werden Geschlechter-stereotype teilweise extrem zugespitzt.“ Eigentlich logisch, denn die Sozialen Medien sind nichts weiter als alltägliche Kommunikationsmittel im Zeitalter der interaktiv-partizipativen Internet-anwendungen.

Und in unserem Alltag sind neben emanzipatorischen Bestrebungen in vielen Bereichen traditionelle, patriarchalische Strukturen (leider) noch präsent. „Technik ist immer ein Spiegel der Gesellschaft. Mit jeder technischen Neuerung werden gesellschaftliche Machtverhältnisse und Geschlechterbeziehungen aber auch neu verhandelt“, sagt Carstensen.

Inwiefern werden Geschlechterstereotype in den Sozialen Medien reproduziert? Auf den ersten Blick unterscheiden sich beide Geschlechter gar nicht so sehr, was ihre Nutzung des „Social Web“ betrifft. So sind laut Studie von Pew Re-search 73 Prozent der männlichen und 80 Prozent der weiblichen InternetnutzerInnen in Sozialen Netzwerken aktiv. 76 Prozent der Männer und 70 Prozent der Frauen in Deutschland nutzen Wikipedia.[4]

TEXTE FÜR SCHRITT 7 – TEXT B >> SEITE 2:

Erste Klischees werden beim Betrachten der Nutzungsverteilung der einzelnen Sozialen Medien offensichtlich: Mit 66 Prozent nutzen deutlich mehr Männer als Frauen (50 Prozent) in Deutschland Videoportale.[5] In den USA sind 68 Prozent der Instagram- und 84 Prozent der Pinterest-NutzerInnen Frauen,[6] während im selben Kulturkreis das berufliche Netzwerk LinkedIn etwas mehr von Männern genutzt wird und auch Google+ mit einem Anteil von 70 Prozent deutlich von Männern dominiert ist.[7]

Weitere Geschlechterstereotype treten auf, wenn man sich anschaut, warum das Social Web genutzt wird: So verwenden mit 27 Prozent mehr Männer als Frauen (22 Prozent) sie aus beruflichen Gründen. Auch beim Suchen nach PartnerInnen sind die Männer mit 13 Prozent online aktiver unterwegs als die Frauen mit sieben Prozent.

Diese wiederum stillen mittels Sozialer Netzwerke eher ihr Kommunikationsbedürfnis, halten mit Freunden und Familie Kontakt oder suchen nach Unterhaltung in Sozialen Netzwerken und Blogs.[8] Vor allem auf Facebook sind mit 53 Prozent erkennbar mehr Frauen online.

Die traditionelle Rollenverteilung, dass Männer eher beruflich aktiv sind

und in der Öffentlichkeit stehen, während Frauen vermehrt im Privaten und im Sozialen auftreten, setzt sich in den Sozialen Medien fort: Beispielsweise sind bei der Online-enzyklopädie Wikipedia nur sehr wenige Frauen als AutorInnen tätig. Solide Statistiken sind schwer auffindbar: Teilweise wird von acht Prozent gesprochen,[9] laut Wikimedia sind es zehn bis 15 Prozent.[10] Demgegenüber ist die Mehrheit der Weblog-AutorInnen weiblich, was als Fortsetzung der weiblich konnotierten Kulturpraxis des Tagebuchschreibens im digitalen Medium interpretiert werden kann.[11] In der Liste der meistgelesenen Blogs sind Frauen und Mädchen aber kaum vertreten.[12]

Ein österreichisches Forschungsprojekt zur Selbstdarstellung von Teenagern auf Facebook kam zu dem Ergebnis, dass Jungen sich in ihrer Selbstpräsentation eher über körperliche Leistung und Stärke (wie Trainingsfotos) und Mädchen sich eher über ein attraktives Äußeres definieren (wie räkelnde Posen).[13] Auch dahinter steckt das traditionelle Geschlechterbild: Der Mann ist stark und körperlich aktiv, während die Frau – selbst passiv – als Objekt der Begierde verführt.

Carstensen weist darauf hin, dass es eher die Männer seien, die in Onlinekommentaren aggressiv reagierten oder Hate Speech verbreiteten. „Tatsächlich ist es so, dass die Kommunikation online härter ist, dass Hass und Kommentare viel schärfer formuliert werden und das eher von Männern“, bemerkt die Gender-Forscherin. Zum Teil werden klassische Stereotypisierungen und Diskriminierungen auch durch die technische Vorstrukturierung der Social Websites, die sich durch Kommentarfunktionen, die anonym genutzt werden können, und erfragte Kategorien wie Alter, Geschlecht und Fotos auszeichnen, begünstigt, meint Carstensen.

Soziale Netzwerke wie StudiVZ oder Facebook forderten lange Zeit in ihren Anmeldeformularen eine eindeutige Zuordnung als "männlich" oder "weiblich". Mittlerweile hat sich zumindest Facebook die Kritik zu Herzen genommen, sodass UserInnen in Deutschland neben „Frau“ und „Mann“

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Textquelle: Malissa Stiftung (Hrsg.): Weibliche (Selbst-)Inszenierungen in den Neuen Medien. Geschlechterdarstellungen auf Youtube, Instagram und in Musikvideos. Online unter: https://malisastiftung.org/geschlechterdarstellung-neue-medien/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2019)

TEXTE FÜR SCHRITT 7 – TEXT B >> SEITE 3:

nun die Wahl zwischen etwa 60 verschiedenen Geschlechtsidentitäten haben, darunter „bigender“, „androgyn“ oder „geschlechtslos“. Übrigens konnte ein weiterer Stereotyp beim Schreiben dieses Artikels reproduziert werden: In diesem Text wurden mehr als doppelt so viele Frauen wie Männer zitiert – es scheinen also immer noch vermehrt die Frauen zu sein, die sich für Gleichberechtigung und Befreiung der Geschlechter einsetzen.

Den Nutzungspraktiken nach zu urteilen, scheint es im Web 2.0, auch noch fast drei Jahrhunderte nach Entstehen des Feminismus, eher um ein „doing gender“ als um ein „undoing gender“ zu gehen. Denn „Geschlecht ist nichts, was wir sind oder haben, sondern was wir tun“[14], erklärt die für den Feminismus besonders einflussreiche Philosophin Judith Butler. Sie geht davon aus, dass erst die geläufigen Formen von Sprache, Wissen und Diskursen die Bedeutung von Vorstellungen wie dem biologischem Geschlecht, Gender und Kultur herstellen: Im Alltagshandeln – online und offline –, im „doing gender“, werden die Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit konstruiert und reproduziert.

An das sozial konstruierte Geschlecht sind immer bestimmte Erwartungen gekoppelt. Da es aber keine biologisch festgelegte Geschlechtsidentität gibt, werden auch sozial konstruierte Geschlechterrollen hinfällig und können (müssen! um der lieben Freiheit Willen) aufgelöst werden. „Aber noch sind wir tief in den Geschlechterrollen drin. Denn sie wirken stabilisierend, geben dem Individuum Sicherheit und Anerkennung“, erklärt Carstensen. In unserem Alltag sind Stereotype häufig noch an der Tagesordnung: „Ob das Sexismus in Firmen ist, die klassischen Männer- und Frauenberufe, die unterschiedlichen Karrierewege oder die Bezahlung sind – an jeder Ecke begegnen wir den typischen Rollenbildern“, so Carstensen.

Allerdings, und das ist die gute Nachricht, ist die Welt wie immer komplexer und vielfältiger: Nicht alle Männer und Frauen handeln nach traditionellen Mustern. Die einzelnen Nutzungspraktiken sind viel differenzierter. Durch die Möglichkeit, online mit der Öffentlichkeit zu interagieren, bieten die Sozialen Medien auch genügend Potential für ein „undoing gender“ und die Auflösung klassischer Geschlechterstereotype.

„Die Sozialen Medien eröffnen Räume und Handlungsmöglichkeiten für Menschen, die sich weder als Mann noch als Frau identifizieren; ermöglichen Interessenfindung, Gruppenzugehörigkeit und nichtstereotype Identitätskonstruktion“, erklärt Carstensen. So finden sich auch subversive, ironische und unkonventionelle Nutzungsweisen, in denen beispielsweise bei jedem Einloggen in das Soziale Netzwerk die Angabe zum Geschlecht geändert wird, oder Fotos verwendet werden, die Frauen mit Bärten zeigen.[15]

Weblogs wie homophobiephobie.wordpress.com ermöglichen neue, geschlechternormbefreite Politik, indem sie nichtheterosexuelle, virtuelle Räume für Lesben und Schwule schaffen, in denen diese sich austauschen und vernetzen können. Durch die technische Struktur des Web 2.0 werden freie Meinungsäußerung, Vernetzen, gegenseitiges Kommentieren, Verlinken und Gruppengründung ermöglicht, um über und gegen Sexismus und die herkömmlichen Geschlechterdualismen zu diskutieren und zu mobilisieren.

Textquelle: Malissa Stiftung (Hrsg.): Weibliche (Selbst-)Inszenierungen in den Neuen Medien. Geschlechterdarstellungen auf Youtube, Instagram und in Musikvideos. Online unter: https://malisastiftung.org/geschlechterdarstellung-neue-medien/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2019)

KOPIERVORLAGE FÜR A4

TEXTE FÜR SCHRITT 7 – TEXT B >> SEITE 4:

Die Sozialen Medien haben viel zum Erstarken der feministischen Bewegung beigetragen, sodass ein aktiver, selbst organisierter Netzfeminismus in Foren wie #aufschrei entstehen konnte. Weitere Beispiele sind der Mädchenblog, Mädchenmannschaft, der Genderblog, Aus Liebe zur Freiheit und netzfeminismus.org. Dank der Sozialen Medien kann direkt gegen die Diskriminierungskampagnen der AfD gegen Homosexuelle oder den Sexismus von FPÖ-Präsidentschaftskandidat Hofer protestiert und darüber aufgeklärt werden. Die Website hatr.org veröffentlicht sexistische, rassistische, homo- und transphobe Kommentare, um sie auf diese Weise zu entsorgen.

Ein Fortschritt für die Menschheit, die teilweise immer noch über das Mysterium des weiblichen Orgasmus spekuliert, ist die Seite omgyes.com. Dort erzählen Frauen detailliert, wie sie sich selbst befriedigen, mit welchem Finger frau (oder mann) wo mehr rubbeln oder drücken sollte oder wie sie angefasst werden will. Andererseits organisieren sich auch die Maskulisten und Antifeministen online – zum Beispiel mit Männlichkeit erhöhenden und Frauenbenachteiligung leugnenden Beiträgen auf WikiMANNia.

Fazit: Obwohl die Sozialen Medien klassische Geschlechterstereotype reproduzieren, haben sie auch entscheidend zur Befreiung und Emanzipation beigetragen, indem sie helfen, die gesellschaftliche Sensibilität für Feminismus, Sexismus und Geschlechter zu erhöhen.

„Allerdings gilt es, noch weitere Kämpfe auszufechten“, bemerkt Carstensen mit Blick auf die aktuell zu beobachtende Polarisierung unserer Gesellschaft in zwei Lager: erstens die Rechtspopulisten und Konservativen, allen voran die AfD, die die Rückkehr zu geschlechterstereotypen Werten des 19. Jahrhunderts erzwingen wollen.

Und zweitens die Liberalen, eher Linken, die für das Ideal einer Gesellschaft einstehen, die von einschränkenden Kategorisierungen und Stereotypisierungen, seien sie rassistischer oder sexistischer Natur, befreit ist. Und für Letzteres gilt es zu kämpfen, denn "Zweigeschlechtlichkeit beschränkt uns, ohne sie hätten alle Menschen mehr Freiheiten und Handlungsspielräume", sagt Carstensen.

[1] Engl. Original: "You create an online alter ego for yourself, and she is gorgeous and sexy and perfect, and what you think boys want".- Cosslett, Rhiannon L.: Thinner, smoother, better: in the era of retouching, that's what girls have to be, auf: theguardian.com (8.9.2016).

[2] Engl. Original: "It would be more unusual for them to upload a completely undoctored picture to Instagram".- Ebd.

[3] Turkle, Sherry: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internets. Hamburg 1998, S. 429.

[4] Vgl. Busemann, Katrin; Gscheidle, Christoph: Web 2.0: Nutzung steigt - Interesse an aktiver Teilhabe sinkt, in: Media Perspektiven, Frankfurt/M. (41)2010, H. 7-8, S. 359-368.

[5] Vgl. ebd.

[6] Vgl. Franke, Sten: Social Network Nutzung: Frauen auf Pinterest & Instagram // Teens auf Twitter & Tumblr, auf: ethority.de (14.10.2013).

[7] Vgl. ebd.

[8] O.A.: Social Media Nutzungsstatistiken von Männern und Frauen im Vergleich in einer aktuellen Studie, auf: tobesocial.de (10.5.2016).

[9] Vgl. Hollmer, Kathrin: Autorinnen dringend gesucht, auf: jetzt.de (17.7.2012).

[10] Herbold, Astrid: Frauen im Netz. Sag doch auch mal was, auf: zeit.de (7.2.2011).

[11] Vgl.: Schönberger, Klaus: Doing Gender, Kulturelles Kapital und Praktiken des Bloggens, in: Hengartner, Thomas; Simon, Michael (Hg.): Bilder - Bücher - Bytes, Berlin, 2008.

[12] Dies wird darauf zurückgeführt, dass Männer eher journalistische Blogs zu politischen Themen schreiben, während Frauen zu persönlichen Themen bloggen. Vgl. Hesse, Franka: Die Geschlechterdimension von Weblogs. Inhaltsanalytische Streifzüge durch die Blogosphäre, in: kommunikation@gesellschaft, Frankfurt/M. (9)2008.

[13] Vgl. Knoll, Bente u.a.: Ich im Netz. Selbstdarstellung von weiblichen und männlichen Jugendlichen in sozialen Netzwerken, o.O. 2013, online abrufbar auf: b-nk.at.

[14] Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M. 1991.

[15] Vgl. Richard, Birgit u.a.: Flickernde Jugend - Rauschende Bilder. Netzkulturen im Web 2.0, Frankfurt/New York 2010, S. 210 ff.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

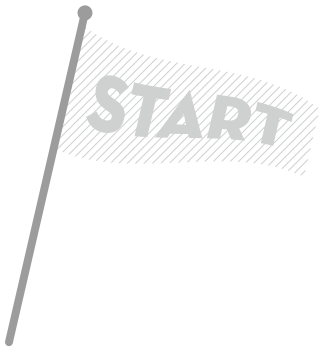
Textquelle: Malissa Stiftung (Hrsg.): Weibliche (Selbst-)Inszenierungen in den Neuen Medien. Geschlechterdarstellungen auf Youtube, Instagram und in Musikvideos. Online unter: https://malisastiftung.org/geschlechterdarstellung-neue-medien/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2019)

ANTIKAPITALISTISCHE
PÄDAGOGIK

ARMUT

ARMUT

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN



EINLEITUNG

Der Begriff Armut bezeichnet im Allgemeinen einen Mangel. Dieser kann sich auf verschiedene Dinge beziehen. So gibt es zum Beispiel neben materieller Armut (dem Mangel an Geld oder Gütern) auch emotionale Armut (der Mangel an emotionaler Nähe und Versorgung). Wir beziehen uns vor allem auf materielle Armut, denn im Kapitalismus sind Versorgung, Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe elementar vom zur Verfügung stehenden Geld abhängig. Es werden häufig zwei Formen der materiellen Armut unterschieden: → absolute Armut und → relative Armut.

Absolut arm ist nach der Weltbank, wer weniger als 1,90 $ pro Tag zur Verfügung hat. Während in Deutschland wenige Menschen in absoluter Armut leben, leben etwa 15,7% der Menschen in relativer Armut. Als relativ arm gilt, wer weniger als 60% des Äquivalenzeinkommens[1] hat. In Deutschland wäre das etwa jede sechste Person.[2]

[1] Mithilfe des Äquivalenzeinkommens kann die Einkommenssituation von unterschiedlichen Haushalten bezüglich der Größe und der Zusammensetzung nach Volljährigkeit vergleichbar gemacht werden. Es ist bei Analysen zu Armut von großer Bedeutung, ob mensch alleine oder mit jemanden zusammen lebt und volljährig oder minderjährig ist.

[2] Als Armutsgrenze gilt im Jahre 2018 in Deutschland für eine alleinstehende Person ein Einkommen von 1035 € monatlich. Für zwei Erwachsene mit zwei Kindern unter 14 Jahren liegt der Schwellenwert bei 2174 € im Monat, während das durchschnittliche Einkommen in den jeweiligen Fällen weitaus höher ausfiel. Vergleiche hier: Wirtschafts-und Sozialwissenschaftliche Institut der Hans-Böckler-Stiftung: Entwicklung der Armutsgrenzen (in Euro) nach Haushaltsgröße von 2005-2018, https://www.boeckler.de/wsi_50647.htm.

Die Kritik an der ungleichen Verteilung von Reichtum geht häufig am eigentlichen Problem vorbei: Kapitalismus ist grundlegend darauf ausgelegt, Reichtum und Armut zu produzieren. Häufig wird in der Debatte zwischen „unverdienter“ und „verdienter“ Armut unterschieden. Diese Unterscheidung ist letztlich auf die kapitalistische Leistungslogik zurückzuführen: Menschen, denen unterstellt wird, sie seien zu faul zum Arbeiten, hätten ihre schlechten Lebensbedingungen verdient. Dabei werden solche Zuschreibungen häufig klassistisch, rassistisch oder sexistisch begründet. Eine*r versuche einfach nicht, einen Job zu finden, „etwas aus sich zu machen“ oder nutze lieber „unseren Wohlfahrtsstaat“ aus; eine*r sei zu wählerisch oder käme mit den Anforderungen von Pünktlichkeit und Effizienz in „unserem Kulturkreis“ nicht klar. Einer solchen Logik folgend wird Armut oft individualisiert und die Schuld nicht in den kapitalistischen Verhältnissengesucht, sondern armen Menschen selbst zugeschoben. Mit dieser Schuldzuweisung von Armut sind stigmatisierende und abwertende Bilder von Armut und armen Menschen verknüpft, die durch mediale Darstellungen von absoluter Armut und Darstellungen von Sozialhilfeempfänger*innen, die angeblich das soziale Sicherungssystem ausnutzen würden, gestützt werden. Diese Vorstellungen von individueller Schuld und Verantwortung für Armut und die damit einhergehenden Stigmata werden von armen Menschen → internalisiert und führen dazu, dass Armut und arm sein mit Scham behaftet ist.

Armut ist im Kapitalismus strukturell angelegt. Dies lässt sich auf die kapitalistische Produktionsweise zurückführen, konkret auf die Verteilung und den Privatbesitzvon Produktionsmitteln sowie die kapitalistische Akkumulation (das heißt, das Wachstum des Kapitals): Während eine kleine Gruppe von Menschen Produktionsmittel besitzt, müssen die meisten Menschen der Lohnarbeit nachgehen, also ihre Arbeitskraft verkaufen. Dieser Lohn ist geringer als der Wert des Produktes. Der Überschuss, den die Eigentümer*innen von Produktionsmitteln auf dem Markt durch den Verkauf des Produktes erzielen können, wird Mehrwert genannt. Die fortlaufende Aneignung des Mehrwerts führt dazu, dass die Eigentümer*innen der Produktionsmittel immer reicher werden, während die Lohnarbeiter*innen nur durch Arbeitskämpfe einen höheren Lohn erzielen können. Materielle Ungleichheit, also Armut ist notwendiger Bestandteil des Kapitalismus.[3]

Die Erkenntnis, dass Armut gesellschaftlich geschaffen ist, hilft uns zu verstehen, dass Armut nicht ein unver-

[3] Mehr dazu findet ihr im Einführungstext zu *Arbeit*.

änderlicher Bestandteil unserer Gesellschaft sein muss. Gleichzeitigwird Armut häufig nur abhängig vom jeweiligen Kontext betrachtet und nicht als ein globales und strukturelles Problem gesehen. Im globalen Vergleich finden sich sehr unterschiedliche Ausprägungen von Armut. Grund dafür sind historisch gewachsene Ungleichheit, Ausbeutung, aber auch gesellschaftliche und soziale Entwicklungen wie zum Beispiel die Etablierung eines Sozialstaates in vielen Ländern des → Globalen Nordens. Trotz dieser sehr unterschiedlichen Bedingungen wirken sich rassistische Darstellungen und Bilder von Armut im → Globalen Süden stark auf die Konzeption von Armut im Globalen Norden aus: Menschen in Slums, mit dreckiger, zerrissener Kleidung und hungrige Kinder.[4] Das sei „richtige Armut" – und nicht Menschen, die im Globalen Norden keine Fahrkarten kaufen können oder das letzte Mal vor drei Jahren im Kino waren. Solche Bilder erfüllen auch die Funktion, andere, weniger extrem stilisierte Formen der Armut abzuwerten, als nichtig abzutun, im Vergleich dazu, was „richtige" Armut sei. Dadurch werden Armutserfahrungen von Menschen im Globalen Norden → marginalisiert; den Personen wird abgesprochen, sich über ihre Situation beschweren zu dürfen. Das Credo ist hier, dass der Sozialstaat doch eigentlich hinreichend für sie sorgen würde und das Nötigste stellen würde, um Grundbedürfnisse zu erfüllen. Dabei wird allerdings durch den Staat fremdbestimmt, was als „das Nötigste" gilt. Immer wieder wird betont, dass Arbeitslosengeld eine Übergangslösung zwischen zwei Anstellungen sein solle, deshalb dürfe es nicht zu „viel" sein, weil es sonst Anreize schaffen würde, gerne erwerbslos zu sein. Dass es in der Realität so aussieht, dass viele Menschen – und auch ganze Familien – häufig über Jahre hinweg ALG II beziehen und so am sogenannten Existenzminimum leben müssen, bleibt unerwähnt. Auch wird vernachlässigt, dass viele Menschen, die arm sind oder *„aufstocken"* müssen, einer Lohnarbeit nachgehen, jedoch so unsicher beschäftigt sind und/oder so wenig verdienen, dass es zum Leben kaum reicht.

Aufstocken: Wenn der Arbeitslohn nicht reicht, um z.B. die Familie zu versorgen, kann ALG II ergänzend zum eigenen Lohn beantragt werden.

„Extreme" Armut wird häufig verklärt und romantisiert, was sich an Aussagen wie „arm aber glücklich" und einer absurden Vorstellung vom vermeintlich „einfachen" Leben, in dem die Menschen „nichts haben und sich trotzdem über die kleinen Dinge im Leben freuen", zeigt. Klar ist jedoch, dass niemand tauschen möchte, es will doch keine*r wirklich auf die eigene privilegierte, komfortable Position verzichten müssen. Dies führt zu einer gewissen Ambivalenz: Denn während einerseits der romantischen Vorstellung eines unbeschwerten, einfachen Lebens nachgehangen wird,wird dieses andererseits häufig von einem paternalistischen und objektivierenden Bild von Armut eingeholt.

Manche Personengruppen sind durch die gegenwärtigen Herrschaftsverhältnisse besonders von Armut betroffen. Menschen ohne oder mit geringen schulischen Qualifikationen, Alleinerziehende, → Frauen*und → Trans*personen, Geflüchtete und Migrant*innen, aber auch alte Menschen und Kinder sowie Menschen, die nicht der gesellschaftlichen Normierung entsprechen. Ebenso gibt es in Deutschland regionale Unterschiede zwischen Nord und Süd oder Ost und West. Ein weiteres strukturelles Problem ist die

[4] Diese Bilder sind sehr eindimensional und von einer rassistischen Perspektive geprägt. Sie werden vor allem im Rahmen von Spendenaktionen, Freiwilligendiensten und Medienkampagnen bedient und erschaffen ein verkürztes Bild von Menschen im Globalen Süden als ausschließlich arm, passiv und hilfsbedürftig, ohne sich mit den dahinter liegenden Ursachen zu beschäftigen. Mehr dazu findet ihr unter dem Stichwort White Charity im Glossar.

„Vererbung" von Armut, da ein sogenannter sozialer Aufstieg häufig aufgrund von Herrschafts-und Machtverhältnissen unmöglich gemacht wird.[5]

ZIELSETZUNG

Bei der Kritik von Armut dürfen nicht nur die ungleichen gesellschaftlichen Verteilungen und Zugangsvoraussetzungen beanstandet werden. Vielmehr muss eine grundlegende Kritik am Kapitalismus, der darauf basiert, dass es notwendigerweise Gewinner*innen und Verlierer*innen gibt, formuliert werden. Ziel unserer pädagogischen Arbeit zum Thema Armut ist es deshalb zu zeigen, dass Armut nicht auf individuelles Versagen oder Fehler zurückzuführen ist, sondern strukturelle Ursachen hat. Außerdem kann im Zuge dessen die Stigmatisierung von Armut thematisiert werden, um dazu beizutragen diese aufzubrechen. Ziel des Verbandes ist es auch, seine Mitglieder zu unterstützen, mit dem kapitalistischen System klarzukommen und nicht an ihm zu zerbrechen. Dabei müssen wir berücksichtigen, dass der Kapitalismus sich Kompetenzen und Fähigkeiten zunutze macht, die unsere Genoss*innen im Rahmen von sozialistischer Selbstorganisation erlernen. Wir dürfen dabei keinen neoliberalen Fokus im Sinne von Kompetenzentwicklung oder Selbstoptimierung für den Arbeitsmarkt einnehmen.

[5] Hinsichtlich der „Vererbung" von Armut und der sogenannten Armutsspirale spielen eine Reihe von Faktoren eine Rolle. Durch ihre Komplexität werden sie oftmals stark vereinfacht, wodurch in Diskussionen häufig Annahmen zum Tragen kommen, die stark von klassistischen und abwertenden Bildern gespeist sind. Mehr dazu findet Ihr auch in dem Text zu *Klassismus*.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Armut begegnet Kindern und Jugendlichen auf sehr unterschiedliche Art und Weise, sei es, weil sie selbst davon betroffen sind, sei es, weil sie Freund*innen haben, die arm sind, oder sei es, aufgrund von alltäglichen Begegnungen mit Menschen, die um Geld fragen oder wohnungslos sind. Die meisten sind damit vertraut, wie Armut medial, politisch und gesamtgesellschaftlich diskutiert wird. Dabei bekommen sie mit, dass häufig abwertend und individualisierend über Armut gesprochen wird; abhängig vom jeweiligen Kontext werden Bilder von armen Menschen als faul, als ihre Lage selbst verschuldet, als hilflos oder als „Opfer“reproduziert, sodass schließlich die (Ab-)Wertung nicht selten übernommen wird – sowohl von Kindern, die nicht arm sind, als auch von Kindern, die von Armut betroffen sind. Die Ausgestaltung des jeweiligen Bildes von Armut – faul oder hilflos, Opfer oder selbst schuld –ist ambivalent und zeigt, dass es einen Widerspruch in der gesellschaftlichen und medialen Verhandlung von Armut gibt. Diese Bilder existieren parallel und werden in unterschiedlichen Momenten für unterschiedliche Argumentationen herangezogen, die letztlich aber immer der Stabilisierung von Herrschaft dienen.

Die Ohnmachtserfahrungen, die mit Armut einhergehen, kennen viele Teilnehmende. Manche erleben bereits direkt selbst finanzielle Sorgen und Unsicherheiten oder bekommen sie über ihre Eltern oder enge Bezugspersonen mit. Für F-ler*innen zeigt sich Armut häufig als etwas, was vor allem ihre Freizeitgestaltung beeinflusst, zum Beispiel darin, dass sie keinem Hobby nachgehen können oder vielleicht nicht das Hobby haben können, was sie gern hätten, dass der letzte Kinobesuch oder Urlaub schon lange her ist, oder auch ein eigenes Zimmer nicht möglich ist, weil eine größere Wohnung zu teuer wäre. Sie nehmen Armut auch dadurch wahr, dass sie im Unterschied zu anderen Gleichaltrigen kein oder wenig Taschengeld bekommen oder darin, wenig Mitbestimmungsmöglichkeit beim Einkauf und Konsum zu haben.[6]

Gleichzeitig führt Armut auch zu Einschränkungen der beginnenden Autonomie von Jugendlichen: Mal etwas alleine mit Freund*innen unternehmen, vielleicht in den Ferien gemeinsam wegfahren oder selbst finanzielle Entscheidungen treffen zu können, zum Beispiel mit dem Taschengeld oder mit Erspartem, oder auch nur die Kleidung kaufen zu können, die eine*r sich selbst aussucht.

Viele SJ-ler*innen kennen bereits Existenzängste, Sorgen vor einer unsicheren Zukunft und Armut. Für sie hängt Armut auch mit ihren zukünftigen Lebensentwürfen zusammen: damit, ob sie ihr (Fach-) Abitur beenden, direkt nach der Schule eine (schlecht bezahlte) Ausbildung machen oder studieren können; ob sie ausziehen, reisen oder in eine andere Stadt gehen können.[7]

---

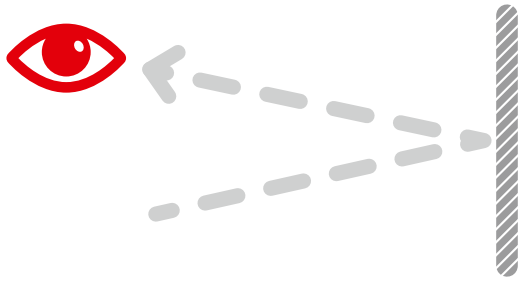
[6] Für weitere Auseinandersetzung siehe *Freundschaft* Armut 2018/1

[7] Solche Fragen sind auch bereits früher bedeutsam. Armut hat einen großen Einfluss auf die schulische Leistung, die meist die Grundlage dafür bietet, was später beruflich gemacht wird beziehungsweise Voraussetzung für Beruf/Studium ist. Mehr dazu findet sich im Einführungstext zu *Arbeit*.

Armut hat einen direktenEinfluss auf die Bildungschancen. Genug Platz um die Hausaufgaben zu erledigen, Geld für die Teilnahme an Schulaktivitäten, genug Geld um an der Schulspeisung teilnehmen zu können oder Brote mitnehmen zu können, oder das Wissen der Kinder über die finanziellen Sorgen ihrer Eltern –all das hat Auswirkungen auf die Kinder und ihre schulischen Leistungen. Oft besteht große Scham Leistungen oder finanzielle Hilfen in der Schule oder bei Ämtern zu beantragen. Schlechte Gesundheit, wenig Selbstvertrauen, Scham und all der Aufwand, der da hinein gesteckt wird, dass ja niemand merkt, dass eine*r arm ist, rauben eine Menge Energie und haben einen negativen Einfluss auf das Selbstbild von Menschen. Nicht nur Gefühle der Scham und finanzielle Sorgen spielen dabei eine Rolle, sondern auch das Gefühl des Versagens und Scheiterns sowie eine mit Armut einhergehende Isolation und die fehlende Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe

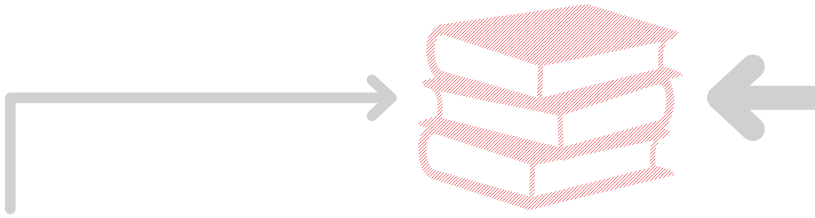
GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

In unserer Analyse liegt auf der Hand, dass Armut kein individuelles Problem ist, welches durch das Versagen Einzelner entsteht. Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema muss deutlich werden, dass Chancengleichheit (zum Beispiel durch vermeintlich gleiche Voraussetzungen und Ausgangsbedingungen) –auf globaler wie lokaler Ebene –nicht unser Ziel ist, denn dabei werden häufig verdiente und unverdiente Armut gegeneinander diskutiert, aber nicht die strukturelle Notwendigkeit von Armut infrage gestellt. Wichtig ist dabei, dass bestehende Vorurteile und abwertende Bilder über Armut nicht reproduziert werden. Auch wenn wir einen solidarischen Umgang miteinander pflegen, haben Teilnehmende ein großes Schamgefühl. Ihnen fällt es schwer, individuelle Armutserfahrungen zu thematisieren, obwohl sie alltäglich und systemimmanent sind. Diesen Bildern entgegenwirken, Armut enttabuisieren und Erfahrungen von Teilnehmenden nicht relativieren oder bewerten, kann dazu beitragen, dass wir Armut weniger als schambehaftet und individuell, sondern als grundlegendes Problem der Gesellschaft betrachten. Daher ist es umso wichtiger, sensibel mit dem Thema umzugehen und gegebenenfalls auch zu intervenieren, damit das Lernen der einen nicht auf Kosten der anderen stattfindet. Wichtig ist es gerade deshalb, auch das eigene Bild von Armut zu hinterfragen. Für unsere pädagogische Arbeit ist es zwingend notwendig zu hinterfragen, was wir als Norm betrachten und als verfügbar ansehen, wenn wir zum Beispiel überlegen, wie wir die Gruppenkasse organisieren oder ob wir einen Gruppenausflug ins Kino machen.



HELFENDEN[8]-REFLEXION

- Bin ich arm? Welche finanziellen Ressourcen sind mir zugänglich?
- Welche Bilder von Armut habe ich? Was stelle ich mir unter Armut vor?
- Wie beeinflusst und prägt Armut das Leben von Menschen?
- Habe ich schon mal bewusst oder unbewusst abwertende Bilder von Armut reproduziert?
- Welches Bild habe ich von Erwerbslosen und Obdachlosen? Welche Bilder hatte ich in meiner Kindheit und Jugend?



MATERIALSAMMLUNG

Weiterführende Literatur:

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Armuts-und Reichtumsbericht
- Butterwegge, Christoph (2009): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, Frankfurt a.M.
- Butterwegge, Christoph (2019): Armut, Köln.
- Funcke, Antje (2018): Vorurteile ausräumen und Kinderarmut überwinden, Gütersloh.
- Nationale Armutskonferenz (2019): Schattenbericht Armut
- Tophoven, Silke u.a. (2018): Aufwachsen in Armutslagern. Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe, Gütersloh.
- Ulrich, Schneider (2010): Armes Deutschland. Neue Perspektiven für einen anderen Wohlstand, München.

Kinder- und Jugendbücher:

- Bauer, Jutta/Haines, Katharina (2017): Armut – Schüler fragen nach, Einbeck.
- Gemmel, Stefan (2004): Was ist los mit Marie?, Zweihorn.
- Kästner, Erich (1931): Pünktchen und Anton, Berlin.

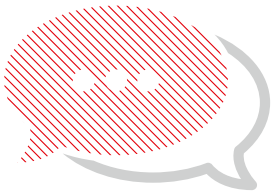
---

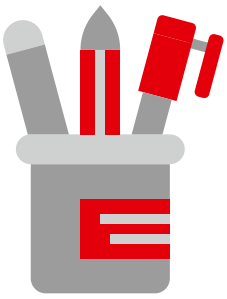
[8] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung.*

- Pauli, Lorenz (2017): Geld zu verkaufen, Zürich.
- SJD – Die Falken (2018): *Freundschaft* 1 zum Thema „Armut“.

Filme:

- A Place at the table (USA) 2012, Regie Kristi Jacobson.
- I, Daniel Blake (GB) 2016, Regie Ken Loach.
- Requiem for a Dream (USA) 2000, Regie Darren Aronofsky.
- Die Tribute von Panem (USA), 2012-2015, Regie Gary Ross/Francis Lawrence.





METHODEN

DIE BASTELSCHERE
ZWISCHEN ARM UND REICH

F

KURZBESCHREIBUNG

Diese Übung ist eine Collagenarbeit zum Thema Armut, um stigmatisierende Bilder von Armut bei den TN oder in Medien herauszuarbeiten.

RAHMENBEDINGUNGEN

8-10 Jahre	ab 5 Personen	45-60 Min.	Räumlichkeiten, in denen kein Wind weht	Zeitschriften, Prospekte, Scheren, Kleber, Plakate, Stifte

ZIELE

- Die TN erkennen, dass es verschiedene Arten von Armut gibt.
- Die TN hinterfragen, inwiefern Bilder von Armut Menschen stigmatisieren.

ABLAUF

1. Die Gruppe wird in zwei Kleingruppen aufgeteilt. Falls die Gruppe zu klein ist, entfällt dieser Punkt.

2. (20 min) Eine der Kleingruppen erstellt mithilfe der Zeitschriften und Prospekte eine Collage zum Thema ARMUT, die andere zum Thema REICHTUM. Falls die Gruppe zu klein ist, erstellt sie gemeinsam eine Collage zum Thema ARM & REICH.

3. Im Anschluss stellt jede Gruppe ihre Collage vor und erklärt, warum sie gerade diese Bilder ausgewählt hat und inwiefern sie das Thema der Collage gut darstellen.

4. Weitere Auswertungsfragen:

   A. War es leicht, für euer Thema Bilder zu finden? Bzw.: Wofür (Armut oder Reichtum) war es leichter, Bilder zu finden?

   B. Woran, glaubt ihr, liegt das? (Ziel: herausarbeiten, was als Norm dargestellt wird - wir vermuten, dass es deutlich leichter ist, Collagen zum Thema Reichtum zu erstellen)

   C. Wie wirkt eine solche Darstellung auf Menschen, die sich teure Autos, Kleidung, Schmuck, Reisen etc. nicht leisten können?

   D. Wie äußert sich Armut noch (über die Collagen-Bilder hinaus)? Lässt sich Armut eurer Meinung nach mit den gefundenen Bildern gut abbilden? (Diese Fragen können potentiell auch direkt nach Schritt 3 kommen)

   E. Mögliche Weiterarbeit: Wer ist von Armut betroffen?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Auswertungsfragen sind Beispielfragen. Weitere Fragen können anhand der konkreten geklebten Bilder entwickelt werden. Dabei sollte auch darauf geachtet werden, problematische Bilder (z.B. rassistische, sexistische oder klassistische Zuschreibungen und Stereotype) zu thematisieren und zu entkräften.
- Diese Methode klärt nicht, warum Menschen arm sind. Diese Frage kann gut in einer Anschlussmethode thematisiert werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Armut, Reichtum, Einstiegsmethode

ALLE FAHREN AUF KLASSENFAHRT?

F

RF

KURZBESCHREIBUNG

Die Methode arbeitet mit einer Geschichte aus der FREUNDSCHAFT, die die TN dazu anregt, über die Auswirkungen von Armut und möglichen solidarischen Umgang damit nachzudenken.

RAHMENBEDINGUNGEN

10-14 Jahre	5-8 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	ausgedruckte Geschichte

ZIELE

- Die TN erkennen, welche Auswirkungen Armut auf das alltägliche Leben von Kindern und Jugendlichen hat.
- Die TN erkennen, dass Armut oft mit Scham behaftet ist und von den Betroffenen unsichtbar gemacht werden möchte.
- Die TN werden angeregt, darüber nachzudenken, wie ein solidarischer Umgang mit Armut in ihrem Umfeld aussehen könnte.

1. 2.

ABLAUF

1. Die Helfenden erklären den TN, dass sie nun gemeinsam eine Geschichte lesen wollen, die vielleicht einigen bekannt vorkommt, da sie etwas ähnliches schon erlebt haben und/oder die faktische Geschichte schon kennen, weil sie diese schon in der FREUNDSCHAFT (Ausgabe 01/2018 zum Thema Armut) gelesen haben.

2. Die Gruppe liest die Geschichte. Es empfiehlt sich, laut gemeinsam zu lesen. Dabei können die Helfenden oder die TN vorlesen.

3. Im Anschluss bespricht die Gruppe im Plenum die Geschichte. Gerade bei jüngeren TN kann es sinnvoll sein, die Inhalte der Geschichte durch TN in eigenen Worten wiederholen zu lassen: “Um was geht es in der Geschichte?”

Die Helfenden regen eine Diskussion über die Inhalte an. Mögliche Fragen dabei sind:

- Was glaubt Ihr, wie es Paul damit geht? Könnt Ihr verstehen, dass er gegen über der Klasse so reagiert hat? Könnt Ihr verstehen, warum er Lissi bittet, es für sich zu behalten?
- Findet Ihr, dass die Lehrerin gut mit Paul umgegangen ist?
- Wie findet Ihr Lissis Vorschläge (Flohmarkt und Kuchenbasar), um Paul zu helfen? Könnt Ihr verstehen, warum Paul das nicht möchte? Fallen Euch weitere Möglichkeiten ein, damit Paul doch noch mit auf die Klassenfahrt kommen kann? (Den Kuchenbasar machen, ohne allen zu sagen, dass die Spende für Paul ist; oder mit der Lehrerin reden, etc.)
- Wenn Ihr an Pauls Stelle wärt, was würdet Ihr Euch von jemand anderem (der Lehrerin, Lissi, der Klasse) wünschen?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode birgt die Gefahr, das von Armut betroffene TN Scham und Stigmatisierung erleben. Die Helfenden sollten darauf achten, keine TN zum Outing zu nötigen und verhindern, dass sie durch andere TN dazu genötigt werden. Bei Gruppen, die sich schon länger kennen, können, wenn die TN dies initiieren, auch eigene Erfahrungen geteilt werden, dabei müssen die Helfenden besonders sensibel sein, dass von den Helfenden oder den anderen TN keine vorurteilsbehafteten Bilder über Armut reproduziert oder Abwertungen vorgenommen werden.
- Die FREUNDSCHAFT ist eine tolle Zeitschrift für Kinder. Die Ausgabe zu Armut (01/2018) eignet sich gut zur Weiterarbeit am Thema mit deiner Gruppe. Du findest die Ausgabe als PDF unter: www.wir-falken.de/publikationen/freundschaft/10683281.html

>> SCHLAGWÖRTER

Armut, Stigma, Scham, Solidarität, Schule

>> ANHANG

Geschichte „Immer wieder Lissi. Klassenfahrt.“

LIEBES TAGEBUCH

KURZBESCHREIBUNG

Die TN setzen sich mittels fiktiver Tagebucheinträge mit unterschiedlichem Erleben der gleichen Ereignisse und dem Einfluss von Armut auf dieses Erleben auseinander.

F

RF

RAHMENBEDINGUNGEN

11-13 Jahre	6-20 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Kopien der Geschichten, Stifte, Plakate, Moderationskarten

ZIELE

- Die TN erkennen, dass Menschen sehr verschieden auf Situationen und Ereignisse reagieren und unterschiedliche Gründe dafür haben.
- Die TN verstehen, dass es wichtig ist, nicht immer nur aus der eigenen Position heraus Verhalten zu beurteilen, sondern dass es wichtig ist, zu versuchen, andere zu verstehen.
- Die TN begreifen, dass es wichtig ist, über Erfahrungen zu sprechen und Verständnis zu zeigen, um solidarischer miteinander umgehen zu können.

ABLAUF

1. Die Helfenden erklären, dass drei Kinder ihnen erlaubt hätten, ihre Tagebücher aus dem letzten Zeltlager zu lesen. Es werden drei Gruppen gebildet und jede Gruppe bekommt eine Geschichte zum gemeinsamen Lesen.

2. Die TN lesen die Texte und haben anschließend noch kurz Zeit, sich über ihre Geschichte auszutauschen.

3. Alle kommen wieder im Plenum zusammen. Dabei wird gemeinsam der Ablauf der Ereignisse des Tages im Zeltlager durchgegangen (Rätsel lösen, Mittagessen, Fußball spielen, ein Floß bauen, den Fluss überqueren). Die Helfenden visualisieren diese auf einem Plakat.

4. Die Helfenden fragen die Gruppe bei jedem Ereignis, was ihre Figur zum jeweiligen Zeitpunkt getan, gedacht und gefühlt hat. Gegebenenfalls

macht es Sinn, dies ebenfalls mit Stichworten auf Moderationskarten zu visualisieren. Die TN sollen zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht die Gründe für die unterschiedlichen Reaktionen und Gefühle der Kinder im Zeltlager erklären.

5. Die Helfenden bitten die TN, das Kind, dessen Geschichte sie gelesen haben, zu beschreiben. (Alternativ: Die TN erarbeiten in Kleingruppen (jetzt oder bereits in Schritt 1) einen Steckbrief für ihre jeweilige Person und beschreiben sie den anderen.

6. Gemeinsam wird darüber gesprochen, wie es sein kann, dass drei Kinder dieselben Ereignisse auf so unterschiedliche Weise erleben. Dabei können die folgenden Fragen helfen:

- Warum haben diese Kinder so über die anderen geschrieben?
- Meint ihr, die Kinder hätten sich anders verhalten, wenn sie mehr übereinander gewusst hätten? Wenn ja, wie?
- Inwiefern haben sie die anderen falsch beurteilt?
- Wie kam es zu diesen falschen Beurteilungen?
- Habt ihr schon mal etwas Falsches über jemand anderen gedacht?
- Was passiert, wenn wir andere falsch beurteilen?
- Woher kommen solche Beurteilungen?

7. Nachbereitung und Auswertung: Stellt zur Nachbereitung zum Beispiel folgende Fragen (hier eine Auswahl):

- Hätte euch so ein Tag Spaß gemacht?
- Sind diese Geschichten realistisch?
- Könnt ihr euch mit einem dieser Kinder identifizieren? Mit welchem? Warum?
- Kann man Freundinnen und Freunde haben, auch wenn man arm ist oder nicht lesen kann?
- Was bedeutet Freundschaft?
- Wie kann mensch besser miteinander umgehen? Was für einen Unterschied macht es zum Beispiel, wenn mensch miteinander über Sachen redet, ohne sich zu schämen?
- Gibt es in eurer Stadt Menschen, die schlechter „dran sind“ als andere? Wer?
- Was können wir tun, damit sich ihre Situation ändert?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es kann sein, dass manchen Kindern die Geschichten unter Umständen sehr unrealistisch, fremd oder sehr vertraut vorkommen können. Die Geschichten können dann angepasst werden, um die Interessen und Lebensrealitäten der TN widerzuspiegeln, aber ohne einzelne Kinder zu isolieren oder sie durch Geschichten bloßzustellen, die zu dicht an ihrer persönlichen Situation sind.
- Die Aktivität erfordert eine sensible Nachbereitung, da sich manche Kinder eventuell mit den Figuren in der Geschichte identifizieren. Achtet auf Klischees und Wertungen, zu denen diese Geschichten manchen Kindern Anlass geben könnten, sowohl über privilegierte (zum Beispiel „Die haben keine Probleme“; „Das sind eingebildete Angeber“) als auch über benachteiligte Kinder (zum Beispiel „Die haben keinen Halt in ihrer Familie“; „Die sind faul“). Die Geschichten sollen die Kinder dazu veranlassen, nach den Gründen für das Handeln anderer zu fragen, statt aufgrund falscher Annahmen voreilige Schlüsse zu ziehen. Helfende müssen daher auch darauf achten, dass keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen gezogen werden wie „arm = dumm“ oder „vernachlässigt = arm“ sondern, dass Kinder verstehen, dass es komplexer ist als das. So steht in Elsas Geschichte zum Beispiel ja nicht, dass ihre Eltern sich nicht gut um sie kümmern, sondern nur, dass sie ihr nicht mit den Hausaufgaben helfen können.
- Gerade in der Diskussion ist es daher wichtig, sensibel mit Sprache, aber auch den Themen der Geschichten umzugehen und darauf zu achten, dass es nicht zu Abwertungen kommt.

>> SCHLAGWÖRTER

Armut, Klassismus, Freizeit, Diskriminierung, Ausgrenzung

>> QUELLE

angelehnt an: *Liebes Tagebuch*. In: Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. (2009): Compasito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern. Online verfügbar unter: https://www.compasito-zmrb.ch/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2019)

DURCHSCHNITTSVERMÖGEN IN DEUTSCHLAND

1

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Darstellung des Einflusses von Faktoren wie Geschlecht, → *race* und west-/ostdeutscher Hintergrund auf die Vermögensverteilung in Deutschland.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 13 Jahren	6-30 Personen	15-20 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	vorbereitete Zettel mit den Durch-schnittsvermögen

ZIELE

- Den TN wird bewusst, dass ökonomisch irrelevante Kategorien einen Einfluss auf die Verteilung des Vermögens in Deutschland haben.
- Die TN erkennen, dass die oft propagierte gesellschaftliche Chancen-gleichheit nicht gegeben ist und weniger individuelles Handeln, sondern vielmehr Gruppenzugehörigkeit für die Vermögensverteilung entscheidend ist.

1. → 2.

ABLAUF

1. Die Helfenden fragen die TN, ob sich sieben freiwillige Personen finden lassen. Diese werden gebeten, sich in einer Reihe aufzustellen und erhalten Zettel, auf denen das Durchschnittsvermögen[1] einer bestimmten Gruppe aufgelistet ist (Deutsche*r, Deutsche*r aus Westdeutschland, Deutsche*r aus Ostdeutschland; männlicher Deutscher*, weibliche Deutsche*, Deutsche*r mit Migrationshintergrund, Person ohne deutsche Staatsangehörigkeit).

[1] Mit Vermögen ist hier gemäß den Erhebungen des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP) die Summe aus Geldvermögen und Sachanlagen (z.B. Immobilien) abzüglich der Verbindlichkeiten (z.B. Schulden) gemeint (d.h. es geht hier um das Nettovermögen). Gebrauchsvermögen wie Mobiliar und Autos sind hingegen in den Erhebungen nicht erfasst. Das mittlere Vermögen bedeutet, dass hier der Median (Mittler Wert der Verteilung) und nicht das arithmetische Mittel (Gesamtsumme durch Anzahl der Gruppenmitglieder) herangezogen wird. Uns erscheint diese Darstellung sinnvoller als der Bezug auf das arithmetische Mittel wie in der Originalquelle, da ansonsten in dem Falle, dass einzelne Gruppenmitglieder sehr viel Vermögen aufweisen, der sich dann ergebende Mittelwert wenig Aussagekraft für das durchschnittliche Mitglied einer Gruppe hat. Anstelle von Vermögen hätte durchaus auch das mittlere Einkommen verwendet werden können. Zur Erhebung von sozialer Ungleichheit sind beide Kennziffern wesentlich. Um die Methode jedoch nicht komplexer zu machen, wurde sich für Kategorie des Vermögens entschieden, da sie Phänomene wie Erbschaft miteinbezieht. Wer allerdings in der Methode mit dem mittleren Einkommen arbeiten möchte, kann die Zahlen aus der Datenquelle heranziehen und die Verhältnisse entsprechend anpassen.

2. Die Helfenden fragen die restlichen TN nach ihren Einschätzungen zum Durchschnittsvermögen der jeweiligen Gruppe.

3. Die Helfenden bitten die sieben Freiwilligen vorzulesen, wie hoch das Durchschnittsvermögen der Gruppe ist, die sie nun darstellen sollen. Sie werden gebeten gegenüber dem Durchschnittsvermögen eines*r Deutschen pro 1000 € Unterschied einen Schritt vor beziehungsweise zurück zu gehen (siehe Resultate im Anhang).

4. Nach der Aktivität können die Helfenden zur Auswertung den TN folgende Fragen stellen:

- Was habt ihr gesehen? Was zeigt die Methode?
- Wer profitiert und wer verliert?
- Wie bewertet ihr die Unterschiede?
- Welche Ursachen haben die Unterschiede?
- Was könnte/ sollte verändert werden?

Als Problem kann in der Diskussion herausgearbeitet werden, dass in Deutschland eine Ungleichverteilung des Vermögens besteht und davon bestimmte Gruppen profitieren (Männer, Menschen mit westdeutschen Hintergrund und Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit), während andere im Verhältnis zum Durchschnitt verlieren (→ Frauen*, Menschen aus Ostdeutschland, Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit). Die Ursachen sind dabei komplex und können hier nur angerissen werden: Historische Gründe und fortlaufende Diskriminierung, aus denen sich ein Teil des Unterschiedes zwischen Ost und West ergibt; die Reproduktion von Strukturen durch Erbschaft von Vermögen und Firmenkapital sowie durch die elitäre Struktur des Bildungssystems, welches einen sozialen Aufstieg durch Bildung erschwert; gesamtgesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus, Klassismus und Sexismus, die maßgeblich zur Ungleichverteilung beitragen. Hinsichtlich der Veränderungsmöglichkeiten kann auf eine andere Politik im Bereich von Steuern und Bildung sowie Antidiskriminierungsmaßnahmen verwiesen, aber auch ein Systemwechsel thematisiert werden.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode eignet sich als Einführung in das Thema soziale Ungleichheit und sozio-ökonomische Chancengleichheit. Eine Erklärung oder Analyse der thematisierten Ungleichheiten wird lediglich – methodisch nicht weiter aufgearbeitet – in der abschließenden Diskussion mit den TN angerissen. Für die Diskussion ist daher ein gewisses Vorwissen der Helfenden erforderlich und es sollte sich vorab überlegt werden, welche Richtung die Auswertung nehmen sollte.
- Leider geben die Zahlen keine Auskunft über die intersektionale Verschränkung von Gruppenzugehörigkeiten. So kann beispielsweise nicht das mittlere Einkommen einer Frau* ohne deutsche Staatsangehörigkeit

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

ermittelt werden. In der Auswertung kann aber nochmal auf das Zusammenwirken von verschiedenen Diskriminierungen eingegangen werden. Genauere Ausführungen finden sich dazu in den Einführungstexten.

- Je nach Gruppenkonstellation kann darauf geachtet werden, dass die TN keine Rolle darstellen, die ihrer eigenen Positionierung entspricht, da dies zu Verletzungen führen kann.
- Mit Blick auf TN, die die Selbstverantwortung im Kapitalismus (positiv) betonen, sollte darauf hingewiesen werden, dass zwar auch einzelne Mitglieder gesellschaftlicher Gruppen mit weniger Anteil am Durchschnittsvermögen mehr als den Durchschnitt an Vermögen besitzen können, aber grundsätzlich die Zugehörigkeit zu diesen Gruppen die Chancen hierauf verschlechtert.

>> SCHLAGWÖRTER

Armut, Ungleichheit, Reichtum, Diskriminierung

>> ANHANG

Karten Durchschnittsvermögen

>> QUELLE

angelehnt an: *Durchschnittsvermögen in Deutschland.* In: AG PolÖK des JugendbildungsNetzwerkes bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung (2011): Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik. Methoden, Fallstricke, Rezensionen, Texte (Lizenz: CC BY-NC-SA 3.0).

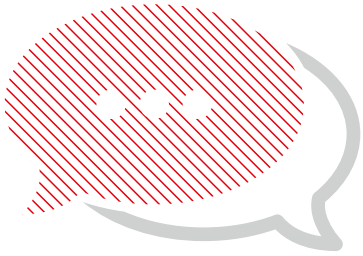
ANHÄNGE ZU METHODEN

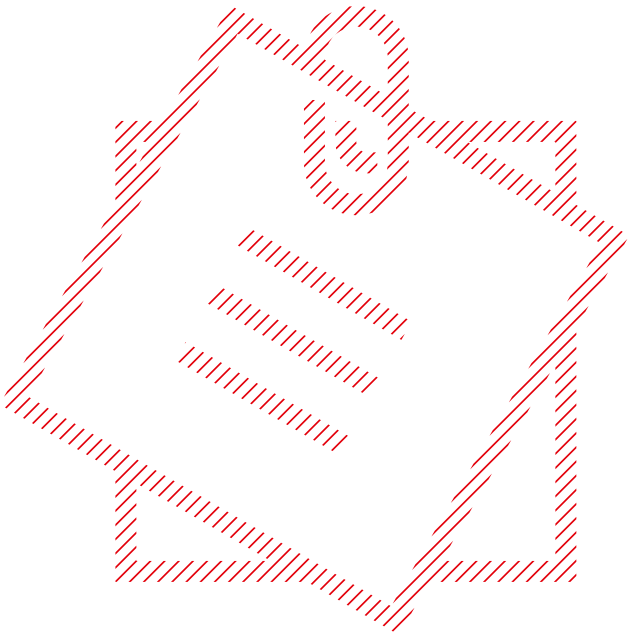
>> ARMUT

HINWEISE:

Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.





ANHANG ZUR METHODE:
ALLE FAHREN AUF KLASSENFAHRT?

IMMER WIEDER LISSI – KLASSENFAHRT, SEITE 1

„So Kinder“, beginnt Lissis Klassenlehrerin die Stunde. „Bevor wir heute anfangen, sammle ich noch das Geld für unsere diesjährige Klassenfahrt ein. Wie ihr ja wisst, wollen wir ins Landschulheim. Ich hoffe doch, ihr habt alle dran gedacht?“

Alle fangen direkt an in ihren Rucksäcken nach den Portmonees zu kramen. Auch Lissi. Begeistert vom Landschulheim ist sie allerdings nicht. Das Ziel wurde auf der letzten Elternversammlung festgelegt. Die Kinder durften nicht mal ihre Meinung sagen. Das nervt Lissi schon ziemlich. Aber sie freut sich auch, ein paar Tage von der Schule wegzukommen und Zeit mit ihren Freund*innen aus der Klasse zu verbringen.

„Ich rufe euch jetzt nacheinander auf, ihr kommt nach vorne und gebt das Geld ab.“, sagt die Lehrerin unterdessen und beginnt sogleich die Namen nach dem Alphabet vorzulesen. Nach und nach bringen alle ihr mitgebrachtes Geld nach vorne. Als die Lehrerin Lissis Mitschüler Paul aufruft, passiert erst kurz gar nichts. Die Lehrerin schaut von ihrer Liste auf, sieht Paul an und fragt: „Paul, hast du an das Geld gedacht?“ Paul antwortet ziemlich genervt: „Ich hab überhaupt keinen Bock aufs Landschulheim. Das ist doch total lame. Die anderen Klassen machen viel coolere Sachen. Da bleib ich doch lieber hier.“ Die Lehrerin schaut überrascht, sagt: „Ok, aber das muss mir deine Mutter noch per Brief bestätigen.“, und streicht Paul von der Liste. Auch alle anderen in der Klasse blicken ziemlich überrascht drein.

In der nächsten Pause stürmen alle auf Paul zu und versuchen ihn davon zu überzeugen, dass das Landschulheim doch gar nicht so schlimm ist.

„Ach komm schon Paul!“, sagt eine Mitschülerin. „Wir werden schon dafür sorgen, dass es witzig wird.“ „Landschulheim ist was für Babys!“, erwidert Paul der Gruppe einfach nur und lässt sie stehen.

Einige Tage später trifft Lissi Paul auf dem Weg zur Schule. Sie gehen das letzte Stück gemeinsam und Lissi spricht das Thema noch mal an: „Ich find‘s übrigens auch kacke, dass wir ins Landschulheim fahren, ohne gefragt zu werden. Aber ist doch auch besser als nix, oder? Und wir können ja nächstes Schuljahr gleich am Anfang sagen, dass wir mitbestimmen wollen oder gar nicht fahren.“

„Ach Lissi, darum geht’s doch gar nicht.“, entgegnet ihr Paul. „Das ist mir doch egal. Aber meine beiden kleinen Brüder fahren dieses Jahr auch das erste Mal auf Klassenfahrt. Und meine Eltern haben sich doch letztes Jahr getrennt. Wie soll meine Mutter denn für uns alle drei die Klassenfahrt bezahlen? Ich hab‘ die letzten Wochen sogar auf mein Taschengeld verzichtet, damit die beiden fahren können.“

Da ist Lissi nun aber baff. Das hätte sie von Paul so gar nicht erwartet, da der doch sonst immer so cool ist und auch gerne mal austeilt. Und jetzt verzichtet er auf seine eigene Klassenfahrt und aufs Taschengeld für seine kleinen Zwillingsbrüder.

Quelle: SJD - Die Falken: FREUNDSCHAFT, Ausgabe 01/2018. Diese findet ihr als PDF unter https://www.wir-falken.de/publikationen/freundschaft/10683281.html

KOPIERVORLAGE FÜR A4

IMMER WIEDER LISSI – KLASSENFAHRT, SEITE 2

„Aber Paul, da müssen wir doch was machen!“, sprudelt es aus ihr heraus. Im Ideenhaben ist Lissi nämlich immer gut. „Was hältst du davon, wenn wir einen Flohmarkt machen oder einen Kuchenbasar, um Geld zu sammeln, damit du doch noch mitfahren kannst?“

„Lass ma‘, Lissi, schon ok. Das muss jetzt wirklich nicht gleich jeder wissen. Behalt das bitte einfach für dich.“, sagt Paul und wird ganz still.

Und obwohl Lissi das Gefühl hat, dass Paul das Thema gerne auf sich beruhen lassen würde, sagt sie noch: „Weißt du Paul, bei uns bei den Falken, da steht bei allen Freizeiten und beim Ferienlager immer dabei ‚Am Geld soll es nicht scheitern!‘ und dass man Bescheid sagen soll, wenn man mitfahren will und es sich nicht leisten kann.“ Paul lächelt Lissi etwas traurig an und sagt: „Wenn doch der Rest der Welt nur ein bisschen mehr wie deine Falken wären.“

Quelle: SJD - Die Falken: FREUNDSCHAFT, Ausgabe 01/2018. Diese findet ihr als PDF unter https://www.wir-falken.de/publikationen/freundschaft/10683281.html

Quelle: SJD - Die Falken: FREUNDSCHAFT, Ausgabe 01/2018. Diese findet ihr als PDF unter https://www.wir-falken.de/publikationen/freundschaft/10683281.html

ANHANG ZUR METHODE:
LIEBES TAGEBUCH

1

LIEBES TAGEBUCH – LISA, SEITE 1

> DIE GESCHICHTEN

Im Sommer fahren viele Kinder ins Zeltlager. Die folgenden Geschichten stammen aus den Tagebüchern dreier Kinder, die sich im Zeltlager zum ersten Mal begegnet sind. Sie sind im gleichen Alter und machen bei den gleichen Aktivitäten mit. Einmal haben die Helfer*innen einen „Tag der großen Abenteuer“ veranstaltet. An diesem Abend haben alle drei Kinder die Geschichte des Tages in ihrem Tagebuch aufgeschrieben.

>> LISA

Lisa hat im Schein der Taschenlampe unter der Bettdecke geschrieben.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Liebes Tagebuch,

Was für ein toller Tag! Wir haben viele verrückte Sachen gemacht und es hätte glaub ich einer der schönsten Tage meines Lebens werden können. Wir haben spannende Sachen gemacht, manchmal waren sie sogar gefährlich. Aber ich hatte überhaupt keine Angst. Anders als die anderen, denen nicht alles so gefallen hat, wie ich gedacht habe. Schade, dass Elsa und Ricardo heute so komisch waren.

Aber von vorn: Morgens beim Aufwachen haben uns die Helfer*innen in Gruppen eingeteilt. Ich war mit Ricardo und Elsa zusammen. Ich kann sie beide gut leiden. Gestern waren wir auch schon in der gleichen Gruppe und wir haben uns Witze erzählt und ganz viel gelacht. Der Helfer hat uns 3 Zettel in Geheimschrift gegeben und wir mussten die Lösung rauskriegen. Ich hatte die Lösung als Erste. Nach einer Weile war auch Ricardo so weit, aber Elsa war sehr langsam. Als ich gefragt habe, ob ich ihr helfen soll, hat sie gesagt, dass ihr das Spiel nicht gefällt und das Knacken der Geheimsprache langweilig wäre. Dann hab ich gesehen, dass sie das Blatt Papier verkehrt rum hielt, und sie ausgelacht und gesagt, so würde sie es nie rauskriegen. Sie hat mich wütend angeschaut und das Blatt weggeschmissen. „Ich will spielen, nicht lesen", sagte sie. Ich glaube, sie ist nicht besonders schlau. Vielleicht kann sie gar nicht lesen. Komisch.

Alle Kinder in meinem Alter können doch lesen. Jedenfalls haben wir es am Ende doch geschafft, die 3 Zettel zu entschlüsseln. Dann sind wir runter zum Fluss und haben gegen eine andere Gruppe Fußball gespielt. Das hat Spaß gemacht. Fast hätten

LIEBES TAGEBUCH – LISA, SEITE 2

wir gewonnen. Nur wegen Elsa haben wir trotzdem verloren. Immer wenn der Ball zu ihr kam, hat sie ihn mit den Händen berührt, die anderen Kinder getreten und lauter Fehler gemacht. Als hätte sie noch nie Fußball gespielt. Irgendwie komisch. Wir spielen doch alle nach der Schule Fußball. Nächstes Mal will ich nicht mehr in dieselbe Gruppe wie Elsa.

Nach dem Mittagessen – das Essen hier ist echt eklig – mussten wir ein Floß bauen, um den Fluss zu überqueren. Das war cool. Wir mussten Holz suchen und dann mit Stricken alle möglichen Knoten machen. Elsa und ich haben nach guten, kräftigen Ästen gesucht, aber Ricardo hat immer so dürre Stöckchen angeschleppt. Ich hab ihm gesagt, er sei doch ein Junge und sollte genauso hart arbeiten wie wir. Er sagte, ihm sei schwindelig und er habe Rückenschmerzen. Ich glaub, das war bloß eine Ausrede, um sich zu drücken.

Am Ende war unser Floß das beste. Das hat sogar der Helfer gesagt! Dann hat er gezählt: „1, 2 und 3", und dann mussten wir aufs Floß springen und zusammen den Fluss überqueren. Ich bin als Erste gesprungen, aber ich bin ins Wasser gefallen. Brrr … das Wasser war furchtbar kalt, im ersten Moment hab ich geschrien. Zum Glück hat mir eine Helferin rausgeholfen und dann haben wir alle gelacht.

Als ich den anderen erzählt habe, wie kalt das Wasser war, sagte Ricardo, er hätte keine Lust mitzukommen. Ich glaub, er hatte Angst vor dem kalten Wasser. So ein Versager! Erst das mit dem Holz und dann noch das Wasser! Als ich gesagt habe, er solle nicht so ein Angsthase sein, ist er heulend weggerannt. Ich glaub nicht, dass ich noch mal in derselben Gruppe sein will wie er. Ich werde den Helfer bitten, mich nächstes Mal in eine andere Gruppe einzuteilen, denn Elsa ist dumm und Ricardo ist ein Weichei.

Ich hab dann nicht mehr mit Elsa und Ricardo geredet und … oh, ich glaube die Gruppenhelfer*innen kommen ins Zelt zum Gute-Nacht-Sagen. Schlaf gut, liebes Tagebuch. Morgen schreibe ich dir wieder.

Liebe Grüße, Lisa

KOPIERVORLAGE FÜR A4

1

LIEBES TAGEBUCH – ELSA

>> ELSA
Das folgende Tagebuch wurde mithilfe einer Gruppenhelferin für Elsa geschrieben.

Hallo Tagebuch,

du bist mein erstes eigenes Tagebuch. Ich bin Elsa. Ich hoffe, dass du ganz lange bei mir bleibst. Ich habe die Helferin gebeten, das für mich aufzuschreiben. Sie sagt, dann kann ich später mal nachlesen, was ich im Zeltlager gemacht habe. Das gefällt mir. Wir sitzen abseits von den anderen Kindern, damit niemand merkt, dass die Helferin mir hilft.

Heute haben wir sehr viel gemacht. Am Morgen wurde ich zusammen mit Lisa und Ricardo in eine Gruppe eingeteilt. Ricardo ist netter als Lisa. Sie glaubt immer, sie wüsste alles besser als die anderen.

Angefangen hat alles mit den Geheimschrift-Zetteln, die wir entschlüsseln sollten. Ich mag sowas nicht, weil ich immer noch nicht so gut lesen kann, und Lisa hat immer gedrängelt, ich soll mich beeilen. Ich würde gern besser lesen können. Dann würde ich alle Bücher auf der ganzen Welt lesen. Aber ich habe niemanden zu Hause, der mir so richtig hilft, es zu lernen. Außerdem muss ich immer auf die kleinen Zwillinge aufpassen, während Mama arbeiten geht.

Ich wollte nicht, dass Ricardo und Lisa merken, dass ich nicht gut lesen kann, also hab ich so getan, als würde ich versuchen, die Geheimschrift zu knacken. Aber Lisa hat mich ausgelacht und ich war gleichzeitig traurig und wütend.

Und dann dasselbe mit dem Fußballspielen. Ich wollte wirklich, dass unser Team gewinnt, aber anscheinend hab ich alles falsch gemacht. Alle kennen das Spiel, nur ich nicht. Ich sehe, dass die anderen Kinder nach der Schule immer Fußball spielen.
Nach dem Mittagessen haben wir ein Boot gebaut, um den Fluss zu überqueren. Und da war ich, glaube ich, besser als Lisa und Ricardo. Ich kann Knoten und weiß, was für Holz wir brauchten, um ein gutes Boot zu bauen. Aber Ricardo war so komisch. Er hat fast in die Hosen gemacht, als Lisa ihm erzählt hat, wie kalt das Wasser war.

Ich hoffe, dass wir morgen wieder in einer Gruppe sind. Ich will ihnen beweisen, dass ich ganz viel kann! Und die Helfer*innen im Zeltlager sind echt nett!

Tschüs, Tagebuch, bis morgen.

Elsa

A4 KOPIERVORLAGE FÜR

LIEBES TAGEBUCH – RICARDO

1

>> Ricardo

Ricardo hat ein großes Tagebuch, das er schon seit mehreren Jahren führt. Dies ist sein Eintrag über den „Tag der großen Abenteuer".

Mein allerliebstes Tagebuch,

Wieder einmal schreibe ich dir, wie traurig und enttäuscht ich bin. Heute Morgen haben wir schöne Sachen gemacht. Die Geheimschrift war leicht für mich, so was mache ich zu Hause die ganze Zeit. Und beim Fußball war ich wie immer Torwart.

Das Mittagessen war super, wahrscheinlich das beste, was ich je gegessen habe. Ich esse hier eine Menge, anders als zu Hause, wo ich immer warten muss, bis meine jüngeren Brüder und Schwestern mit dem Essen fertig sind. Hier nicht! Ich kann sogar einen Nachschlag bekommen! Das ist toll! Ich glaube, ich nehme hier sogar zu. Wenn ich wieder nach Hause fahre, werde ich nicht mehr der „Haut-und-Knochen-Junge" sein!

Aber der Nachmittag war schrecklich. Wir mussten sehr schweres Holz sammeln und dann ins eiskalte Wasser gehen. Ich mag das nicht, weil ich davon ganz sicher krank werde, und das will ich nicht mehr. Mein Vater hat gesagt, sobald er wieder Arbeit findet, bringt er mich ins Krankenhaus, damit ich wieder gesund werde. Er sagt, dann könnte ich alles machen, was ich will, und müsste nicht mehr die ganze Zeit im Bett liegen. Es wäre schön, wenn mein Vater morgen wieder Arbeit finden würde.

Dann würde ich schnell wieder gesund werden! Den anderen Kindern im Ferienlager erzähle ich nichts davon, denn dann wissen alle, dass wir zu Hause kein Geld haben, und hänseln mich deswegen. Liebes Tagebuch, wann werde ich wieder gesund?

Ich möchte so sein wie die anderen Kinder. Ich will spielen und rumrennen und springen. Ich hoffe, dass ich das bald kann, aber ich fürchte, das wird nie passieren.

Schlaf gut, mein allerliebstes Tagebuch. Morgen mehr. Du bist der Einzige, der meine Geheimnisse kennt.

Ricardo

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ANHANG ZUR METHODE: DURCHSCHNITTSVERMÖGEN IN DEUTSCHLAND

Quelle der Daten: Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung, Forschungsprojekt. Analyse der Verteilung von Einkommen und Vermögen in Deutschland, 2015 (Zahlen von 2012). https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a-305-5-forschungsprojekt-analyse-verteilung-von-einkommen-vermoegen.pdf;jsessionid=6643E3D2F37266215FB67078FAC9F606?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt abgerufen: 28.10.2019).

KOPIERVORLAGE FÜR A4

MITTLERES VERMÖGEN EINES*R DEUTSCHEN:

17.181 €

MITTLERES VERMÖGEN EINES*R DEUTSCHEN AUS WESTDEUTSCHLAND:

22.500 €

>> 4,5 SCHRITTE VOR <<

MITTLERES VERMÖGEN
EINES*R DEUTSCHEN
AUS OSTDEUTSCHLAND:

8.460 €

>> 8,5 SCHRITTE ZURÜCK <<

MITTLERES VERMÖGEN
EINES MÄNNLICHEN
DEUTSCHEN:

24.000 €

>> 7 SCHRITTE VOR <<

KOPIERVORLAGE FÜR A4

KOPIERVORLAGE FÜR A4

MITTLERES VERMÖGEN EINER WEIBLICHEN DEUTSCHEN:

12.970 €

>> 4 SCHRITTE ZURÜCK <<

MITTLERES VERMÖGEN EINES*R DEUTSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND:

1.920 €

>> 15 SCHRITTE ZURÜCK <<

MITTLERES VERMÖGEN EINER PERSON OHNE DEUTSCHE STAATS-ANGEHÖRIGKEIT IN DEUTSCHLAND:

500 €

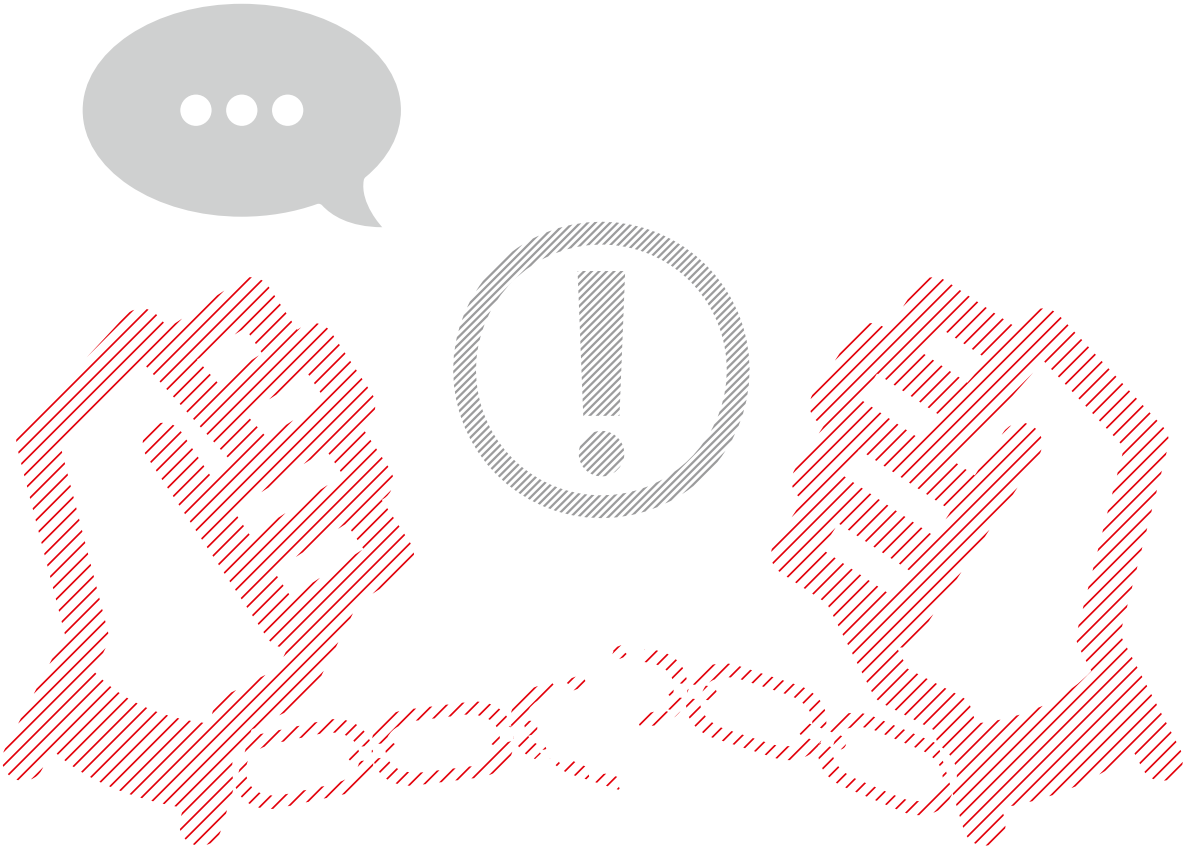
>> 17 SCHRITTE ZURÜCK <<

KOPIERVORLAGE FÜR A4

1

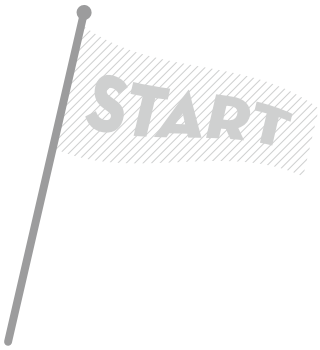
ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK

KAPITALISMUS UND RASSISMUS



KAPITALISMUS UND RASSISMUS

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN



EINLEITUNG

Inzwischen gilt es als Allgemeinplatz, dass Rassismus, Kapitalismus und andere Herrschafts- und Machtverhältnisse miteinander verknüpft sind. Es kann ebenfalls angenommen werden, dass die Erfahrungen eines einzelnen Subjektes durch seine spezifischen Positionierungen in unterschiedlichen Unterdrückungs- und Herrschaftsmechanismen andere sind, als die von Personen, die einzelne Positionierungen, jedoch nicht alle Positionierungen, mit ihm*ihr teilen. So unterscheiden sich die Rassismuserfahrungen, die ein*e Schwarze*r Arbeiter*in macht von den Rassismuserfahrungen einer*s → Schwarzen Produktionsmitteleigner*in.

Historisch ist die Entstehung der Gesellschaft, deren Reichtum als ungeheure Warenansammlung erscheint, eng mit Kolonialismus und Rassismus verknüpft. So wurde durch Raub und Mord kolonialer Regime Kapital angehäuft, was die sogenannte ursprüng-

liche Akkumulation[1] ermöglichte. Diese Strukturen wirken bis heute fort. Sie äußern sich zum Beispiel in globaler Reichtumsverteilung, paternalisierender (bevormundender) „Entwicklungs"-Politik und den wirtschaftlichen Beziehungen zwischen dem → Globalen Norden und dem → Globalen Süden. Dieser Fortbestand kolonialer Strukturen wird als Neokolonialismus bezeichnet. Die wirtschaftliche Ausbeutung des Globalen Südens wird immer noch hochgradig rassistisch argumentiert und findet ihren verlogenen Höhepunkt in der → „white charity"[2].

Neben den strukturellen Verknüpfungen wird das Subjekt, das so wichtig für den kapitalistischen Vorgang des Verkaufes der Arbeitskraft und den Warentausch ist, über Vergeschlechtlichung und Rassifizierung hergestellt. Im Kern lassen sich die Verhältnisse, die „modernen"[3] Gesellschaften ihre Form geben, nicht getrennt denken. Deswegen lässt sich weder über Kapitalismus noch Rassismus aus einer herrschaftskritischen Perspektive sprechen ohne das Subjekt zu thematisieren.

VERTIEFUNG

Obwohl es heute so gut wie keine Kolonien mehr gibt, sind die Auswirkungen des Kolonialismus noch deutlich spürbar. Ehemalige Kolonien haben oft weniger politischen Einfluss, sie wurden nie umfassend für die Zerstörung und den Raub der Kolonisator*innen entschädigt und werden wirtschaftlich von Konzernen und Politiken des Globalen Nordens bestimmt. Es ist klar, dass juristische Gleichheit nicht zu einer unmittelbaren Auflösung von Machtgefällen führt. Allerdings wird die wirtschaftliche Abhängigkeit von Staaten des Globalen Südens aus dem Globalen Norden forciert, was sich am Handeln des Internationalen Währungsfonds (IWF) gut zeigen lässt, aber auch an Freihandelsabkommen zwischen Staaten des Globalen Südens und Nordens oder der Tatsache, dass große Teile des Globalen Südens immer noch für Konzerne des Globalen Nordens produzieren. Gleichzeitig werden die Märkte des Globalen Südens von Produkten aus dem Globalen Norden dominiert, besonders sicht-

[1] Die sogenannte ursprüngliche Akkumulation beschreibt die gewaltsame Privatisierung der Produktionsmittel und war historisch Voraussetzung für die kapitalistische Produktionsweise. Genauer lässt sich das im 24. Kapitel des *Kapitals* Band 1 nachvollziehen.

[2] „White charity" ist ein Begriff der sich kritisch auf die sogenannte „Entwicklungszusammenarbeit" bezieht. Genauer lässt sich das beispielsweise in der Broschüre des Vereins glokal e.V. nachlesen.

[3] Mit Zuschreibung „modern" wird den gewaltvollen Verhältnissen, in denen wir leben (müssen), konstatiert, dass sie im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Entwürfen ein Fortschritt seien. Weil wir dieser Vorstellung wider sprechen, nutzen wir den Begriff in Anführungszeichen.

bar wird das im Bezug auf Lebensmittel. Beide Strategien, sowohl die Auslagerung der Produktion als auch der Export billiger (teilweise subventionierter) Produkte schwächen die Wirtschaften im Globalen Süden. Gerechtfertigt wird diese Art der wirtschaftlichen Ausbeutung immer noch über rassistische Bilder und Argumente. So wird oft mit der angeblichen „Unterentwicklung" der Produktion und der Menschen des Globalen Südens argumentiert und Ausbeutungsmechanismen mittels rassistischer Stereotype zu sogenannter Entwicklungshilfe umgedichtet.

Globale und historische Perspektiven der Verknüpfung von Kapitalismus und Rassismus spielen für die Betrachtung des Themas eine große Rolle, bei der allerdings die Gefahr besteht, Rassismus nur als Verhältnis des Globalen Nordens zum Globalen Süden zu verstehen. Gesellschaften des Globalen Nordens sind durch koloniale Geschichte und Kontinuitäten geprägt. Rassismus wirkt innerhalb dieser Gesellschaften. Um diese Externalisierung zu verhindern, müssen → *weiß*-Sein als Norm, die Verknüpfung mit ökonomischen Perspektiven und rassistische Bilder von → BIPOC[4] in der BRD mitbedacht werden. Themen einer Betrachtung von Rassismus und Kapitalismus im Globalen Norden können Diskriminierung im Arbeits- und Wohnungsmarkt, rassifizierte Bilder von Berufen, von Armut, Schule und → Klasse sein. Ebenfalls relevant ist die Verschiebung von → Care-Arbeit und Arbeit im Niedriglohnsektor auf BIPOC beziehungsweise Migrant*innen. Eine solche Verschiebung hat beispielsweise in der Reinigungsbranche und in der Pflegeindustrie stattgefunden. Während früher dort vorwiegend (sowohl Schwarze als auch *weiße*) Frauen* gearbeitet haben, arbeiten nun vorwiegend BIPOC und Migrant*innen in diesen Bereichen. Der gesellschaftliche Aufstieg weißer → Frauen* wurde an dieser Stelle auf Kosten von BIPOC insbesondere Schwarzer Frauen* ermöglicht.

Eine Beschäftigung mit dem Themenkomplex Rassismus und Kapitalismus muss sowohl die globalen Aspekte beider Verhältnisse als auch konkrete Diskriminierungserfahrungen und internalisierte Verhaltensweisen betrachten und prüfen, inwiefern sich Erfahrungen kapitalistischer Verhältnisse von weißen Menschen und BIPOC in der BRD unterscheiden und/oder ähneln.

Zuletzt muss eine Auseinandersetzung mit Kapitalismus und Rassismus auch eine Kritik an dem Blick des Globalen Nordens auf den Globalen Süden sein, der sich sehr offensiv in der sogenannten Entwicklungszusammenarbeit oder auch in Reiseberichten äußert. Hier gilt es Mythen über Fortschritt und Entwicklung, über Wissen und Armut zu dekonstruieren. In dieser Auseinandersetzung geht es um die Kritik rassistischer und kolonialer Ideologie, die in den Vorstellungen vieler Menschen aus dem Globalen Norden als „wahr" angenommen wird.

[4] BIPOC steht für Black, Indigenous People & People of Colour und bezeichnet Menschen, die negativ von Rassismus betroffen sind.

ZIELSETZUNG

Ziel ist es, sowohl die ökonomischen Implikationen von Rassifizierung für Subjekte zu erkennen, als auch die Bilder und Funktionsweisen kapitalistischer Gesellschaften in ihrer Verquickung mit Rassismus zu erschließen. Eine Analyse von Rassismus soll auf Grundlage der Reflexion eigener Bilder, Verhaltensmuster und Erfahrungen passieren. Rassistisch-kapitalistische Mechanismen müssen sichtbar gemacht werden, um die Grundlage zu schaffen, sie abzuschwächen. Gerade bei der Beschäftigung mit globalen Folgen rassistisch-kapitalistischer Politiken und Strukturen müssen während der Auseinandersetzung ideologische Bilder und Mythen hinterfragt und die eigene Position innerhalb dieser Strukturen ins Auge gefasst werden: Teilnehmende wie Helfende[5] müssen sich die Frage stellen, inwiefern sie ökonomisch privilegiert sind und von welchen rassistisch-kapitalistischen Verhältnissen diese Positionierung abhängt. Gleichzeitig geht es darum, rassistische Bilder zu Armut, Bildung, Wirtschaft, und so weiter zwar zu dekonstruieren, ohne jedoch die ökonomischen Folgen von Rassismus zu ignorieren. Ein weiteres Ziel ist es, rassistische Strukturen in Schulen und Ämtern, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt zu thematisieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. Empowerment von BIPOC soll durch den Erfahrungsaustausch und die damit einhergehende Entindividualisierung von Rassismus ermöglicht werden. Dies ist genauso Ziel wie die Thematisierung von Privilegien und *Weiß*-Sein als (ökonomische) Norm.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Rassismuserfahrungen gehören von klein auf, zum Beispiel in Form rassistischer Beleidigungen oder Ausgrenzungen, zur Lebensrealität von Kindern of Color. Auch die Verstrickung von Klassismus und Rassismus spüren sie früh, wenn ihnen von vornherein Armut oder Zugehörigkeit zur Arbeiter*innenklasse zugeschrieben wird. Mit diesen Zuschreibungen werden Kinder of Color in Kindergarten und Schule von Lehrkräften, Pädagog*innen oder

[5] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung*.

Mitschüler*innen direkt konfrontiert, sie vermitteln sich aber auch über Medien. Medien transportieren ein rassistisches, homogenisierendes Bild von Lebensweisen und Armut im Globalen Süden, häufig verbunden mit Diskursen über vermeintliche Entwicklung, Gewalt, Mitleid oder einer Romantisierung von Armut.[6]

Diskriminierung, rassistische Einstellungen und Strukturen führen faktisch auch dazu, dass BIPOC stärker von Armut betroffen sind, rassistische Gewalt und Diskriminierung am Arbeitsplatz oder Wohnort befürchten müssen und schwieriger Arbeitsplätze und Wohnungen finden.

Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind mit bestimmten Vorurteilen über Fluchtgründe, paternalisierenden, mitleidigen Annahmen über die Verhältnisse in Ursprungsländern und gleichzeitig mit falschen, feindseligen Ansichten über die wirtschaftlichen Auswirkungen von Flucht in Länder des Globalen Nordens konfrontiert. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern sind sehr häufig mit der Angst vor Abschiebung konfrontiert, die bei Jugendlichen dann im systemischen Zwang mündet, einen direkten Übergang von Schule in Ausbildung zu schaffen, um die Chance einer Ausbildungsduldung zu bekommen. Wenn Geflüchtete eine Arbeitserlaubnis erhalten, werden ihre Berufserfahrungen und -ausbildungen in Deutschland in der Regel formal nicht anerkannt. Darüber hinaus wird auch an migrantische Kinder der Anspruch formuliert, dass sie sich (auch noch in der zweiten oder dritten Generation) ihren Platz in der deutschen Gesellschaft verdienen müssen.

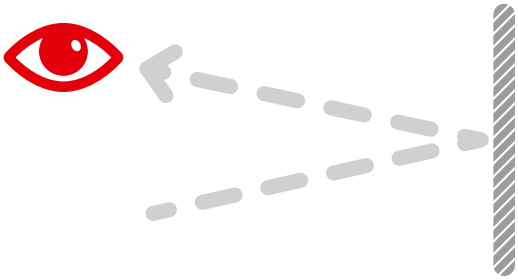
GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

In der Thematisierung von globalen Ungleichheiten kann ein essentialisierendes, rassistisches Bild von Armut und Ausbeutung im Globalen Süden entstehen. Hier gilt es, einerseits zu beleuchten, dass die konkreten Ausbeutungsverhältnisse und die konkrete Armut eine Folge der Wirtschaftspolitik des Globalen Nordens sind und andererseits zu betonen, dass diese Verhältnisse nicht repräsentativ für alle Gesellschaften des Globalen Südens und schon gar nicht für alle BIPOC sind. Hierbei kann es auch helfen, antikoloniale Kämpfe, andere Widerstandskämpfe oder Arbeitskämpfe im Globalen Süden zu beleuchten.
Ein weiterer Fallstrick ist das Ausblenden der historischen und materiellen Bedingungen von Rassismus. Durch einen auf Diskriminierung verengten Rassismusbegriff kann die gesellschaftliche Relevanz von Rassismus als grundlegendes und gesellschaftsordnendes Verhältnis relativiert werden. Rassismus wird dann nicht aus Kolonialismus und Kapitalismus herausgedacht, sondern aus dem

[6] Siehe für den Zusammenhang von Armut und Rassismus im Kapitalismus auch den Einführungstext zu *Armut*.

konkret diskriminierenden Handeln des*der Einzelnen. Diese Verkürzung zeigt sich beispielsweise in der bürgerlich-liberalen Abgrenzung von rassistischer Gewalt in Ostdeutschland, die ohne die Kritik rassistischer Ausbeutung und der zugrunde liegenden ökonomischen Strukturen auskommt.

Insbesondere beim Thematisieren von ökonomischer Marginalisierung von BIPOC in Deutschland können Widerstände bei weißen Teilnehmenden auftreten. Dies kann passieren, weil sie falsche Vorstellungen der wirtschaftlichen Auswirkungen von Migration auf Deutschland haben; weil sie rassistische und neoliberale Haltungen bezüglich der vermeintlichen Ausbeutung des Wirtschaftssystems haben; oder aus einem Widerstand gegen die Thematisierung eigener Privilegien. Beim Thematisieren von Rassismus in Gruppen mit weißen und Schwarzen Teilnehmer*innen besteht immer die Gefahr, dass der Lernprozess weißer Teilnehmer*innen auf Kosten Schwarzer Teilnehmer*innen passiert. In weißen Lernprozessen zu Rassismus werden häufig rassistische Vorurteile, Bilder und Mythen aufgerufen, die bei BIPOC Verletzungen wieder aufrufen können und ihren Lernprozess behindern können. Hier braucht es einen sensiblen Umgang, in dem zum Beispiel mit Schwarzen Teilnehmer*innen geklärt wird, was sie gerade brauchen. Unter Umständen können eine Trennung der Gruppe oder ein (temporäres) Unterbrechen des Settings hilfreich sein.

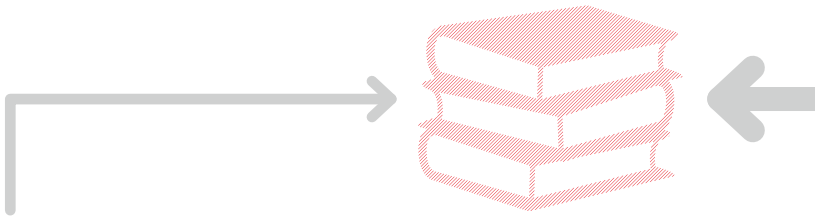


HELFENDEN-REFLEXION

Helfende sind – ebenso wie Teilnehmende – eingebunden in eine rassistische und kapitalistische Gesellschaft. Sie sind geprägt von Vorstellungen über rassistische Stereotype. Diese zu erkennen, heißt nicht, dass sich ihrer ein für alle Male entledigt werden kann – ganz im Gegenteil: Es bedeutet, dass die Helfenden sich immer wieder mit ihren eigenen Bildern und Vorstellungen auseinandersetzen und diese reflektieren müssen. Fragen, die Helfende sich stellen sollten, sind:

- Welche Bilder über den Globalen Süden bringe ich mit? Bin ich im Globalen Norden/Süden aufgewachsen und was bedeutet das für mich?
- Wie bin ich positioniert? Habe ich mich mit meiner Positionierung innerhalb von Rassismus und Kapitalismus beschäftigt?
- Wie sind die Teilnehmenden positioniert? Welche Erfahrungen haben sie mit Rassismus?
- Kommen die Teilnehmenden aus dem Globalen Norden, welche Bilder vom Globalem Norden und Süden bringen sie mit?

- In welchem Verhältnis stehe ich zu meinen Teilnehmenden? Welche Machtmechanismen wirken zwischen uns?
- Welche Mechanismen wirken zwischen den Teilnehmenden? Wie wird ihre Dynamik durch unterschiedliche Positionierungen beeinflusst?
- Welches Wissen bringe ich über die Verknüpfungen von Rassismus, Kapitalismus und anderen Herrschafts- und Machtverhältnissen mit?
- Erkenne ich eine rassistische Situation und kann selbstbewusst in sie intervenieren?
- Welche Machtmechanismen wirken zwischen mir und anderen Helfenden? Sind sie durch unsere Positionierungen in Rassismus und Kapitalismus beeinflusst?
- Welche Bilder über BIPOC in der BRD bringe ich mit? Welche Bilder bringen die Teilnehmenden mit?



MATERIALSAMMLUNG

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): Danger of a Single Story, Ted-Talk. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de
- Broschüren des Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlags (unter: http://einewelttstadt.berlin/publikationen/ber-publikationen-bestellen).
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld.
- Oguntoye, Katharina; Ayim, May; Schultz, Dagmar (2007): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin.
- Publikationen des Berliner Vereins glokal e.V. (unter: https://www.glokal.org/publikationen/)
- Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz weiß. Der alltägliche Rassismus, München.
- White Charity (BRD), 2011, Regie Carolin Phillip; Timo, Kiesel.

METHODEN

APPLAUS, APPLAUS

F
RF
SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN beschäftigen sich anhand von Fragen damit, wie unterschiedlich sie sind und dass dies etwas wertvolles ist.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 8 Jahren	max. 15 Personen	30 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Moderations-karten mit Eigen-schaften, eventu-ell Dekoration und Sitzkissen

ZIELE

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede wertschätzen
- Zusammengehörigkeitsgefühl trotz Unterschieden erfahrbar machen
- Vielfalt der Gruppe als Bereicherung erleben

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden visualisieren stichpunktartig Eigenschaften und Vorlieben (siehe Punkt 4) und richten einen Sitzkreis so ein, dass es eine angenehme Atmosphäre gibt

2. Alle setzen sich in einen Kreis.

3. Auf Karten stehen stichwortartig Eigenschaften und Vorlieben, die in der Kreismitte liegen und die Übung visualisieren.

4. Die Helfenden lesen der Reihe nach die folgenden Sätze vor. (Sie formulieren das aus, was in Stichworten bereits sichtbar ist.)

Sätze können zum Beispiel sein:

- Ich bin ein Kind.
- Ich spreche mehr als eine Sprache.
- Ich habe Geschwister.
- Ich spiele gerne.
- Ich lache gerne.
- Ich bin fantasievoll.
- Ich bin erfinderisch.
- Ich bin in Deutschland geboren.
- Ich spiele gerne Fußball.
- Meine Eltern kommen nicht aus Deutschland.
- Ich helfe Anderen, wenn sie Probleme haben.
- Meine Oma kommt nicht aus Deutschland.
- Ich habe nie Angst.
- Ich lebe allein mit meiner Mutter.
- Meine Eltern arbeiten zu viel.
- Ich tanze gerne.
- Ich lebe nicht mit meinen Eltern zusammen.
- Ich rechne gerne.
- Ich mache mir manchmal Sorgen.
- Ich bin manchmal glücklich.

Können sich die TN mit dem Vorgelesenen ganz oder teilweise identifizieren, können sie ganz oder halb aufstehen. Sie müssen sich für keine der Antworten rechtfertigen. Sie können auch sitzen bleiben, selbst wenn das Kriterium auf sie zutrifft.

5. Die anderen Kinder applaudieren nach jedem Satz. Ansonsten ist die Übung nonverbal.

6. Es wird nichts kommentiert.

7. Die Übung wird mit den folgenden Fragen ausgewertet:

- Wie war die Übung für euch?
- Wie war es, keine Fragen stellen zu dürfen?
- Habt ihr etwas neues über euch selbst erfahren?
- Wie war es, gemeinsam aufzustehen?
- Wie war es, zuzugucken, wenn andere aufgestanden sind?
- Was bedeutet es, für bestimmte Eigenschaften aufzustehen?
- Welche Dinge, von denen, die hier auf dem Boden liegen, kann mensch jemandem ansehen? Welche nicht?
- Ist es euch schon mal passiert, dass ihr mitbekommen habt, dass Menschen aufgrund ihres Aussehens Eigenschaften zugeschrieben wurden? Was war das für eine Situation? Wie findet ihr das?
- Warum ist es wichtig, dass wir wissen, dass wir niemanden seine*ihre Eigenschaften ansehen können?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Bei der Methode geht es um die individuellen Erlebnisse und Erfahrungen der TN, daher ist es sehr wichtig, dass Helfende darauf achten, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt wird. Dazu gehört zum Beispiel, dass während der Methode nicht kommentiert wird und es freiwillig ist, bei den Fragen aufzustehen. Keine*r muss sich erklären oder rechtfertigen! Mithilfe der Übung werden TN dafür sensibilisiert, dass es viele unterschiedliche Eigenschaften, aber auch Gemeinsamkeiten bei Menschen gibt. Sie greift aber noch nicht direkt gesellschaftliche Faktoren auf. Daher dient sie eher als Einstieg ins Thema.

>> SCHLAGWÖRTER

Rassismus, Leistungsdruck, Schule, Alltag, Lebensplanung, Zwang

>> QUELLE

KidsCourage, Berlin

EIN STÜCK NACH VORN

F

RF

KURZBESCHREIBUNG

Anhand verschiedener Rollen beschäftigen die TN sich in einer Aufstellungsübung mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Handlungsbeschränkungen in der Gesellschaft.

RAHMENBEDINGUNGEN

8-14 Jahren	max. 20 Personen	60 Min.	genug Raum, damit alle TN nebeneinander in einer Reihe Platz haben und danach so viele Schritte wie es Aussagen gibt, nach vorne gehen können	ausgeschnittene Rollenkarten, Liste mit Fragen/ Situationen

ZIELE

- Die TN werden für die ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft sensibilisiert.
- Die TN setzen sich mit unterschiedlichen Positionierungen und den Faktoren, die in der Gesellschaft wirken und Menschen einschränken, auseinander.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Alle TN müssen nebeneinander auf einer Linie Platz haben. Geeignet ist hierfür zum Beispiel eine markierte Linie im Flur, auf dem Pausenhof oder in der Turnhalle. Gegebenenfalls müssen Rollenkarten und die Liste der Situationen auf die Gruppe angepasst werden.

2. Jede*r TN erhält eine Rollenkarte, die er*sie niemandem verraten darf. Wer etwas darauf nicht versteht, flüstert dies den Helfenden zu und sie versuchen, eine Lösung zu finden.

3. Nachdem alle Fragen geklärt wurden, haben die TN fünf Minuten Zeit, um sich in ihre Rolle hineinzuversetzen. Es ist wichtig, dass die Kinder den Unterschied zwischen Rolle und wirklichem Leben begreifen. Sie können zum Beispiel in ihre Rolle hinein springen. Die Helfenden geben ein paar Tipps und Fragen zur Konkretisierung der Rolle, zum Beispiel:

- Wie wohnst du?
- Was machst du nach dem Aufstehen?
- Wo gehst du zur Schule?
- Was machst du gerne in deiner Freizeit?

4. Die TN gehen durch den Raum und begrüßen sich in ihren Rollen, stellen sich vor, wie ihr Weg zur Schule aussehen würde oder malen eventuell ein Bild von ihrem Schulweg.

5. Die TN nehmen (still) nebeneinander auf der Startlinie (siehe Schritt 1) Platz. Die Helfenden kündigen an, mehrere Situationen und Aussagen vorzulesen. Jedes Mal, wenn eine Aussage auf die Person, die sie jetzt spielen, zutrifft, machen sie einen großen Schritt nach vorn; wenn nicht oder sie unsicher sind, bleiben sie stehen.

6. Die Situationen werden nacheinander vorgelesen. Die Helfenden achten darauf, dass die TN genügend Zeit haben, um die Frage in ihrer Rolle zu beantworten.

7. Am Ende sollen sich alle dort hinsetzen, wo sie angelangt sind und sich nach den anderen umsehen. Die TN werden aufgefordert, nacheinander die ihnen zugewiesene Rolle in eigenen Worten zu beschreiben.

8. Alle verlassen ihre Rolle (zum Beispiel durch Abschütteln oder den eigenen Namen laut rufen).

9. Die TN bleiben an ihrem Platz, wenn sich für eine anschließende Auswertung am Ort der Methode alle akustisch gut verstehen. Alternativ malen alle auf einem Plakat ihre Position im Spiel ein.

10. Die Gruppe beginnt eine moderierte Diskussion über folgende Fragen:

- Was ist bei der Aktivität geschehen?
- Wieso haben sich die TN ihre Rolle so und nicht anders vorgestellt?
- Woher kommen diese Bilder? Und stimmen sie?
- Wie war es, die Rolle zu spielen?
- Wie war es, zurück zu bleiben beziehungsweise vorwärts zu kommen?
- Wann ist euch aufgefallen, dass andere nicht so schnell vorankamen?
- Hattet ihr das Gefühl, dass irgendetwas ungerecht ist?
- Was hatte das Spiel mit der Wirklichkeit/ mit uns zu tun?
- Welche Gründe gibt es dafür, dass manche Menschen von Anfang an schlechtere Karten haben?
- Was könnten wir verändern, damit alle bessere Karten haben?

Variante für die Auswertung:

Die TN finden sich für eine Diskussion in 2-5 Kleingruppen zusammen, in denen entweder...

A. unterschiedliche Privilegien vertreten sind. Es finden sich jeweils TN zu sammen, die am Anfang, in der Mitte und am Ende der Linie standen.

oder

B. alle ähnliche Rollenkarten haben: zum Beispiel alle Rollen, deren Eltern arm sind, die aus einem anderen Land kommen, die aufgrund ihres Körpers benachteiligt werden, etc.

Die TN finden auf diese Weise heraus, welches die Gemeinsamkeiten in der Benachteiligung bzw. Bevorteilung sind und können ihre Gedanken gemeinsam leichter zusammenfassen als alleine. Die Kleingruppen erstellen Plakate, auf denen sie die Ergebnisse ihrer Diskussion (siehe oben) darstellen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Auch wenn es sich um ein Rollenspiel handelt, ist es wichtig, sensibel mit den TN umzugehen. Vor allem bei TN, die sich ungewöhnlich verhalten, kann dahinter stehen, dass sie eine ähnliche Situation vielleicht schonmal selbst erlebt haben und nicht wissen, wie sie sich nun verhalten sollen.
- Es kann passieren, dass bestehende, vorherrschende Stereotype, aber auch Sachen wie Leistungsdenken von TN in der Auswertung angesprochen und reproduziert werden. Hierbei ist es wichtig, diese auch zu benennen und zu versuchen, deutlich zu machen, was an ihnen zu kurz greift. Helfende sollten daher genug Zeit für die Auswertung einplanen und versuchen, durch geschicktes Nachfragen, aber auch Beispiele in die Diskussion einzugreifen, wenn diese sich in die falsche Richtung entwickelt.

>> SCHLAGWÖRTER

Rassismus, Diskriminierung, Privilegien, Armut, Chancen

>> ANHANG

Rollenkarten, Situationen

>> QUELLE:

KidsCourage, Berlin

ICH – ICH NICHT!

RF

KURZBESCHREIBUNG

Die Übung ist eine Soziometrische Aufstellungsmethode, bei der die TN sich positionieren sollen, dies aber nicht begründen müssen.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 12 Jahre	10-25 Personen	45 Min.	ausreichend große Freifläch	Zwei Plakate oder Schilder: eines mit der Aufschrift „Ich“, eines mit der Aufschrift „Ich nicht“

ZIELE

- Die TN erkennen unterschiedliche gesellschaftlichen Zuordnungen.
- Die Unterschiedlichkeit der Aspekte wird herausgearbeitet, aufgrund derer Menschen ähnliche oder grundlegend unterschiedliche Erfahrungen machen.
- Unterschiedliche Zugehörigkeiten innerhalb einer Gruppe werden sichtbar gemacht.

ABLAUF

1. Die Helfenden erklären, dass sie gleich eine Reihe an Fragen stellen werden, die entweder mit „Ich“ oder „Ich nicht“ beantwortet werden können.
2. Die Helfenden fordern die TN auf, sich je nach Antwort zum jeweils in Frage kommenden Plakat zu stellen (die Plakate liegen in einer Linie etwas voneinander entfernt) und weisen darauf hin, dass es in dieser Übung nicht die Möglichkeit gibt, sich zwischen den beiden Polen aufzustellen. Die Helfenden erwähnen, dass bei Fragen, bei denen jemand sich unwohl fühlt, die Möglichkeit besteht, zu lügen.

   Hinweis: Nach den einzelnen Fragen ist es wichtig, die durch die Beantwortung gebildeten Gruppen eine kurze Zeit bestehen zu lassen und die TN von Zeit zu Zeit aufzufordern, sich zu vergegenwärtigen, wer jeweils in ihrer Gruppe ist beziehungsweise auf ihrer Seite steht und wer gegenübersteht und wie sich das jeweils anfühlt.
3. Bei der Auswahl der Fragen ist auf eine sorgfältige Zusammenstellung zu achten. Die Fragen im Anhang sind als Möglichkeiten zu verstehen, die die Helfenden gegebenenfalls in Bezug auf die Positionierungen der TN und in Bezug auf das Thema erweitern sollten. Es empfiehlt sich, nicht mehr als 15 Fragen zu stellen. Im Anschluss kann den TN auch die Möglichkeit gegeben werden, selbst Fragen zu stellen. Wurden alle Fragen gestellt, beenden die Helfenden die Aufstellung und bitten die Gruppe, im Plenum zu einer Auswertung zusammen zu kommen.

4. Auswertungsfragen können sein:

- Wie war es, alleine (mit wenigen) auf einer Seite zu stehen?
- Wie war es, auf der Seite mit vielen anderen zu stehen?
- Was ist euch aufgefallen?
- Was hat euch überrascht?
- Hatten die Fragen alle gleich viel Bedeutung für euer Leben?
- Warum sind diese Zuordnungen für Zugehörigkeiten zu anderen Menschen/ Gruppen für euch relevant?
- Welche Bedeutung haben diese unterschiedlichen Zuordnungen in der Gesellschaft?
- Warum glaubt ihr, ist es so unterschiedlich, wer welche Erfahrungen gemacht hat?
- Sind diese Zuordnungen neutral? Macht es einen Unterschied, dass einige bei manchen der Fragen zugestimmt haben und andere nicht?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Grundsätzlich bedarf es einer sorgfältigen Zusammenstellung der Positionierungsfragen in Bezug auf die Zielgruppe und die Auswertungsaspekte.
- Die Vielfalt innerhalb von Gruppen sowie die verschiedenen Zugehörigkeiten einer Person werden im Alltag, in Diskursen und in gesellschaftlich vorherrschenden Erklärungsmustern oft ausgeblendet. Vielfach sind es aber gerade diese Zugehörigkeiten, die dazu führen, dass Einzelne sehr unterschiedliche Erfahrungen machen. Diese sind bedeutsam für die individuelle Biographie, können aber nicht außerhalb eines gesellschaftlichen Kontexts betrachtet werden. Welche Zuschreibungen sind es, wegen denen wir unterschiedliche Erfahrungen machen, zum Beispiel Angst haben, alleine nach Hause zu fahren, Angst haben, aufzufallen, oder Angst haben, sich fremd zu fühlen?
- Auf jeden Fall sollte (besonders in kleineren Gruppen) die Möglichkeit des Lügens gegeben werden – dies bietet den TN bei heiklen Fragen den notwendigen Schutzraum. Als Abschluss kann dann folgende Frage gestellt werden: „Wer hat hier mal gelogen?“ Dabei sollte aber unbedingt offen gelassen werden, bei welcher Frage gelogen wurde!
- Wenn die TN am Ende selbst Fragen stellen, sollten sie darauf hingewiesen werden, diese vorsichtig und sensibel für die Gruppe auszuwählen.

>> QUELLE

angelehnt an: Ich - Ich nicht! In: Anti-Bias-Werkstatt (2007): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit

>> SCHLAGWÖRTER

Rassismus, Positionierung, Unterschiede, Diskriminierung

>> ANHANG

Positionierungsfragen

POWER FLOWER

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die Methode regt zur Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung und bestehenden Machtasymmetrien an.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	max. 12 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Stifte, pro TN eine Kopie der Power Flower

ZIELE

- Die TN reflektieren die eigene gesellschaftliche Positionierung.
- Die TN setzen sich mit der eigenen (Ohn-)Machtposition und (De-)Privilegierung auseinander.
- In der Gruppen werden gesellschaftliche Machtasymmetrien entlang verschiedener sozial konstruierter Differenzierungskategorien (bzw. Differenzlinien) thematisiert.
- Es wird ein verantwortungsvoller und konstruktiver Umgang mit der eigenen Macht und eigenen Privilegien entwickelt.
- Die TN erkennen einen Zusammenhang mit kapitalistischen Strukturen.

1. → 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden bereiten ein Plakat mit Fragen für die Kleingruppen vor.

2. Auf dem Arbeitsblatt „Power Flower" sind verschiedene gesellschaftlich wirksame Differenzierungskategorien dargestellt (innerer Kreis). In den inneren Blütenblättern stehen die zu den einzelnen Kategorien gehörigen, in Deutschland strukturell privilegierteren Gruppen, in den äußeren Blütenblättern die tendenziell nicht privilegierten Gruppen. Dabei sind die in der Power Flower genannten Differenzierungskategorien als sozial konstruierte Kategorien zu verstehen, die aber dennoch real wirksam sind.

3. Einzelarbeit (10 Min.): Alle TN bekommen je ein Blatt mit der „Power Flower". Die Helfenden erklären, dass sie die Aufgabe haben, bei jeder Kategorie ent-

weder das innere oder das äußere Blütenblatt auszumalen, je nachdem, wo sie sich zugehörig fühlen. Wenn sie sich keinem der beiden Blütenblätter zuordnen können, ist das Hinzufügen eines dritten Blütenblattes erlaubt. Grundsätzlich ist die Entscheidung, welches Blütenblatt markiert wird, der Selbsteinschätzung der TN überlassen. Die Helfenden erklären, dass es sich im Zentrum der Blume um Differenzierungskategorien handelt, die in der deutschen Gesellschaft wirksam sind. In den inneren Blütenblättern sind die in Deutschland strukturell privilegierteren Gruppen, in den äußeren Blütenblättern die tendenziell deprivilegierten Gruppen genannt.

Helfende sollten *unbedingt* darauf hinweisen, dass im Anschluss die „Power Flower" bei den jeweiligen TN verbleibt und nicht öffentlich gezeigt werden muss.

4. Kleingruppenarbeit (20 Min.): Wenn alle TN ihr Arbeitsblatt fertig markiert haben, begeben sie sich in Kleingruppen (4-6 Personen), um die Power Flower zu diskutieren.

Folgende Fragen, die auf einem Plakat für alle sichtbar festgehalten werden sollten, können ihnen dabei zur Orientierung dienen:

- Wo war die Zuordnung zu den Blütenblättern schwierig? Wo nicht? Warum?
- Wie ist das Verhältnis von inneren (privilegierten) und äußeren (nicht-privilegierten) Blüten auf meiner Power Flower?
- Wie fühlt es sich an, in der inneren beziehungsweise äußeren Gruppe zu sein?

5. Die Auswertung findet im Stuhlkreis im Plenum statt. Es sollte deutlich werden, dass das Schema der Power Flower sich auf Kategorisierungen bezieht, die konstruiert sind und in ihrer Vereinfachung die komplexe Realität nicht adäquat abbilden – gleichwohl sind sie jedoch gerade in dieser Form gesellschaftlich wirksam und eng mit der Verteilung von Privilegien und mit dem Zugang zu Ressourcen verknüpft. Wichtig ist dabei, dass wir oft gezwungen sind, uns in diesem dualistischen System zu positionieren beziehungsweise positioniert werden. Zudem geht es darum, zu erkennen, dass alle Individuen am Schnittpunkt verschiedener Differenzierungskategorien positioniert sind und sich dabei einmal eher in der privilegierten Position, ein anderes Mal mehr in der nicht-privilegierten Position befinden.

Die Diskussion sollte beinhalten, dass es wichtig ist, die eigene Positionierung zu kennen, wenn wir uns mit Unterdrückungsstrukturen auseinandersetzen. Das Bewusstmachen von und der Austausch über unterschiedliche Positionierungen ermöglicht es, Empathie für andere zu entwickeln und verantwortungsvoll zu handeln. Es geht nicht darum, Schuldgefühle wegen "angeborener" Privilegien zu provozieren, sondern zu einem bewussten Umgang mit den eigenen Möglichkeiten zu ermutigen sowie dazu aufzurufen, Macht auch positiv zu deuten und für Gerechtigkeit einzusetzen. Es sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, wie Machtasymmetrien aktiv entgegengewirkt werden kann.

Mögliche Fragen:

- Wie ist es euch mit der Übung ergangen?
- Welche Zuordnungen sind euch schwer gefallen, welche nicht? Warum?

- Bei welchen Zugehörigkeiten/ Blütenblättern wart ihr euch besonders unsicher? Warum?
- Wie war der Austausch in den Kleingruppen?
- Wie fühlt es sich an, in der inneren beziehungsweise der äußeren Gruppe zu sein?
- Stimmt euer Gefühl mit der Einteilung der Power Flower in *privilegiert* und *nicht-privilegiert* überein?

Zu den Bedeutungen von Zugehörigkeiten:

- Gibt es Situationen in denen sich die Verhältnisse verschieben, in denen eine Privilegierung zur Diskriminierung wird oder umgekehrt?
- Bedeuten euch die Zugehörigkeiten alle gleich viel, sind euch diese immer bewusst?
- Haben die Zugehörigkeiten in der Gesellschaft alle das gleiche Gewicht?

Zu Eigenschaften von Zugehörigkeiten:

- Ist die Zugehörigkeit zu den Kategorien in den Blütenblättern eure eigene freiwillige Entscheidung oder wurde diese Zugehörigkeit von ‚außen' zugewiesen? Welche Konsequenzen hat dies?
- Ist die Zugehörigkeit zu den Blütenblättern veränderbar?
- Können privilegierte / nicht-privilegierte Zugehörigkeiten andere Zugehörigkeiten nach sich ziehen?
- Welche Konsequenzen hat das in unserer Gesellschaft? Wie werden Menschen dadurch eingeschränkt oder bevorzugt?
- Was hat die Power Flower mit Antikapitalismus zu tun?

6. Mögliche Varianten:

A. Je nach Zielgruppe können weitere Differenzierungskategorien von Bedeutung sein. Diese können gegebenenfalls mit den bereits im Arbeitsblatt festgehaltenen Kategorien ausgetauscht werden. Weitere mögliche Kategorien sind zum Beispiel Aussehen, Beschäftigungssituation, Wohnsituation, Ausbildung, Schulden, ...

B. In der Vorbereitung der PowerFlower-Methode können beim Kopieren eine oder mehrere Kategorien leer gelassen werden, so dass die TN die Möglichkeit bekommen, eine weitere Differenzierungskategorie, die für sie von Bedeutung ist, selbst einzutragen. Dabei können sie für eigene Kategorien überlegen, welche Begriffe das innere (privilegiert) und in das äußere Blütenblatt (benachteiligt/marginalisiert) geschrieben werden könnten.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Einige Fragen oder Begriffe dieser Methode können für jüngere Gruppen vereinfacht oder zuvor erklärt werden. Privilegiert zu sein bedeutet, dass man mit Vorrechten ausgestattet ist oder bevorzugt behandelt wird. Deprivilegiert zu sein, bedeutet, in bestimmten Situationen oder Lebensbereichen Einschränkungen oder Benachteiligungen zu erfahren oder sogar ganz ausgeschlossen zu werden.
- Wir nutzen bewusst nicht das Wort „unterprivilegiert", da hier in der Bedeutung mitschwingt, dass die betroffenen Leute, dumm wären, hinterm Mond leben leben würden oder Nachteile in der Entwicklung hätten.
- Die Power Flower arbeitet mit einem dualistischen System und spart Übergänge aus. Häufig haben TN zunächst Widerstände gegen ein so starres System und die jeweilige Einteilung in privilegierte und nicht-privilegierte Gruppen. Es hat sich bewährt, in der Auswertung Raum für solche eventuellen Widerstände zu geben, denn der kritische Austausch über die Power Flower kann für die ganze Gruppe konstruktiv genutzt werden. Dabei sind die in der Power Flower genannten Differenzierungskategorien als sozial konstruierte Kategorien zu verstehen, die aber dennoch real wirksam sind. Im gesellschaftlichen Diskurs werden diese Kategorien häufig nur in ihren beiden dualistisch gegenübergestellten Ausprägungen wahrgenommen, wobei ausgeblendet wird, dass dazwischen eine Vielzahl von Abstufungen möglich ist. Die „Power Flower" bildet die Differenzierungskategorien bewusst in dieser dualistischen Weise ab, um den TN einerseits aufzuzeigen, dass ein solches dualistisches Denken der vielfältigen Realität nicht angemessen ist (denn wenn sie sich selbst zuordnen sollen, bemerken sie häufig, dass sie nicht in dieses dualistische Schema passen). Andererseits soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass sich die Verteilung von Macht und Privilegien dennoch genau an diesen binären Dualismen orientiert, da den (tatsächlichen oder konstruierten) Differenzierungen bestimmte Bedeutungen zugesprochen werden und aus der Privilegierung des einen Pols die Deprivilegierung des anderen Pols resultiert.
- Helfende sollten sich bewusst sein, dass es für TN auch eine schwierige Erfahrung sein kann, in der Power Flower eine Vielzahl von Nicht- privilegierten Positionierungen einzutragen. Genauso muss auch Raum dafür zu sein, dass Menschen in unterschiedlichen Kontexten verschieden positioniert sind, mal als privilegiert, mal als nicht privilegiert. Auch die eigene Position als privilegiert anzuerkennen, kann für TN schwierig sein.[7]
- Bei der Diskussion um Bedeutung und die Gewichtung der Zugehörigkeiten sollten Helfende darauf hinweisen, dass die Bedeutung, die einer Differenzierungskategorie sowohl subjektiv als auch gesellschaftlich zugewiesen wird, davon abhängt, inwiefern diese Kategorie mit gesamtgesellschaftlich vorherrschenden Zuschreibungen besetzt und mit institutionalisierten Konsequenzen verknüpft ist. Manche Formen von Diskriminierung haben eine lange, gewaltvolle Geschichte der Unterdrückung, wodurch ihre Wirkungskraft verstärkt wird (zum Beispiel: Rassismus/Kolonialismus). Sie kann damit nicht damit gleichgesetzt werden ob eine*r zum Beispiel Single ist oder Kinder hat.

>> SCHLAGWÖRTER

Rassismus, Diskriminierung, Privilegien, Armut, Chancen

>> ANHANG

Kopiervorlagen Power Flower

>> QUELLE

angelehnt an: Power Flower. In: Anti-Bias-Werkstatt (2007): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit

[7] Siehe auch den Abschnitt *Widerstand beim Thematisieren eigener Privilegien* im Text *Fallstricke* in dieser Publikation.

STEREOTYPE-STECKBRIEF

RF
SJ

KURZBESCHREIBUNG

Anhand eines Steckbriefs beschäftigen sich die TN mit ihren eigenen Stereotypen.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	ab 8 Personen	50 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	Zeitschriften, Prospekte, Zeitungen, ausgedruckte Steckbriefe, Stifte

ZIELE

- Die TN setzen sich mit ihren Vorurteilen auseinander.
- Den TN erkennen, wie sehr wir in Prozesse von Zuordnungen und Bewertungen eingebunden sind.
- Die TN erkennen, dass ihr Denken von gesellschaftlich vorherrschenden Bildern und Bewertungen beeinflusst ist.

1. 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden sammeln Fotos von Menschen aus Zeitungen, Zeitschriften, Werbeprospekten etc. Die Bilder sollten nahezu gleich groß sein und die Personen ähnlich detailliert darstellen. Bewährt hat sich ein Portrait-ausschnitt. Die Helfenden wählen (mindestens) vier möglichst unterschied-liche Personen aus und kleben die Bilder auf einen Steckbrief (siehe Anhang). Dieser kann je nach Thema noch angepasst werden. Es müssen genug der unterschiedliche Bögen da sein, so dass jede*r TN einen erhält.

2. Einzelarbeit (10 Min.): Die Helfenden bitten die TN, sich im Raum zu verteilen. Jede*r erhält einen Steckbrief, der zunächst verdeckt ist. Die Helfenden erklären den TN, dass ihr Aufgabe sei, den Steckbrief möglichst spontan und mit den ersten Begriffen, die ihnen in den Sinn kommen, auszufüllen. Sie weisen darauf hin, die beiden unteren Linien ganz frei mit Assoziationen zu füllen. Die Helfenden betonen, dass es bei dieser Übung keine richtigen und falschen Antworten gibt und ermutigen die TN, frei nach ihren Ideen und persönlichen Einschätzungen vorzugehen.

3. Kleingruppenarbeit (15 Min.): Nach maximal 10 Minuten ist die Einzelarbeit beendet, die Helfenden gehen herum und verteilen zufällig farbige Bonbons, Postkartenstücke oder Symbole unter den TN, durch die sich diese in Kleingruppen zusammen finden. Die Helfenden bitten die TN in den Kleingruppen, ihre Bögen untereinander zufällig zu tauschen und sich dann reihum gegenseitig ihre Einschätzungen und Ideen zu den Personen vorzustellen.

4. Auswertung im Plenum (25 Min.):

- War es einfach oder schwierig, den Bogen auszufüllen?
- Was ist euch aufgefallen in der Kleingruppe? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede konntet ihr entdecken?
- Wie habt ihr euch gefühlt, als euer eigener Bogen vorgelesen wurde?
- Ist es euch schon einmal passiert, dass der erste Eindruck von einer Person sich als nicht zutreffend herausgestellt hat?
- Woher kommen diese Assoziationen? Wo werden diese Bilder gelernt?
- Gibt es Menschen, auf die sie sich solche Bilder negativ auswirken, zum Beispiel in Bezug auf Jobchancen, bei der Wohnungssuche usw.?
- Woher kommt das? Warum sind sie daher gesellschaftlich bedeutsam?

Die Auswertung sollte beinhalten, dass wir alle Bilder über andere Menschen in unseren Köpfen haben, die wir tagtäglich zur Einordnung von Menschen nutzen. Diese beruhen zum einen auf unseren eigenen persönlichen Erfahrungen, vielmehr jedoch auf dem gesellschaftlich geteilten vermeintlichen “Wissen” über die Anderen, was uns auf verschiedensten Wegen begegnet (unter anderem Medien, Schulbücher, Familie, Wissenschaften). Diese Bilder sind nicht neutral. Auch scheinbar erst einmal wertfreie stereotype Annahmen sind im Rahmen der gesellschaftlich vorherrschenden Norm(alitäts)vorstellungen bewertet (zum Beispiel Aussehen, Arbeitsfelder, Wohnsituation).

Es ist wichtig, dass die Helfenden darauf hinweisen, das es nicht möglich ist, alle Bilder und Vorurteile komplett abzubauen. Stattdessen geht es darum, sich diese zunächst bewusst zu machen und sich selbst gegenüber zuzugeben, zu reflektieren und daraufhin ihre Funktionen in unserem Alltag zu analysieren. Es kann für die TN hilfreich sein, zu verdeutlichen, dass in der Situation des Handelns selbst oft keine Zeit bleibt, die Hintergründe zu beleuchten, dass eine Übung wie diese aber dazu ermutigen möchte, sich immer wieder selbst zu ‚ertappen’ und mehr Spielraum hinsichtlich der möglichen Interpretationen zu entwickeln. Das Ziel ist es, eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber den eigenen Bildern und Vorurteilen zu entwickeln und zu erkennen, auf welche Art und Weise sie sich in einem größeren Gesellschaftlichen Kontext zeigen und bedeutsam sind.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Fotos auf den Bögen einen gewissen Bezug zu der Zielgruppe aufweisen. Jedoch sollte, wenn die Gruppe der TN vorher bekannt ist, vermieden werden, Bilder auszuwählen, die starke Ähnlichkeiten mit Personen in der Gruppe aufweisen. Zudem sollte darauf geachtet werden, dass die TN in den Kleingruppen nicht ihre eigenen „Bilderbögen“ vorlesen müssen. So bekommen sie die Chance, ihre Assoziationen von außen zu betrachten.
- Während der Übung sollte darauf geachtet werden, dass nicht darüber diskutiert wird, ob die Personen nun wirklich dort wohnen oder in jenem Bereich arbeiten beziehungsweise woran das vielleicht doch zu erkennen sei. Der Fokus sollte stattdessen ganz deutlich auf den Bildern und Vorurteilen in den Köpfen der TN selbst liegen.
- Es besteht die Gefahr, dass TN – gerade wenn sie schon länger bei den Falken sind – schnell erkennen, worauf die Methode hinausläuft und die Antworten geben, die erwünscht sind oder von denen sie meinen, dass die Helfenden sie hören möchten, ohne sich selbst richtig damit auseinander setzen. Merkt ihr als Helfende dies, ist es wahrscheinlich am sinnvollsten, das in der Diskussion anzusprechen und zu versuchen, sich damit auseinander zusetzen: Der eventuellen Diskrepanz zwischen dem, was die TN vielleicht denken und dem, was vermeintlich „richtig“ ist. Eine Möglichkeit, diesem zu entgehen ist es, den Steckbrief auf Zeit oder Schnelligkeit ausfüllen zu lassen und das Thema der Methode zuvor nicht anzukündigen.
- Eine andere Schwierigkeit der Methode besteht darin, dass im ersten Schritt, in dem es darum geht, mehr oder weniger stereotype Assoziationen zuzuordnen, bestehende kritische Bilder und Annahmen reproduziert werden. Dabei besteht immer die Gefahr, dass sich diese Verfestigen und Verstärken. Daher ist es sehr wichtig, genug Zeit (und Ruhe) für eine gemeinsame Reflexion und Diskussion am Ende der Methode einzuplanen!

>> SCHLAGWÖRTER

Rassismus, Vorurteile, Diskriminierung, Alltag, Stereotype

>> ANHANG

Steckbrief

>> QUELLE

angelehnt an: Bilderbogen. In: Anti-Bias-Werkstatt (2007): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit

WAR DA WAS? –
DEUTSCHER KOLONIALISMUS

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN beschäftigen sich in dieser Übung anhand eines Zeitstrahls mit verschiedenen kolonialgeschichtlichen Ereignissen.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	12-20 Personen	120 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	Klebeband, Moderationskarten, Ereigniskarten, Jahreszahlen, Infotexte, Marker

ZIELE

- Die TN setzen sich mit Ereignissen in der Geschichte des europäischen (speziell des deutschen) Kolonialismus auseinander.
- Sie erarbeiten sich ein grundlegendes Wissen über Hintergründe und Strukturen des Kolonialismus und seiner Bedeutung bis heute.
- Gemeinsam wird versucht, eine Verbindung zum heutigen Kapitalismus zu ziehen und herauszuarbeiten, welche Verstrickungen es gibt.

ABLAUF

1. Die TN werden in Kleingruppen von je vier bis sechs TN aufgeteilt.

2. Jede Gruppe erhält einen Satz Ereigniskarten und einen Satz Jahreszahlen. Die Helfenden erklären den TN, dass es ihre Aufgabe ist, aus den vorhandenen Karten und Zahlen einen Zeitstrahl zu erstellen. Dabei weisen sie darauf hin, dass es nicht um eine klassische Schulaufgabe mit richtigen und falschen Antworten geht, sondern darum, gemeinsam zu versuchen die Ereignisse einzuordnen. Es könne gut sein, dass es einige Ereignisse gibt, die sie nicht kennen oder bei denen es ihnen schwer fallen könnte, sie zuzuordnen. Ziel der Ordnung sei es eher, diese Geschehnisse und ihre Hintergründe kennen zu lernen, als alle auf Anhieb chronologisch richtig zu sortieren.

3. (30 min) Die TN haben 30 Minuten Zeit, sich die Ereignisse durchzulesen und zu versuchen, sie in eine chronologische Ordnung zu bringen. Diese soll gemeinsam in den Kleingruppen diskutiert und zusammen überlegt werden.

4. Sind alle Gruppen fertig, lösen die Helfenden den Zeitstrahl auf und stellen die Ereignisse in der richtigen Reihenfolge für alle gut sichtbar am Zeitstrahl vor. Die TN bleiben dabei an ihren Gruppenplätzen und haben die Möglichkeit, ihren Strahl gegebenenfalls nochmal zu korrigieren. Um einen Wissenswettbewerb der Gruppen untereinander nicht zu befördern, sollte es nicht weiter darum gehen, welche Gruppe bei welchem Ereignis eine richtige oder falsche Zuordnung vorgenommen hat.

5. Nachfragen und Verständnisfragen werden gemeinsam diskutiert.

6. Anschließend werden die TN gebeten, sich dem Ereignis zuzuordnen, dass sie näher interessiert, indem sie sich vor diesem am Zeitstrahl aufstellen. Maximal 3 TN können dann an der Vertiefung jedes einzelnen Ereignisses arbeiten.

7. Die TN erhalten einen Infotext zu ihrem Ereignis, den sie lesen und in ihrer Gruppe besprechen sollen. Anschließend bereiten sie eine kleine Präsentation für die anderen vor, indem sie zum Beispiel Punkte auf Moderationskarten notieren oder ein Plakat gestalten.

8. Zurück im Plenum präsentieren alle Kleingruppen kurz die zentralen Hintergrundinformationen ihrer Ereignisse. Es können Fragen an die Gruppe gestellt werden, die Helfenden können diese in der Beantwortung unterstützen.

9. (30 min) Reflexionsfragen:

- Ist euch die Übung leicht oder schwer gefallen?
- Was hat euch überrascht oder bewegt?
- Welche Ereignisse waren euch bekannt und welche nicht? Woran lag das?
- Gibt es Ähnlichkeiten oder immer wieder auftretende Aspekte bei den verschiedenen Ereignissen?
- Mit welchen Worten oder Aussagen würdet ihr den europäischen Kolonialismus beschreiben? Was waren wichtige Aspekte des Kolonialismus?

10. Bewertung und Transfer:

- Wie wird die koloniale Geschichte Europas und Deutschlands heute thematisiert? Woran liegt das eurer Meinung nach?
- Was denkt ihr über den europäischen Kolonialismus und Deutschlands Beteiligung daran?
- Was bedeutet die koloniale Geschichte Europas heute für Deutschland und Europa? Was bedeutet sie für die ehemals kolonisierten Länder?
- Welchen Zusammenhang der Kolonialgeschichte seht ihr mit der heutigen Gesellschaft?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode setzt darauf, dass Wissen abgefragt wird, das den meisten TN unbekannt ist. Es geht darum, das erkannt wird, dass es Aspekte von Geschichte gibt, die bis heute bedeutsam sind, aber ignoriert werden. Aber dennoch wird es so sein, dass es unterschiedliches Vorwissen gibt, zum Beispiel durch eine mögliche Migrationsgeschichte (der Eltern). Dazu gehört auch, dass die Helfenden sensibel sein müssen für unterschiedliche Positionierungen in (neo-)kolonialen Herrschaftsverhältnissen. Gerade bei der Diskussion müssen Helfende daher darauf achten, dass keine rassistischen und kolonialen Denkmuster verfestigt werden, sondern diese als solche thematisieren, wenn sie auftreten.
- Ein möglicher Fallstrick ist auch die Gruppendynamik. Es soll nicht zu stark zu einem Wettbewerb kommen , da es bei der Methode weniger um richtig und falsch geht, als darum, Wissen zu vermitteln und sich mit dem eigenen Nichtwissen zu beschäftigen.
- Obwohl der Kolonialismus sich bis heute stark auf das Leben von Menschen im Globalen Süden und Norden auswirkt und unsere Vorstellung von der Welt prägt, eng verknüpft ist mit Rassismus und auf ökonomischer, kultureller und politischer Ebene bedeutsam ist, wird dies selten so benannt. Daher kann es sein, dass es den TN zunächst noch schwer fällt, den Transfer zu leisten. Daher ist bei der Diskussion darauf zu achten, dass es vielleicht viele (kleinschrittige) Nachfragen braucht.

>> SCHLAGWÖRTER

Rassismus, Kolonialismus, Geschichte, Ausbeutung

>> ANHANG

Ereigniskarten, Infotexte

>> QUELLE

angelehnt an: War da was? - Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika.

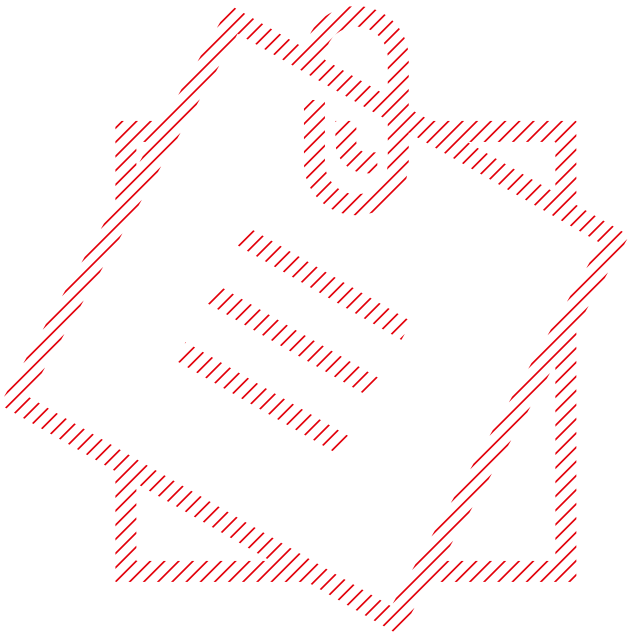
ANHÄNGE ZU METHODEN

>> KAPITALISMUS UND RASSISMUS

HINWEISE:

Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.



ANHANG ZUR METHODE:
EIN STÜCK NACH VORN

ROLLENKARTEN 1 // KOPIERVORLAGE FÜR A4

DU BIST ACHT JAHRE ALT. DU UND DEINE ZWEI BRÜDER WOHNEN IN EINEM SCHÖNEN HAUS MIT GROSSEM GARTEN UND SCHWIMMBAD. EUER VATER IST BANKDIREKTOR IN EURER STADT. EURE MUTTER KÜMMERT SICH UM DAS HAUS UND DIE FAMILIE.	DU BIST IN DIESER STADT GEBOREN, ABER DEINE ELTERN SIND AUS ASIEN EINGEWANDERT. SIE BETREIBEN EIN SCHÖNES RESTAURANT UND DU WOHNST MIT DEINER SCHWESTER IN DEN RÄUMEN DARÜBER. NACH DER SCHULE HELFT IHR BEIDE IM RESTAURANT. DU BIST DREIZEHN JAHRE ALT.
DU BIST ZEHN JAHRE ALT. DU LEBST IN EINEM BAUERN-HAUS AUF DEM LAND. DEIN VATER IST BAUER UND DEINE MUTTER KÜMMERT SICH UM KÜHE, GÄNSE UND HÜHNER. DU HAST DREI BRÜDER UND EINE SCHWESTER.	DU BIST EIN EINZELKIND. DU WOHNST ALLEIN MIT DEINER MUTTER IN EINER STADTWOHNUNG. DEINE MUTTER ARBEITET IN EINER FABRIK. DU BIST SEHR GUT IN MUSIK UND TANZ. DU BIST NEUN JAHRE ALT.
DU BIST 12 JAHRE ALT UND LEBST ZUSAMMEN MIT DEINEN BEIDEN MÜTTERN IN EINER HÜBSCHEN WOHNUNG. DEINE MAMA IST ÄRZTIN UND DEINE MIMI ARBEITET ALS FILMEMACHERIN. AM VATERTAG IN DER SCHULE MUSST DU IMMER WIEDER ERKLÄREN, WARUM DU KEINE GLÜCK-WUNSCHKARTE FÜR DEINEN PAPA BASTELST. AM DIENSTAG BESUCHST DU EINEN MALKURS UND AM FREITAG EINEN SCHACHKURS.	DU HAST VON GEBURT AN EINE BEHINDERUNG UND SITZT IN EINEM ROLLSTUHL. DU WOHNST MIT DEINEN ELTERN UND ZWEI SCHWESTERN IN EINER STADT-WOHNUNG. DEINE BEIDEN ELTERN SIND LEHRER*INNEN. DU BIST ZWÖLF JAHRE ALT.

ROLLENKARTEN 2 // KOPIERVORLAGE FÜR A4

DU BIST ELF JAHRE ALT. DU LEBST IN EINEM WAISENHAUS, SEIT DU EIN BABY WARST. DU WEISST NICHT, WER DEINE ELTERN SIND.	DU UND DEIN BRUDER/DEINE SCHWESTER SEID ZWILLINGE UND SEHT GENAU GLEICH AUS. IHR SEID NEUN JAHRE ALT UND WOHNT MIT EURER MUTTER IN EINER STADTWOHNUNG. EURE MUTTER ARBEITET IM KAUFHAUS. EUER VATER IST IM GEFÄNGNIS.
DU BIST NEUN JAHRE ALT UND EIN EINZELKIND. DU LEBST MIT DEINEN ELTERN IN EINER STADT IN EINEM MIETSHAUS. DEIN VATER IST BAUARBEITER UND DEINE MUTTER POSTBOTIN. DU BIST SEHR GUT IN SPORT.	DEINE ELTERN SIND MIT DIR IN DIESES LAND GEKOMMEN, UM SICH VOR DEM KRIEG IN EUREM HERKUNFTSLAND IN SICHERHEIT ZU BRINGEN. VORHER ARBEITETE DEINE MUTTER ALS SCHULDIREKTORIN. IHR SEID HERGEKOMMEN, ALS DU 8 JAHRE WARST. JETZT BIST DU 11 JAHRE. IHR SEID SCHON DREI JAHRE HIER. DU WEISST NICHT, WIE LANGE DU HIER BLEIBST.
DU BIST ELF JAHRE ALT. SEIT DU KLEIN BIST, LEBST DU BEI VERSCHIEDENEN PFLEGEELTERN, WEIL DEINE ELTERN SICH NICHT UM DICH KÜMMERN KONNTEN. DEINE PFLEGEELTERN SIND NETT. IN DEM SELBEN KLEINEN HAUS WIE DU LEBEN NOCH VIER WEITERE PFLEGEKINDER.	DEINE ELTERN HABEN SICH SCHEIDEN LASSEN, ALS DU NOCH EIN BABY WARST. JETZT BIST DU ZWÖLF JAHRE ALT. DU WOHNST MIT DEINER MUTTER UND IHREM FREUND ZUSAMMEN. AN DEN WOCHENENDEN BESUCHST DU DEINEN VATER UND SEINE NEUE FRAU UND IHRE BEIDEN KLEINEN KINDER.

ROLLENKARTEN 3 // KOPIERVORLAGE FÜR A4

DU BIST DREIZEHN JAHRE ALT UND DAS ÄLTESTE VON SECHS KINDERN. DEIN VATER IST LASTWAGEN-FAHRER UND VIEL UNTERWEGS. DEINE MUTTER IST KELLNERIN UND MUSS OFT NACHTS ARBEITEN. DU MUSST OFT AUF DEINE KLEINEN GESCHWISTER AUFPASSEN.	DU BIST ACHT JAHRE ALT. DU UND DEINE SCHWESTER WOHNEN BEI EUREN GROSSELTERN IN EINER KLEINSTADT AUF DEM LAND. DEINE ELTERN SIND GESCHIEDEN UND DEINE MUTTER ARBEITET ALS SEKRETÄRIN IN DER GROSSSTADT. DEINEN VATER SIEHST DU SELTEN.
DU HAST EINE LERNBEHINDERUNG UND BIST DESHALB IN DER SCHULE ZWEI JAHRE ZURÜCK. DU BIST ZEHN JAHRE ALT UND GRÖSSER ALS DIE ANDEREN KINDER, DIE ERST ACHT SIND. DEINE ELTERN ARBEITEN BEIDE UND HABEN NICHT VIEL ZEIT, UM DIR BEI DEN HAUSAUFGABEN ZU HELFEN	DEINE MUTTER IST BEI DEINER GEBURT GESTORBEN. DEIN VATER HAT WIEDER GEHEIRATET UND DU LEBST MIT IHM, DEINER STIEFMUTTER UND IHREN ZWEI TÖCHTERN ZUSAMMEN. SIE SIND TEENAGERINNEN UND DU BIST ACHT JAHRE ALT. DEIN VATER IST RECHTSANWALT.
DU BIST ELF JAHRE ALT. SEIT DU KLEIN BIST, LEBST DU BEI VERSCHIEDENEN PFLEGEELTERN, WEIL DEINE ELTERN SICH NICHT UM DICH KÜMMERN KONNTEN. DEINE PFLEGEELTERN SIND NETT. IN DEM SELBEN KLEINEN HAUS WIE DU LEBEN NOCH VIER WEITERE PFLEGEKINDER.	DU BIST ACHT JAHRE ALT UND DAS JÜNGSTE VON DREI KINDERN. DEINE FAMILIE WOHNT IN EINER KLEINEN WOHNUNG IN EINER GROSSEN STADT. DEIN VATER IST MECHANIKER, ABER ZURZEIT IST ER ARBEITSLOS. DESHALB HABT IHR NICHT VIEL GELD. ABER DEIN VATER HAT MEHR ZEIT, UM MIT DIR ZU SPIELEN.

ROLLENKARTEN 4 // KOPIERVORLAGE FÜR A4

DU BIST IN DIESES LAND GEKOMMEN, ALS DU EIN BABY WARST. JETZT BIST DU ZEHN JAHRE ALT. IN EUREM WOHNVIERTEL, WO DEIN VATER EINEN LADEN HAT, LEBEN VIELE EINWANDERER*INNEN. DU SPRICHST DIE SPRACHE DEINES HERKUNFTSLANDES UND DIE SPRACHE DES LANDES, IN DEM DU JETZT LEBST UND ÜBERSETZT OFT FÜR DEINE MUTTER UND DEINE GROSSMUTTER.

DU BIST ELF JAHRE ALT. DU WOHNST MIT DEINEN ELTERN UND ZWEI JÜNGEREN GESCHWISTERN, EINEM BRUDER UND EINER SCHWESTER, IN EINE DORF AUF DEM LAND. DEINE ELTERN BETREIBEN EINE BÄCKEREI. MANCHMAL WIRST DU GEHÄNSELT, WEIL DU ZIEMLICH DICK BIST.

DU HAST ASTHMA UND VERSÄUMST OFT DEN UNTERRICHT, WEIL DU KRANK BIST, BESONDERS IM WINTER. DU VERBRINGST VIEL ZEIT ZU HAUSE IM BETT, SIEHST FERN, SURFST IM INTERNET UND SPIELST COMPUTERSPIELE. ES IST EINSAM, WEIL DEINE ELTERN BEIDE ARBEITEN GEHEN. DU BIST DREIZEHN JAHRE ALT.

DU BIST DAS KIND DES BOTSCHAFTERS IN DEINEM LAND. DU GEHST AUF DIE INTERNATIONALE SCHULE. IHR WOHNT IN EINEM GROSSEN HAUS IM GRÜNEN. DU TRÄGST EINE DICKE BRILLE UND STOTTERST EIN BISSCHEN. DU BIST ELF JAHRE ALT.

DU UND DEIN ÄLTERER BRUDER SEID SEHR BEGABT IN MATHEMATIK, PHYSIK, SPRACHEN UND EIGENTLICH FAST ALLEM. DEINE ELTERN SIND PROFESSOR*INNEN AN DER UNIVERSITÄT. ZUR VORBEREITUNG AUF WETTBEWERBE SCHICKEN SIE EUCH ANDAUERND IN SPEZIALKURSE UND TRAININGSLAGER.

DU BIST 13 JAHRE ALT. DU BIST MUSLIMISCHEN GLAUBENS UND BESUCHST DIE GESAMTSCHULE. DU SPRICHST DEUTSCH, TÜRKISCH, FRANZÖSISCH UND SPANISCH. DU WOHNST MIT DEINER FAMILIE IN DER STADT UND GEHST NACHMITTAGS OFT IN DEN NAHEGELEGENEN JUGENDCLUB.

ROLLENKARTEN 5 // KOPIERVORLAGE FÜR A4

DU BIST ZWÖLF JAHRE ALT. DEINE FAMILIE VERSUCHT SEIT LÄNGEREM, EINE WOHNUNG ZU FINDEN. ABER IMMER WENN EIN TREFFEN MIT DEN HAUS-BESITZER*INNEN ANSTEHT, ZIEHEN DIE HAUSBESITZER*INNEN IHR ANGEBOT DOCH PLÖTZLICH ZURÜCK. SCHLIESSLICH MÜSST IHR DIE WOHNUNG NEHMEN, DIE KLEIN UND KALT IST. DAFÜR SPIELST DU LIEBER AUF DEM INNENHOF. MANCHMAL SCHIMPFEN DIE NACHBAR*INNEN BÖSE WORTE AUS DEM FENSTER. DU SPRICHST DEUTSCHUND ROMANES.

DU BIST 12 JAHRE. DU BIST EIN KIND AUS EINER ROMAFAMILIE. DEINE ELTERN MÖCHTEN NICHT, DASS JEMAND IN DER SCHULE WEISS, DASS DU EINE ROMNI BIST. DEINE MAMA ARBEITET ALS DOLMETSCHERIN UND IST CHRISTLICH. DEIN PAPA IST MUSLIMISCH UND ARBEITET BEI DER BAHN. IHR WOHNT IN EINER KLEINEN, ABER NETTEN WOHNUNG. DU BESUCHST DIE GESAMTSCHULE.
WENN DU IN EINEM LADEN EINKAUFEN GEHST,
FOLGT DIR EIN LADENDETEKTIV OFT UNAUFFÄLLIG.

DU BIST 10 JAHRE ALT UND LEBST MIT DEINEN ZWEI GESCHWISTERN UND DEINEN ELTERN IN EINER GERÄUMIGEN FÜNF-ZIMMER-WOHNUNG. DEINE MUTTER IST PHYSIKERIN UND DEIN VATER ARBEITET ALS INGENIEUR AUF EINER BAUSTELLE. DU LIEBST ES, HANDBALL ZU SPIELEN UND ZU LESEN. DU HAST SCHWARZE, LOCKIGE HAARE UND EINE BRAUNE HAUTFARBE.

SITUATIONSBESCHREIBUNGEN

1. Du und deine Familie habt immer genug Geld, um eure Bedürfnisse zu erfüllen.
2. Du lebst in einem anständigen Haus mit Telefon und Fernsehen.
3. Du wirst nicht gehänselt oder ausgeschlossen, weil du anders aussiehst oder eine Behinderung hast.
4. Die Menschen, mit denen du zusammenlebst, fragen dich bei wichtigen Entscheidungen, die dich betreffen, nach deiner Meinung.
5. Du besuchst eine gute Schule und gehst nachmittags in Vereine und machst Sport.
6. Du bekommst nach der Schule zusätzlichen Unterricht in Musik oder Zeichnen.
7. In der Schule wirst du wegen deiner Eltern nicht schief angeguckt oder anders behandelt.
8. Du hast keine Angst, von der Polizei angehalten zu werden.
9. Du lebst mit Erwachsenen zusammen, die dich lieben und immer nur dein Bestes wollen
10. Du hast nie das Gefühl, dass du diskriminiert wirst, weil du oder deine Eltern woanders herkommen, einer anderen Kultur angehören, einen anderen Hintergrund oder eine andere Religion haben.
11. Du gehst regelmäßig zum Arzt und zum Zahnarzt, auch wenn du nicht krank bist.
12. Du kannst einmal im Jahr mit deiner Familie zusammen verreisen und Urlaub machen.
13. Du kannst Freundinnen und Freunde zum Essen oder Übernachten zu dir nach Hause einladen.
14. Wenn du älter bist, kannst du auf die Universität gehen oder eine Arbeit oder einen Beruf wählen, der dir zusagt.
15. Du hast keine Angst, auf der Straße, in der Schule oder in deinem Wohnviertel gehänselt oder angegriffen zu werden.
16. Du siehst im Fernsehen oder in Filmen oft Menschen, die so aussehen und leben wie du.
17. Du gehst mindestens einmal im Monat mit deiner Familie ins Kino, in den Zoo, ins Museum, aufs Land oder irgendwo anders hin, wo es Spaß macht.
18. Deine Eltern, Großeltern und sogar Urgroßeltern sind alle in diesem Land geboren.
19. Du bekommst immer neue Kleidung und Schuhe, wenn du welche brauchst.
20. Du hast reichlich Zeit und Freund*innen zum Spielen.
21. Du hast Zugang zu einem Computer und kannst im Internet surfen.
22. Du wirst für das, was du kannst, anerkannt und ermutigt, all deine Fähigkeiten weiterzuentwickeln.
23. Du gehst davon aus, dass es dir gut gehen wird, wenn du erwachsen bist.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ANHANG ZUR METHODE:
ICH – ICH NICHT!

MÖGLICHE POSITIONIERUNGSFRAGEN:

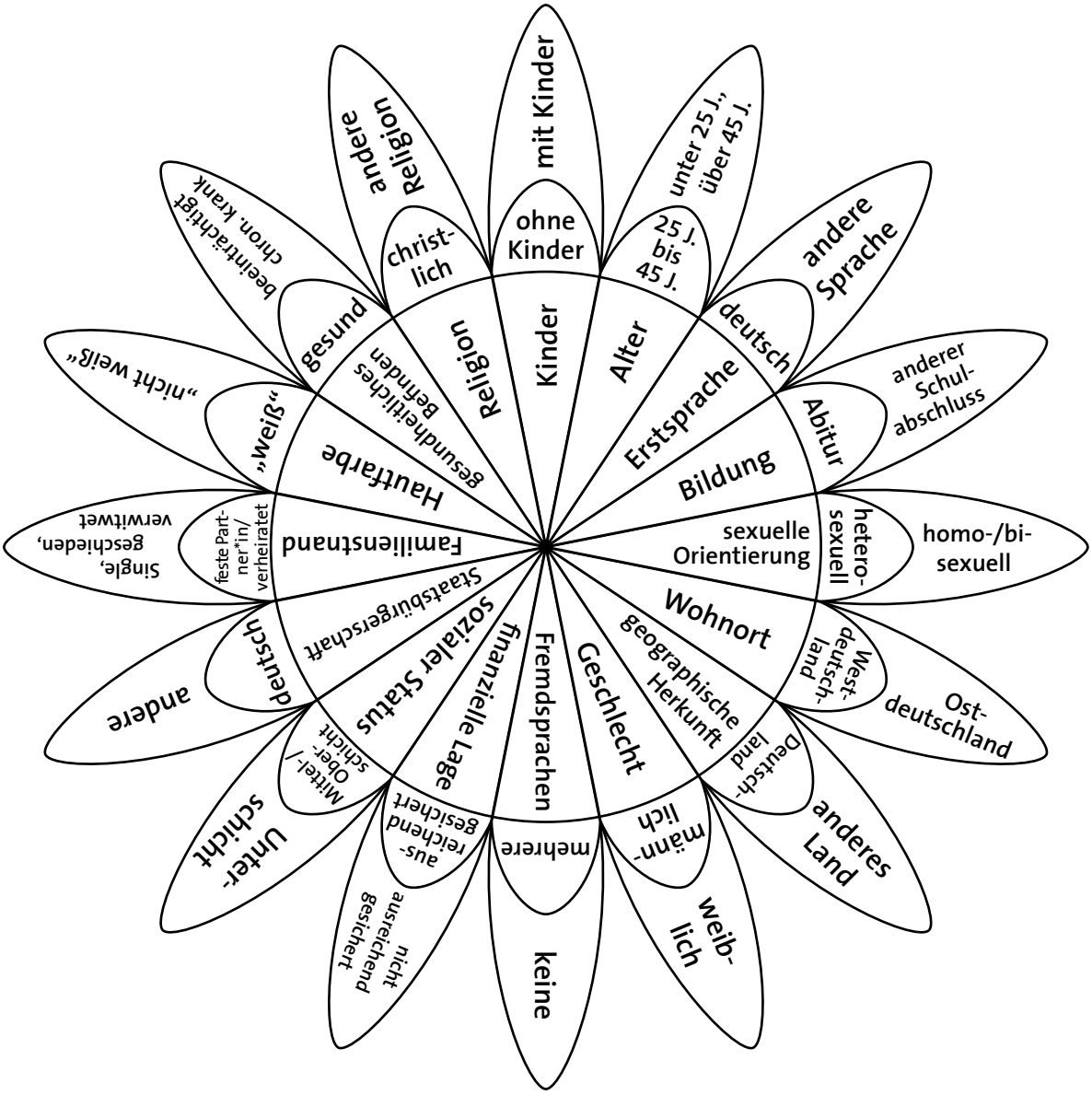
1. Wer lebt in der Stadt, in der er*sie geboren ist?
2. Wer spricht mehr als zwei Sprachen so gut, dass er*sie sich verständigen kann?
3. Wer ist schon mal auf Überraschung gestoßen, weil er fließend und akzentfrei Deutsch spricht?
4. Wer beschäftigt sich mit dem Thema Migration?
5. Wer besucht regelmäßig ein Gotteshaus?
6. Wer hat einen deutschen Pass?
7. Wer hat gute Freund*innen, die einer anderen Religion angehören?
8. Wer hat schon mal bewusst über seine*ihre Hautfarbe nachgedacht
9. Wer hat schon mal das Gefühl gehabt, an einem Ort nicht willkommen zu sein?
10. Wer ist schon mal als einzige Person aus einer Gruppe angesprochen worden, zum Beispiel von anderen oder der Polizei?
11. Wer hatte schon mal Angst, alleine nach Hause zu fahren?
12. Wer hat bei einer mehreren der Fragen gelogen?

KOPIERVORLAGE FÜR

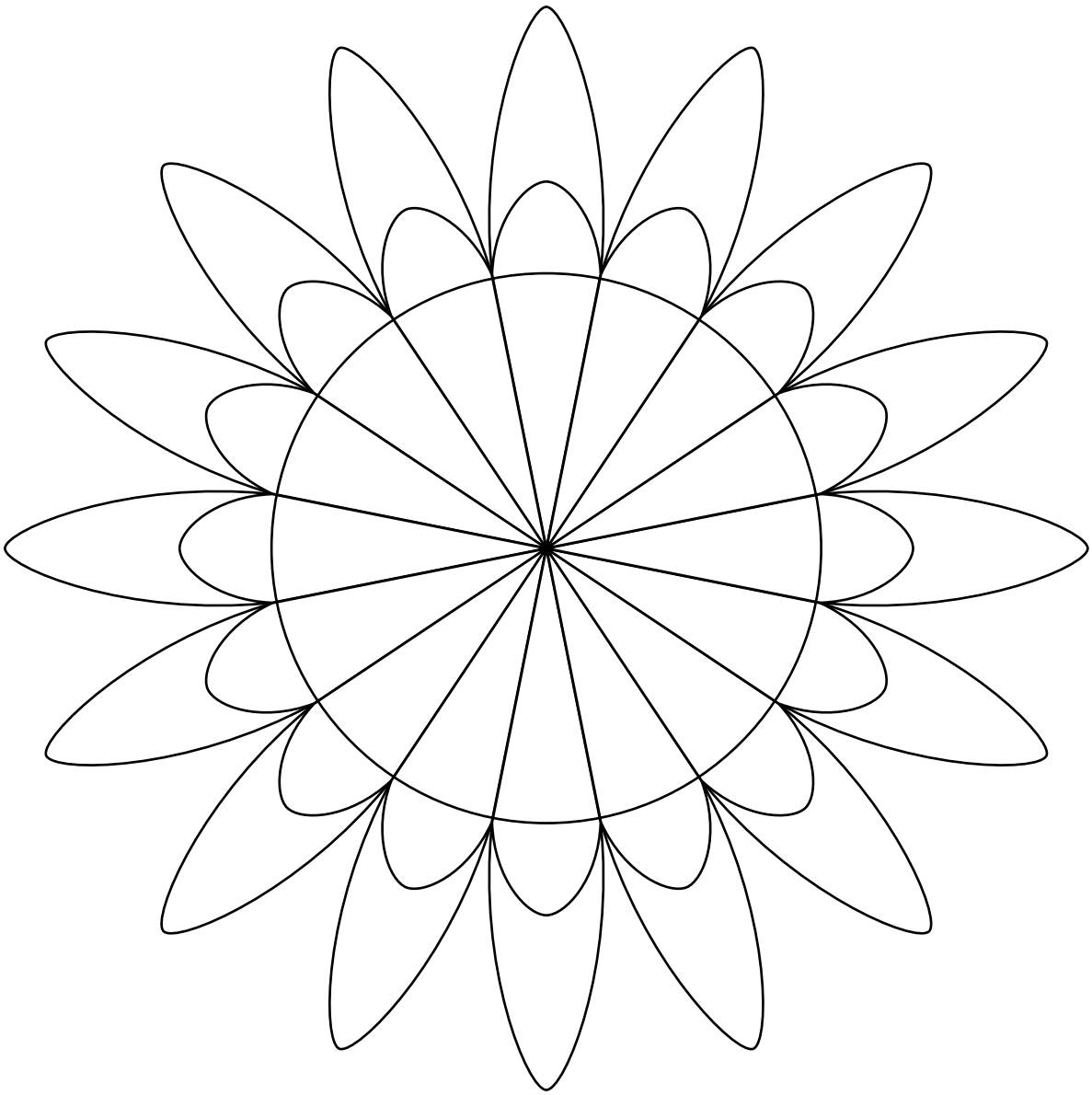
ANHANG ZUR METHODE:
POWER FLOWER

FLOWER POWER, MIT TEXT

KOPIERVORLAGE FÜR A4



FLOWER POWER, OHNE INHALTE



KOPIERVORLAGE FÜR A4 → A3

ANHANG ZUR METHODE:
STEREOTYPE-STECKBRIEF

STECKBRIEF

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Bild...	
Mein Name ist ...	
Ich lebe in (Stadt) ...	
Ich wohne in (Wohnform) ...	
Ich finanziere mich durch/arbeite als ...	
Meine Eltern kommen aus ...	
Ich habe ... Geschwister	
Meine Hobbies sind ...	
...	
...	

ANHANG ZUR METHODE:
WAR DA WAS? – DEUTSCHER KOLONIALISMUS

EREIGNISKARTEN 1

>> Kopieren und anschließend Jahreszahl vom Ereignis trennen.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

1528

DAS HANDELS- UND BANKHAUS DER FAMILIE WELSER AUS AUGSBURG, EINES DER GRÖSSTEN UND REICHSTEN EUROPÄISCHEN UNTERNEHMEN DER ZEIT, ERHÄLT VOM SPANISCHEN KAISER KARL V. DIE KOLONIE VENEZUELA ZUGESPROCHEN.

Diese sollen sie in seinem Auftrag erobern und ausbeuten. Einen Großteil der Gewinne daraus dürfen sie behalten. Trotz verschiedener Raub- und Eroberungszüge sowie grausamer Gewalt gegen die Bevölkerung in dem Gebiet, gelingt es ihnen in den folgenden Jahren nicht, Gewinne aus der Ausbeutung der Kolonie zu ziehen. Nur der Handel mit versklavten Menschen ist für die Welser profitabel.

1537-1541

DER IN NÜRNBERG GEBORENE BARTHOLOMÄUS BLUMENTHAL, AUCH BEKANNT ALS BARTOLOMÉ FLORES, NIMMT ALS EINER DER HAUPTBEFEHLSHABER AN VERSCHIEDENEN ANGRIFFS- UND EROBERUNGSZÜGEN SPANISCHER GENERÄLE IM GEBIET DES HEUTIGEN PERU UND CHILE TEIL.

Dabei werden die indigenen Einwohner*innen der Gebiete brutal unterworfen, umgebracht oder versklavt. Ihr Land wird ihnen geraubt. Blumenthal erhält zur Belohnung für seine Beteiligung daran einen Teil des geraubten Landes sowie Tausende von Menschen als Sklav*innen.

EREIGNISKARTEN 2

>> Kopieren und anschließend Jahreszahl vom Ereignis trennen.

1683-1717

DAS DEUTSCHE KURFÜRSTENTUM BRANDENBURG-PREUSSEN HERRSCHT ÜBER DIE KOLONIE GROSS-FRIEDRICHSBURG IN DER WESTLICHEN KÜSTENREGION DES HEUTIGEN GHANA IN AFRIKA.

Von dort wird mit Gummi, Elfenbein, Gold und Salz gehandelt. Das größte Geschäft macht der Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg aber mit der Verschleppung und Versklavung von Menschen in die Karibik. Nach dem Tod des Kurfürsten hat sein Nachfolger weniger Interesse an der Kolonie – daher wird sie an die Niederlande verkauft.

1734

ANTON WILHELM AMO ERLANGT AN DER UNIVERSITÄT WITTENBERG DEN DOKTORGRAD.

Anschließend lehrt er als Dozent an den Universitäten Halle, Wittenberg und Jena. Dr. Amo ist der erste bekannte Schwarze Philosoph und Rechtswissenschaftler in Deutschland. Er wurde im heutigen Ghana geboren, jedoch als Kleinkind nach Deutschland verschleppt. Dort kommt er als versklavter Diener an den Hof des Herzogs von Braunschweig-Wolfenbüttel, der ihm eine umfangreiche Ausbildung finanziert.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

EREIGNISKARTEN 3

>> Kopieren und anschließend Jahreszahl vom Ereignis trennen.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

1850

DEUTSCHE MIGRANT*INNEN GRÜNDEN IN SÜD-BRASILIEN DIE SIEDLUNG BLUMENAU.

Hierzu hatten sie von der brasilianischen Regierung Land erhalten, von dem sie die hier lebende Bevölkerung gewaltsam vertreiben. In den folgenden Jahrzehnten kommen immer mehr deutsche Migrant*innen in die Stadt. Für fast 100 Jahre ist Deutsch in der Region die offizielle Sprache. Die deutsche Kultur wird in deutschsprachigen Schulen, Kirchen und Vereinen lebendig gehalten. Heute zählt Blumenau etwa 300.000 Einwohner*innen. Das dortige Oktoberfest ist heute eines der größten weltweit.

1868

DAS HANDELSUNTERNEHMEN C. WOERMANN AUS HAMBURG GRÜNDET EINE HANDELSNIEDERLASSUNG AN DER MÜNDUNG DES FLUSSES WOURI AN DER KÜSTE WESTAFRIKAS (HEUTIGES KAMERUN).

Die Geschäfte des Unternehmens in ganz Afrika sind so profitabel, dass das Unternehmen unter Leitung von Adolph Woermann zum größten deutschen Handelsunternehmen mit Afrika und zum größten privaten Schifffahrtsunternehmen der Welt wird. Woermann hat großen Einfluss auf die deutsche Kolonialpolitik und zieht große Gewinne aus ihr.

EREIGNISKARTEN 4

>> Kopieren und anschließend Jahreszahl vom Ereignis trennen.

1884

DAS WENIGE JAHRE ZUVOR NEU GEGRÜNDETE DEUTSCHE KAISERREICH ERKLÄRT GEBIETE IM SÜDWESTLICHEN AFRIKA ZU SEINER KOLONIE.

Das sogenannte Deutsch-Südwestafrika (heutiges Namibia) wird damit die ersten Kolonie Deutschlands. Bald folgen viele weitere Gebiete.

WINTER 1884/1885

IN BERLIN TAGT DIE SOGENANNTE KONGO-KONFERENZ.

Dort verhandeln die europäischen Staaten zusammen mit den USA und dem Osmanischen Reich über die koloniale Aufteilung Afrikas. Menschen aus Afrika sind nicht anwesend. Ein zentrales Ereignis der Konferenz ist, dass das riesige Kongo-Gebiet zum Privatbesitz des belgischen Königs Leopold II. erklärt wird. Dessen profitorientiertes und skrupelloses Ausbeutungssystem kostet dort in den folgenden 20 Jahren rund 10 Millionen Menschen das Leben.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

EREIGNISKARTEN 5

>> Kopieren und anschließend Jahreszahl vom Ereignis trennen.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

1900/1901

ACHT KOLONIALMÄCHTE FÜHREN MIT EINER GEMEINSAMEN ARMEE UNTER DEUTSCHEM OBERBEFEHL EINEN KRIEG GEGEN CHINA.

Diese Kolonialmächte üben bereits seit einiger Zeit eine indirekte Herrschaft über China aus. Als eine soziale Bewegung aus der chinesischen Landbevölkerung mit einem Aufstand versucht, sie zurückzudrängen, greifen die Kolonialmächte militärisch ein. Nach ihrem schnellen Sieg über die Aufständischen verbreiten die europäischen Truppen noch ein Jahr lang Terror, Raub und Gewalt in China. Dabei werden ganze Dörfer und Städte niedergebrannt und Hunderttausende Menschen ermordet.

1904-1908

IN DER DEUTSCHEN KOLONIE DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA KOMMT ES ZU EINEM VON DEUTSCHEN TRUPPEN GRAUSAM GEFÜHRTEN KRIEG.

Dabei verübt das Deutsche Reich einen Völkermord an den beiden großen indigenen Gesellschaften der OvaHerero und Nama.

EREIGNISKARTEN 6

>> Kopieren und anschließend Jahreszahl vom Ereignis trennen.

1919

DEUTSCHLAND MUSS ALLE SEINE KOLONIEN ABGEBEN.

Diese werden jedoch nicht unabhängig, sondern Kolonien anderer Staaten. Die deutsche Kolonialherrschaft und die beteiligten Personen werden in Deutschland anschließend mit Namen von Straßen und Schulen, Veranstaltungen und Denkmälern verherrlicht. Viele Menschen in Deutschland fordern die Rückgabe der Kolonien.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

INFOTEXT 1

1528

Das Handels- und Bankhaus der Familie Welser aus Augsburg, eines der größten und reichsten europäischen Unternehmen der Zeit, erhält vom spanischen Kaiser Karl V. die Kolonie Venezuela zugesprochen.

Diese sollen sie in seinem Auftrag erobern und ausbeuten. Einen Großteil der Gewinne daraus dürfen sie behalten. Trotz verschiedener Raub- und Eroberungszüge sowie grausamer Gewalt gegen die Bevölkerung in dem Gebiet, gelingt es ihnen in den folgenden Jahren nicht, Gewinne aus der Ausbeutung der Kolonie zu ziehen. Nur der Handel mit versklavten Menschen ist für die Welser profitabel.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Heute verbindet man eher Namen wie Christoph Kolumbus, Hernán Cortés oder Francisco Pizarro mit den brutalen Angriffskriegen und Raubzügen gegen die indigenen Gesellschaften in Lateinamerika. Hinter ihnen und ihrer Gier nach Macht und Reichtümern standen aber verschiedene Handels- und Bankhäuser aus Mitteleuropa, die mit den Eroberungen sehr viel verdienten – etwa das Handels- und Bankhaus der Familie Welser aus Augsburg oder das der Familie Fugger, ebenfalls aus Augsburg. Bei diesen frühen Großkonzernen liehen sich die spanischen und portugiesischen König*innen sowie die einzelnen Conquistadores (spanisch für Eroberer) Geld, um ihre Eroberungskriege finanzieren zu können.

Die spanischen und portugiesischen Invasor*innen mussten, um ihre Schulden und die Zinsen etwa bei den Bankhäusern zu zahlen, also Gewinne mit ihren Kriegen machen – das heißt Gold, Land und andere Reichtümer rauben und Menschen versklaven. Gleichzeitig wurden die Invasor*innen von den Bank- und Handelshäusern dazu verpflichtet, in den neu eroberten Gebieten Handelsniederlassungen für sie zu gründen. Durch diese Handelsniederlassungen konnten etwa die Welser weltweit Handel betreiben. Hierdurch kamen sie zu großem Reichtum. Sie handelten mit versklavten Menschen und kolonialen Raubgütern. Außerdem besaßen sie Zuckerplantagen in der Karibik und Minen in Lateinamerika. Sowohl auf den Plantagen als auch in den Minen beuteten sie Sklav*innen aus.

Weil der spanische Kaiser Karl V. seine Schulden bei den Welsern nicht bezahlen konnte, sprach er ihnen 1528 die Kolonie Venezuela zu. Die Welser sollten diese mit eigenen Truppen erobern und mit Europäer*innen besiedeln. Der Kaiser gestand ihnen zu, einen Großteil des Goldes, Silbers, der Edelsteine und anderer Reichtümer zu behalten, die sie dort raubten und abbauten. Außerdem erhielten sie von ihm die Genehmigung, die bisherigen Bewohner*innen Venezuelas zu versklaven und etwa 4.000 Menschen aus Afrika als Sklav*innen in die Kolonie zu verschleppen.

Mit diesem Handel mit versklavten Menschen verdienten die Welser sehr viel Geld. Ansonsten war die koloniale Unternehmung in Venezuela für sie aber ein wirtschaftlicher Misserfolg. Trotz zahlreicher Eroberungs- und Raubzüge stießen die Truppen der Welser kaum auf Gold oder andere Reichtümer. Angestachelt durch ihr Interesse an schnellen Profiten, verübten die Vertreter*innen der Welser in Venezuela Grausamkeiten und große Massaker an den indigenen Bewohner*innen. Diese leisteten Widerstand und es gelang ihnen, einen Großteil der Invasor*innen zu töten. Wegen des finanziellen Misserfolges und dem Scheitern der weiteren Kolonialisierung Venezuelas, endete die Herrschaft der Welser über die Kolonie bereits 1546. Sie fiel wieder zurück an den spanischen Kaiser.

Die Gewinne, die Großunternehmen wie die Fugger und Welser mit dem Kolonialismus machten, führten zu großen Reichtümern sowie einer Belebung des Handels und der industriellen Entwicklung in Deutschland und Europa. Durch die großen Geldströme entstanden die ersten wirtschaftlichen Strukturen des kapitalistischen Wirtschaftssystems.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

INFOTEXT 2

1537-1541

Der in Nürnberg geborene Bartholomäus Blumenthal, auch bekannt als Bartolomé Flores, nimmt als einer der Hauptbefehlshaber an verschiedenen Angriffs- und Eroberungszügen spanischer Generäle im Gebiet des heutigen Peru und Chile teil.

Dabei werden die indigenen Einwohner*innen der Gebiete brutal unterworfen, umgebracht oder versklavt. Ihr Land wird ihnen geraubt. Blumenthal erhält zur Belohnung für seine Beteiligung daran einen Teil des geraubten Landes sowie Tausende von Menschen als Sklav*innen.

Bartholomäus Blumenthal wurde 1506 in Nürnberg geboren. Zunächst wurde er einer der ersten deutschen Kaufleute im Handel mit den neuen spanischen Kolonien in Lateinamerika. Ab 1526 betrieb er von der großen Karibikinsel Hispaniola, die eine der ersten spanischen Kolonien war, Handel mit Europa. Er handelte mit Gold und Edelsteinen, die bei den Eroberungskriegen der europäischen Invasor*innen gegen die indigenen Bewohner*innen geraubt worden waren. Er handelte auch mit Zucker, der auf großen Plantagen durch die Arbeit von Sklav* innen angebaut wurde. Außerdem verdiente er sein Geld mit dem Verkauf von versklavten Menschen.

Im Jahr 1537 schloss er sich in der spanischen Kolonie Peru dem bekannten Conquistador (spanisch für Eroberer) Francisco Pizarro an. Dieser hatte einige Jahre zuvor das Reich der Inka brutal erobert, Gold geraubt, Städte niedergebrannt und viele Bewohner*innen ermordet oder versklavt. Bartholomäus Blumenthal, der durch den kolonialen Handel reich geworden war und sich nun – in der spanischen Version seines Namens – Bartolomé Flores nannte, wurde einer der Hauptbefehlshaber unter Pizarro und somit einer der ersten Conquistadores aus Deutschland. In den folgenden Jahren beteiligte er sich an verschiedenen Kriegs- und Raubzügen gegen die einheimische Bevölkerung.

1540 schloss sich Blumenthal dem Conquistador Pedro de Valdivia an. Mit ihren Armeen eroberten sie das Gebiet südlich von Peru. Nach der Invasion gründete das Heer um de Valdivia und Blumenthal 1541 die Stadt Santiago, die Hauptstadt der neuen Kolonie Chile. Vorher wurden die Picunche, die in dieser Gegend lebten, mit Gewalt vertrieben.

Für seine Beteiligung an der Invasion in Chile erhielt Blumenthal eine umfangreiche Belohnung: Einerseits wurde er zum Schatzmeister der neu gegründeten Stadt ernannt. Andererseits erhielt er umfangreiche Ländereien und Sklav*innen – also Teile des eroberten Landes und der Menschen, die dort lebten. Diese konnte er wirtschaftlich nach seinem Belieben ausbeuten. Das Land, das er erhielt, war sehr fruchtbar, da die Indigenen hier vorher Bewässerungssysteme aufgebaut hatten. Die Sklav*innen, die für ihn arbeiten mussten, betrieben hier Weinbau, Landwirtschaft und Viehzucht. In den kommenden Jahrzehnten raubte er den Indigenen immer mehr Land. Hierdurch wurde Blumenthal einer der reichsten Menschen der Kolonie. Er starb 1585. Seine Nachfahren gehörten viele Jahrhunderte zu den reichsten und einflussreichsten Familien in Chile.

Ähnlich wie Blumenthal nahmen Tausende Kaufleute und Soldaten aus deutschen Städten an den kolonialen Invasionen, der Unterdrückung und Ausbeutung der europäischen Kolonialmächte teil – noch bevor deutsche Herrscher selbst Kolonien erlangten.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

INFOTEXT 3

1683-1717

Das deutsche Kurfürstentum Brandenburg-Preußen herrscht über die Kolonie Groß-Friedrichsburg in der westlichen Küstenregion des heutigen Ghana in Afrika.

Von dort wird mit Gummi, Elfenbein, Gold und Salz gehandelt. Das größte Geschäft macht der Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg aber mit der Verschleppung und Versklavung von Menschen in die Karibik. Nach dem Tod des Kurfürsten hat sein Nachfolger weniger Interesse an der Kolonie – daher wird sie an die Niederlande verkauft.

Das Kurfürstentum Brandenburg-Preußen unter dem bis heute berühmten Kurfürsten Friedrich Wilhelm begann in den 1680er Jahren mit dem Aufbau von kolonialem Besitz und Handel. Friedrich Wilhelm hatte in den Niederlanden gesehen, dass der Handel mit Ressourcen aus anderen Weltgegenden sowie die Versklavung afrikanischer Menschen große Reichtümer für das kleine Land brachten. Dies wollte er auch für sein aufstrebendes Kurfürstentum erreichen.

Daher schickte er 1680 eine militärische Expedition nach Westafrika. Diese errichtete 1681 in der westlichen Küstenregion des heutigen Ghana die Kolonie Groß-Friedrichsburg. Dazu wurden lokale Herrscher*innen ausgetrickst. An der Küste wurden Festungen und Handelsstützpunkte errichtet. Neben Brandenburg hatten auch Portugal, die Niederlande, Großbritannien, Schweden und Dänemark an Afrikas Westküste solche Handelskolonien.

Von Groß-Friedrichsburg und einem weiteren Stützpunkt im heutigen Mauretanien aus handelte Brandenburg-Preußen mit Gummi, Elfenbein, Gold und Salz. Das größte Geschäft machte Kurfürst Friedrich Wilhelm aber mit der Verschleppung und Versklavung von Menschen nach Amerika. Hierzu erwarb er von Dänemark auch zwei Stützpunkte in der Karibik.

Das Kurfürstentum Brandenburg-Preußen wurde so Teil des intensiven transatlantischen Handels zwischen Europa, Afrika und Amerika. Seine Schiffe brachten Waffen, Munition, einfache Werkzeuge und Glas nach Groß-Friedrichsburg und tauschten es dort vor allem gegen versklavte Menschen. Diese Menschen verschleppten die brandenburgischen Händler*innen und Soldaten unter unmenschlichen Bedingungen in die Karibik und verkauften sie dort. Hier mussten sie auf Landgütern oder Plantagen arbeiten, wurden ausgebeutet, gedemütigt und mit brutaler Gewalt behandelt. Die Produkte ihrer Arbeit, wie etwa Zucker oder Tabak, wurden dann von den brandenburgischen Schiffen nach Europa gebracht.

Dieses ausbeuterische Geschäft brachte den Europäer*innen große Gewinne ein. Dabei waren sie aber auf die Zusammenarbeit mit mächtigen afrikanischen Händler*innen und Herrscher*innen angewiesen, die selbst von diesem Handel und der Versklavung von Menschen profitierten.

Nach dem Tod von Friedrich Wilhelm von Brandenburg hatte sein Nachfolger Friedrich III., der schließlich zum König von Preußen ernannt wurde, weniger Interesse an dem kolonialen Projekt. Die kolonialen Stützpunkte verfielen immer stärker, Brandenburg-Preußen stieg aus dem transatlantischen Handel aus. 1717 verkaufte Friedrich III. Groß-Friedrichsburg an die Niederlande. Unternehmer*innen aus Deutschland, wie etwa die Brüder Baring aus Bremen, Konrad von Rehlingen aus Augsburg oder Johann Abraham Korten aus Elberfeld, investierten dagegen weiterhin in die kolonialen Eroberungen und den Versklavungshandel: Sie besaßen große Aktienanteile an britischen und niederländischen Kolonial-Unternehmen und machten mit diesen hohe Gewinne.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

A4 KOPIERVORLAGE FÜR

INFOTEXT 4

1734

Anton Wilhelm Amo erlangt an der Universität Wittenberg den Doktorgrad.

Anschließend lehrt er als Dozent an den Universitäten Halle, Wittenberg und Jena. Dr. Amo ist der erste bekannte Schwarze Philosoph und Rechtswissenschaftler in Deutschland. Er wurde im heutigen Ghana geboren, jedoch als Kleinkind nach Deutschland verschleppt. Dort kommt er als versklavter Diener an den Hof des Herzogs von Braunschweig-Wolfenbüttel, der ihm eine umfangreiche Ausbildung finanziert.

Anton Wilhelm Amo wurde 1700 in Awukena in der Region Axim im heutigen Ghana geboren. Bereits als Kleinkind wurde er von der niederländischen Westindien Kompanie in die Niederlande verschleppt. Die Niederländische Westindien Kompanie handelte mit Raubgut und Waren aus den niederländischen Kolonien und verdiente sehr viel Geld mit der Verschleppung und Versklavung von Menschen aus Afrika. In den meisten Fällen brachte sie diese Menschen auf den amerikanischen Kontinent und verkaufte sie dort.

Amo jedoch wurde nach Europa gebracht und von der Kompanie an den Herzog von Braunschweig-Wolfenbüttel gegeben. An den Adelshöfen in Europa gab es damals häufiger versklavte Schwarze Diener*innen. Die Adeligen wollten damit ihren Reichtum und ihre Macht deutlich machen. Die Schwarzen Menschen wurden so gegen ihren Willen und ohne ein Recht auf Menschenwürde zu „Ausstellungsstücken“ degradiert.

Amo hatte es am Hof des Herzogs von Braunschweig-Wolfenbüttel jedoch vergleichsweise gut. Der Herzog finanzierte ihm eine gute Ausbildung und förderte den Werdegang des jungen Dieners. Schließlich gab er Amo seine Freiheit zurück, ließ ihn studieren und unterstützte ihn dabei finanziell. Amo studierte an den Universitäten von Helmstedt, Halle und Wittenberg in verschiedenen Fächern – unter anderem Jura, Philosophie, Medizin, Astronomie, Geschichte und Theologie. Er sprach sechs Sprachen und verfasste seine Arbeiten in Latein, der damaligen Sprache der Wissenschaft.

1734 erhielt er seinen Doktortitel in Philosophie an der Universität von Wittenberg. Diese war damals eine der renommiertesten Universitäten Europas, an der berühmte Gelehrte unterrichteten. Auch Dr. Amo wurde nun hier Dozent und war damit der erste Schwarze Philosoph und Rechtswissenschaftler an einer Universität in Deutschland. Er wurde zu einem angesehenen Wissenschaftler, der sich in wichtige philosophische Debatten dieser Zeit einbrachte. Neben Wittenberg lehrte er als Dozent auch an den Universitäten in Halle und Jena.

Doch um 1740 herum nahmen die Probleme für ihn zu. Sein Förderer, der Herzog von Braunschweig-Wolfenbüttel, starb. Ebenso starb ein enger Freund von Amo. Beruflich kam er in Schwierigkeiten, da er einer fortschrittlichen wissenschaftlichen Richtung angehörte, die von vielen etablierten Wissenschaftlern und den politischen Machthaber*innen nun verstärkt bekämpft wurde. Dazu kam, dass er immer wieder rassistischen Anfeindungen und Diskriminierungen ausgesetzt war. So erschienen etwa beleidigende rassistische Gedichte über ihn in einer Zeitung.

Obwohl er fast sein ganzes Leben in Deutschland verbracht hatte, entschied er sich daher, wieder in die Region seiner Geburt zurückzukehren. Dort lebte er ab 1747 in verschiedenen Städten. Über sein Leben dort ist nur noch wenig bekannt. Auch sein genaues Todesjahr ist unbekannt. Wahrscheinlich ist, dass er entweder 1753 oder 1759 starb.

Die Erinnerung an Anton Wilhelm Amo ist in Deutschland gering. Doch seit 1994 verleiht die Universität Halle-Wittenberg den Anton-Wilhelm-Amo-Preis für herausragende Studienleistungen.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

KOPIERVORLAGE FÜR A4

INFOTEXT 5

1850

Deutsche Migrant*innen gründen in Süd-Brasilien die Siedlung Blumenau.

Hierzu haben sie von der brasilianischen Regierung Land erhalten, von dem sie die hier lebende Bevölkerung gewaltsam vertreiben. In den folgenden Jahrzehnten kommen immer mehr deutsche Migrant*innen in die Stadt. Für fast 100 Jahre ist Deutsch in der Region die offizielle Sprache. Die deutsche Kultur wird in deutschsprachigen Schulen, Kirchen und Vereinen lebendig gehalten. Heute zählt Blumenau etwa 300.000 Einwohner*innen. Das dortige Oktoberfest ist heute eines der größten weltweit.

Blumenau wurde 1850 von einer Gruppe aus 17 deutschen Migrant*innen gegründet. Hierzu hatten sie von der brasilianischen Regierung Land am Itajaí-Fluss inmitten des Regenwaldes im Süden Brasiliens erhalten. Sie errichteten Häuser und begannen, Felder für die Landwirtschaft zu bestellen. Die Gegend war jedoch nicht unbewohnt. Hier lebten Xokleng und Kaingang, indigene Bevölkerungsgruppen, die von den deutschen Migrant*innen gewaltsam von ihrem Land vertrieben wurden. Die Siedler*innen von Blumenau stellten bewaffnete Gruppen auf, die jahrzehntelang Jagd auf die Xokleng- und Kaingang-Bevölkerung machten. Doch die vertriebenen und angegriffenen Menschen wehrten sich und griffen ihrerseits die Siedler*innen von Blumenau immer wieder an.

Seit dem Beginn der 1820er Jahre waren immer mehr Menschen aus Deutschland nach Brasilien migriert. Deutschland war im ganzen 19. Jahrhundert eines der größten Auswanderungsländer weltweit. Millionen Menschen verließen das Land, da hier durch Kriege, wirtschaftliche Not, Hungersnöte und politische Unterdrückung das Leben für viele unerträglich geworden war. Die meisten Migrant*innen aus Deutschland zog es in die USA. Aber ein kleinerer Teil ging auch nach Lateinamerika – vor allem nach Brasilien, Argentinien und Chile. Auch wenn in diesen Ländern viel mehr Migrant*innen aus Spanien, Portugal und Italien ankamen, hat die deutsche Einwanderung in einigen Regionen doch deutliche Spuren hinterlassen.

So prägten deutsche Migrant*innen auch einige Regionen im Süden Brasiliens. Die brasilianische Regierung warb seit den 1820er Jahren gezielt Migrant*innen aus Deutschland an. Sie versprach ihnen finanzielle Unterstützung und Land, denn sie erhoffte sich von ihnen einen wirtschaftlichen Aufschwung. So gründeten deutsche Migrant*innen in Brasilien Hunderte Dörfer und Städte – wie bei dem Namen Novo Hamburgo erinnern viele Städtenamen bis heute daran. Insgesamt wird geschätzt, dass bis 1950 rund 300.000 deutsche Migrant*innen nach Brasilien kamen.

Nach der Gründung 1850 hatten es die deutschen Migrant*innen in Blumenau zunächst schwer: Sie mussten hart arbeiten, um ihre Häuser und Siedlungen aufzubauen und um von ihren Feldern überleben zu können. Doch bald war Blumenau eine wirtschaftlich aufstrebende Stadt. Es kamen immer mehr deutsche Migrant*innen. 1884 hatte die Stadt bereits 18.000 Einwohner*innen und einige große Fabriken. Ab etwa 1890 kamen auch viele Migrant*innen aus Italien und Polen.

Deutsch war zunächst die einzige, dann die vorherrschende Sprache in Blumenau und der Region – auch in der Verwaltung wurde sie gesprochen. Die deutsche Kultur wurde in deutschsprachigen Schulen, Kirchen und Vereinen lebendig gehalten. Erst als Brasilien im 2. Weltkrieg Deutschland den Krieg erklärte, änderte sich dies: Die brasilianische Regierung verbot die deutsche Sprache und schloss die deutschsprachigen Schulen. Von nun an musste Portugiesisch gesprochen werden.

Heute leben in Blumenau etwa 300.000 Einwohner*innen. Die meisten sind Nachfahren deutscher Migrant*innen. Die Stadt ist heute ein beliebtes touristisches Ziel. Es gibt Gastwirtschaften mit deutscher Küche und Bier, Fachwerkhäuser und seit 1984 ein Oktoberfest. Dieses ist heute, nach dem Karneval in Rio de Janeiro, das zweitgrößte Volksfest in Brasilien und das größte Oktoberfest außerhalb Deutschlands.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

KOPIERVORLAGE FÜR A4

INFOTEXT 6

1868

Das Handelsunternehmen C. Woermann aus Hamburg gründet eine Handelsniederlassung an der Mündung des Flusses Wouri an der Küste Westafrikas (heutiges Kamerun).

Die Geschäfte des Unternehmens in ganz Afrika sind so profitabel, dass das Unternehmen unter Leitung von Adolph Woermann zum größten deutschen Handelsunternehmen mit Afrika und zum größten privaten Schifffahrtsunternehmen der Welt wird. Woermann hat großen Einfluss auf die deutsche Kolonialpolitik und zieht große Gewinne aus ihr.

Die 1868 gegründete Handelsniederlassung an der Wouri-Mündung war der Beginn einer Entwicklung, die nicht nur für die westafrikanische Region und das Unternehmen C. Woermann zentral war. Sie hatte auch Einfluss auf die Geschichte Hamburgs und die des deutschen Kolonialismus. Nachdem Adolph Woermann die Firma seines Vaters ab 1874 schrittweise übernahm, machte er sie zum größten deutschen Unternehmen im Handel mit Afrika und zur größten privaten Schifffahrtsgesellschaft der Welt. Sein steigender Reichtum brachte ihm großen Einfluss: Er wurde Präsident der Hamburger Handelskammer und Reichstagsabgeordneter. Seinen Einfluss nutzte er, um sich bei der Regierung für deutsche Kolonien in Afrika stark zu machen. Er argumentierte, dass deutsche Unternehmen nur so weiterhin profitable Geschäfte in Afrika machen könnten. Ganz konkret schlug er das Gebiet an der Mündung des Flusses Wouri als Kolonie vor, wo er über seine Handelsniederlassung bereits gute Geschäfte machte. Die deutsche Regierung stimmte zu und mit der Hilfe von Woermanns Unternehmen erklärte die deutsche Regierung dieses Gebiet 1884 zur Kolonie Kamerun.

Woermann verdiente in Kamerun einerseits am Verkauf von Schnaps und Waffen aus Deutschland. Andererseits machte er Gewinne mit der Produktion und Ausfuhr von Kautschuk und Palmöl. Der Schnapsverkauf brachte ihm besonders hohe Gewinne. Gleichzeitig verursachte der billige und schlecht produzierte Alkohol in weiten Teilen der Bevölkerung Alkoholsucht. Stück für Stück gelang es Unternehmern wie Woermann, die bestehenden Wirtschaftsstrukturen in der Kolonie zu zerstören und die dortige Wirtschaft und den Handel an sich zu reißen. Dabei half ihnen auch die deutsche Kolonialarmee: Ein Beispiel hierfür ist das Unternehmen Gesellschaft Süd-Kamerun (GSK), das Woermann 1898 zusammen mit anderen Kaufleuten gründete. Ihre Absicht war es, im Süden von Kamerun riesige Kautschuk-Plantagen zu errichten. Kurz nach der Firmengründung begannen deutsche Truppen einen Feldzug gegen die Bevölkerung in Süd-Kamerun. Mit großer Grausamkeit wurden Tausende ermordet und gefoltert. Die Überlebenden wurden vertrieben und in Lager gesperrt. Ihr Land wurde zum Besitz des Deutschen Reiches erklärt. Die deutsche Regierung verkaufte anschließend Woermann und anderen das geraubte Land. Die Gefangenen wurden zu Zwangsarbeit auf den neuen Plantagen der GSK gezwungen.

An der Hamburger Börse schnellte der Aktienkurs der GSK anschließend steil in die Höhe. Denn in Europa explodierte damals die Nachfrage nach Kautschuk und dem von Woermann auf Plantagen in Kamerun produzierten Palmöl. Dies beförderte auch Hamburgs Entwicklung zu einer der führenden Städte des Welthandels: Die Stadt wurde zum größten Zentrum für Kautschuk- und Palmölverarbeitung in Europa. Der Hafen wurde zu einem der größten der Welt ausgebaut. Es entstanden neue Unternehmen und Banken.

Eine zentrale Figur dabei war Adolph Woermann. Sein Schiffsunternehmen dominierte auch den Waren- und Personenverkehr zwischen Deutschland und den afrikanischen Kolonien. Als das Deutsche Reich zwischen 1904 und 1908 in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika einen Krieg gegen die OvaHerero und Nama führte, wandte die deutsche Regierung sich an Woermann. Sein Unternehmen war als einziges in der Lage, mit seinen Schiffen schnell viele Truppen von Deutschland in die Kolonie zu bringen. Dies ließ sich Woermann von der Regierung entsprechend gut bezahlen. Damit war er einer der großen wirtschaftlichen Gewinner dieses von deutscher Seite als Vernichtungsfeldzug geführten Krieges, der zehntausende Menschen das Leben kostete. Nach dem Krieg betrieb Woermann in der Kolonie mehrere Konzentrationslager, in denen Menschen, die den Krieg überlebt hatten, Zwangsarbeit für sein Unternehmen leisten mussten.

Das sogenannte Afrika-Haus, der prunkvolle Firmensitz von C. Woermann in Hamburg, ist heute eine Sehenswürdigkeit der Stadt. Hier hat das von Adolph Woermanns Nachfahren weitergeführte Unternehmen auch heute noch seinen Sitz. Auch das Nachfolgeunternehmen von Woermanns Schifffahrtsunternehmen, die Deutsche Afrika-Linien, hat ihren Sitz in Hamburg. Bisher wurden sie für die Gewalt und Ausbeutung, mit denen sie zur Zeit des Kolonialismus Gewinne machten und die in Afrika Hunderttausende Opfer forderten, nicht zur Verantwortung gezogen.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

KOPIERVORLAGE FÜR A4

INFOTEXT 7

1884

Das wenige Jahre zuvor neu gegründete Deutsche Kaiserreich erklärt Gebiete im südwestlichen Afrika zu seiner Kolonie.

Das sogenannte Deutsch-Südwestafrika (heutiges Namibia) wird damit die ersten Kolonie Deutschlands. Bald folgen viele weitere Gebiete.

Beginnend mit dem Jahr 1884 erklärte das Deutsche Reich große Gebiete in Afrika, dem Pazifik und Asien zu seinen Kolonien. So wurden bis etwa 1900 die heutigen afrikanischen Staaten Namibia, Kamerun, Togo, Tansania, Ruanda und Burundi, ebenso wie Teile der chinesischen Halbinsel Schandong, Teile von Papua-Neuguinea und verschiedene Inseln im Pazifik (etwa Samoa, Mariannen, Palau oder die Marshall-Inseln) zu deutschen Kolonien. Im Jahr 1900 hatte Deutschland damit nach Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden das viertgrößte Kolonialreich.

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten war das Deutsche Reich erst spät zur Kolonialmacht geworden. Das lag vor allem daran, dass Deutschland erst im Jahre 1871 mit der Gründung des Deutschen Reiches zu einem starken Nationalstaat wurde. Schnell wurde das Land im Zuge der Industrialisierung zur wirtschaftlichen Großmacht. Bald forderten wichtige Organisationen, große Unternehmen und einflussreiche Persönlichkeiten, man müsse eine europäische Großmacht werden und daher Kolonien und eine starke Marine besitzen. Sie nannten auch wirtschaftliche Vorteile. Vor allem Kaufleute und Unternehmer*innen versprachen sich Gewinne: Die Kolonien sollten der Industrie billige Ressourcen liefern. Außerdem könnten dort Produkte aus deutschen Fabriken verkauft werden.

Kaufleute und Unternehmer*innen waren auch die ersten, die koloniale Eroberungen für das Deutsche Reich durchführten. Sie gründeten an der afrikanischen Küste Stützpunkte und handelten dort mit Waren. Die deutsche Marine unterstützte dies und sicherte die privatwirtschaftlichen Kolonialgesellschaften militärisch ab.

Auch die Kolonie Deutsch-Südwestafrika war durch die Initiative des Bremer Tabak- und Waffenhändlers Adolf Lüderitz in Besitz des Deutschen Reiches geraten. Er handelte dort schon seit einiger Zeit illegal mit Waffen. 1884 wurde sie vom Kaiser offiziell zur Kolonie erklärt. Mithilfe militärischer Angriffszüge, Manipulationen der lokalen Herrscher*innen und brutaler Gewalt, schafften es Lüderitz und die deutsche Armee in den Jahren nach 1884, das große Gebiet auch real zu besetzen und zu kontrollieren.

Die deutsche Kolonialregierung raubte der dort lebenden Bevölkerung dabei rund 70 Prozent des Landes und stellte es deutschen Einwander*innen zur Verfügung. Damit entzogen sie der lokalen Bevölkerung Stück für Stück die Lebensgrundlage und zerstörten ihre wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Strukturen. Die Menschen wurden dann zur Arbeit für die deutschen Siedler*innen gezwungen. Neben der Viehzucht der Farmer*innen betrieben deutsche Unternehmen in der Kolonie ein lukratives Geschäft mit dem Abbau von Kupfer und Diamanten. Es entstand eine rassistische Gesellschaft, in der die Weißen Siedler*innen rechtlich und wirtschaftlich über der Schwarzen Bevölkerung standen. Diese wurde diskriminiert, ausgebeutet und erlebte systematische Gewalt durch die Deutschen. Doch immer wieder leisteten sie mutigen Widerstand gegen die Gewaltherrschaft und den Raub der Deutschen, die darauf wiederum mit immer extremerer Gewalt reagierten.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

KOPIERVORLAGE FÜR A4

INFOTEXT 8

WINTER 1884/1885

In Berlin tagt die sogenannte Kongo-Konferenz.

Dort verhandeln die europäischen Staaten zusammen mit den USA und dem Osmanischen Reich über die koloniale Aufteilung Afrikas. Menschen aus Afrika sind nicht anwesend. Ein zentrales Ereignis der Konferenz ist, dass das riesige Kongo-Gebiet zum Privatbesitz des belgischen Königs Leopold II. erklärt wird. Dessen profitorientiertes und skrupelloses Ausbeutungssystem kostet dort in den folgenden 20 Jahren rund 10 Millionen Menschen das Leben.

Zwischen November 1884 und Februar 1885 kamen Vertreter von zwölf europäischen Staaten, der USA und des Osmanischen Reiches in Berlin zur sogenannten Kongo-Konferenz zusammen. In den Jahren zuvor waren die Konflikte zwischen den europäischen Kolonialmächten (Großbritannien, Frankreich, Portugal, Spanien und Deutschland) um Gebietsansprüche in Afrika immer stärker geworden. Den größten Teil der afrikanischen Küste hatten sie bereits zu Kolonien gemacht. Doch im Inneren des Kontinents gab es noch viele unabhängige Gesellschaften und Gebiete. Nun hatten verschiedene europäische Staaten begonnen, auch das Landesinnere gewaltsam zu erobern. Insbesondere um das Zentrum Afrikas, das riesige Becken des Kongo-Flusses, gab es zwischen ihnen Streit. Der deutsche Reichskanzler Bismarck hatte daher eine Konferenz vorgeschlagen, um die Konflikte untereinander zu entschärfen. Auf der Konferenz und in zahlreichen Nebenverhandlungen einigten sich die europäischen Staaten in Berlin darauf, wie die koloniale Aufteilung Afrikas untereinander geordnet und ohne Konflikte vonstatten gehen konnte. Sie vereinbarten Grenzen und verteilten Einflussgebiete, wo diese bisher noch nicht feststanden. Teilweise zogen sie auf der fünf Meter hohen Afrika-Karte, die im Konferenzsaal hing, per Lineal schnurgerade Grenzen.
Die Konferenz zeigte, dass der Kolonialismus ein gemeinsames europäisches Projekt war. Zwar gab es hin und wieder Konflikte zwischen den Kolonialmächten, diese konnte man aber lösen – auf Kosten der Menschen in Afrika.

Kein*e einzige*r Afrikaner*in war auf die Berliner Konferenz eingeladen worden. Die Menschen, um die es ging, wurden weder gefragt noch informiert. Ihre Rechte, ihre Wünsche und Interessen wurden völlig missachtet. Umso zynischer klang daher Bismarcks Erklärung zur Konferenzeröffnung. Er sagte, Ziel der Konferenz sei es, den Menschen in Afrika „den Anschluss an die Zivilisation zu ermöglichen".

Diese typische koloniale Haltung der Europäer*innen zeigte sich auch bei einem der zentralen Ergebnisse der Konferenz: Die Kolonialmächte lösten ihren Streit um das Zentrum Afrikas, indem sie es zum Privatbesitz des belgischen Königs Leopold II. machten. Dieser hatte sich dafür angeboten und erklärt, er wolle den Menschen im Kongo Frieden und Wohlstand bringen. So wurde das riesige Gebiet – das etwa 75 Mal so groß wie Belgien war – zur privaten Kolonie Leopolds. Leopolds Truppen griffen nun die dortigen Gesellschaften an und zerstören diese. Anschließend führte er den Kongo wie ein riesiges Plantagen-Unternehmen.

Zu dieser Zeit waren Gummireifen erfunden worden und Europa und die USA verlangten Unmengen an Kautschuk, das im Kongo vorhanden war. Leopold gründete daher ein Unternehmen, das seine Kolonie profitorientiert und skrupellos verwaltete. Er und andere verdienten damit Hunderte Millionen. Seine Mitarbeiter errichteten im ganzen Land ein Zwangs- und Sklavenarbeitssystem und regierten mit systematischer Gewalt. Jedes Dorf musste eine bestimmte Menge Kautschuk liefern. Erfüllte das Dorf die extrem hohen Vorgaben nicht, wurden alle Frauen des Dorfes ermordet. Oft wurden ganze Dörfer niedergebrannt. Die gesamte Wirtschaft des Kongo wurde gewaltsam auf die Produktion und die Ausfuhr von Kautschuk ausgerichtet. Die Bevölkerung wurde hierdurch abhängig von Nahrungsmittellieferungen belgischer Unternehmen. In den rund 20 Jahren bis zu Leopolds Tod 1908 starben im Kongo aufgrund der kolonialen Gewalt und Ausbeutung etwa zehn Millionen Menschen – die Hälfte der damaligen Bevölkerung. Bis heute hat sich der Kongo von den Folgen nicht erholt.

In den Jahren nach der Berliner Konferenz setzten die europäischen Staaten auch ihre anderen Vereinbarungen über die Aufteilung Afrikas in die Tat um. Mit Kriegen, Massenmord, Gewalt und Zwangsarbeit etablierten sie politische Herrschaft und wirtschaftliche Ausbeutungsstrukturen in weiten Teilen des Kontinents. Erst zwischen 1950 und 1980 gelang es den afrikanischen Gesellschaften, ihre Unabhängigkeit zu erkämpfen. Die in Berlin und ohne afrikanische Beteiligung festgelegten kolonialen Grenzen blieben aber auch nach den Unabhängigkeiten weitestgehend gültig und sind es bis heute.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

KOPIERVORLAGE FÜR A4

INFOTEXT 9

1900/1901

Acht Kolonialmächte führen mit einer gemeinsamen Armee unter deutschem Oberbefehl einen Krieg gegen China.

Diese Kolonialmächte üben bereits seit einiger Zeit eine indirekte Herrschaft über China aus. Als eine soziale Bewegung aus der chinesischen Landbevölkerung mit einem Aufstand versucht, sie zurückzudrängen, greifen die Kolonialmächte militärisch ein. Nach ihrem schnellen Sieg über die Aufständischen verbreiten die europäischen Truppen noch ein Jahr lang Terror, Raub und Gewalt in China. Dabei werden ganze Dörfer und Städte niedergebrannt und Hunderttausende Menschen ermordet.

In China übten die europäischen Kolonialmächte keine direkte Kolonialherrschaft aus. Stattdessen etablierten sie im Laufe des 19. Jahrhunderts eine indirekte Herrschaft über das formal unab- hängige China. Dies gelang ihnen mithilfe ständiger militärischer Drohungen und mehrerer Angriffskriege. Damit zwangen sie die chinesische Regierung, für sie nachteilige Verträge zu unterschreiben, die China von ihnen abhängig und kontrollierbar machten. So wurde das Land dazu gezwungen, die unbegrenzte Einfuhr europäischer Waren zuzulassen und keine Zölle, also Abgaben, darauf zu erheben. Dies brachte der europäischen Wirtschaft neue Absatzmärkte. Die chinesische Wirtschaft kam dagegen in große Schwierigkeiten. Um ihre indirekte Herrschaft zu sichern, zwangen die europäischen Staaten China außerdem dazu, an der Küste kleine Städte oder Regionen an sie abzugeben. So entstanden die Kolonien Hongkong (Großbritannien), Kiautschou (Deutsches Reich), Macao (Portugal) und Port Arthur (Russland, heutiger chinesischer Name: Lüshunkou), die als Militärstützpunkte und zum Handel dienten.

In China verschlimmerte diese europäische Einflussnahme die bestehenden wirtschaftlichen und sozialen Probleme. Es gab hohe Arbeitslosigkeit, Armut und Hunger. Durch die Unzufriedenheit wuchs die Bewegung der Yihequan (chinesisch für "vereinigte Boxer*innen für Gerechtigkeit") schnell. Diese wollte den Einfluss der europäischen Kolonialmächte zurückdrängen. Die Bewegung bestand vor allem aus jungen Männern und Frauen vom Land, die sich in Boxschulen trafen und Kampfsport trainierten. In den Jahren 1898 und 1899 breitete sich die Bewegung über Nordost-China aus und wurde immer größer. Bald wurde sie auch von der chinesischen Regierung unterstützt, die in der Bewegung eine Möglichkeit sah, die europäischen Kolonialmächte aus dem Land zu drängen. Die Bewegung begann, sich militärisch zu organisieren. Sie nannte sich nun Yihetuan (chinesisch für "vereinigte Milizen für Gerechtigkeit"). Ihr Hauptziel waren zunächst christliche Chines* innen. Diese wurden in der nicht-christlichen Bevölkerung Chinas oft abgelehnt, da sie als Verbündete der Europäer*innen galten und als solche real auch vielfach Vorteile genossen. Die Yihetuan ermordeten mindestens 32.000 christliche Chines*innen. Im Frühjahr des Jahres 1900 marschierten sie dann in die Hauptstadt Beijing und belagerten zusammen mit chinesischen Armee-Einheiten das Botschaftsviertel, in dem sich Zehntausende Europäer*innen und chinesische Christ*innen verschanzt hatten.

Als dabei der deutsche Botschafter von Ketteler ermordet wurde, verständigten sich Großbritannien, Frankreich, Russland, Deutschland, Italien, Österreich-Ungarn, USA und Japan auf eine gemeinsame Militärintervention. Die Allianz stellte eine 90.000 Mann starke Invasionsarmee zusammen, um den Aufstand niederzuschlagen und China zu zwingen, ihre indirekte Herrschaft zu akzeptieren. Deutschland erhielt den Oberbefehl der Armee.

Die 20.000 deutschen Soldaten wurden in Deutschland von jubelnden Menschenmassen und mit Volksfesten verabschiedet. Begleitet wurden diese von Nationalismus und Rassismus gegen Chines*innen. So wies auch der deutsche Kaiser Wilhelm II. die Soldaten in einer Rede an: "Gefangene werden nicht gemacht! Wer euch in die Hände fällt, sei euch verfallen!" Die Truppen sollten solchen Schrecken verbreiten, sagte er, "dass es niemals wieder ein Chinese wagt, einen Deutschen scheel anzusehen".

Der Krieg selbst war relativ schnell vorbei: Das Botschaftsviertel von Beijing wurde von den ersten einmarschierenden Truppen der Kolonialmächte befreit, die Yihetuan leisteten kaum Gegenwehr mehr, die chinesische Regierung floh. Doch anschließend verübten die Invasionstruppen in der Stadt tagelang unbeschreibliche Gewalt: Schätzungsweise 100.000 Menschen wurden ermordet, Frauen massenhaft vergewaltigt, ganze Stadtviertel niedergebrannt, die Stadt geplündert und wertvolle Gegenstände wie Silberwaren und Seide kistenweise abtransportiert. Da China militärisch nun bereits geschlagen war, bevor der Großteil der aus Europa kommenden internationalen Invasionsarmee eintraf, ordnete der deutsche Oberbefehlshaber stattdessen sogenannte "Strafexpeditionen" an: Die Truppen drangen ins Landesinnere vor, exekutierten tausende Zivilist*innen, brannten Städte und Dörfer nieder. Immer wieder kam es zu Massakern, sexualisierter Gewalt und Plünderungen. Dabei wurden Hunderttausende Menschen ermordet. Vor allem deutsche Truppen waren beteiligt. Sie galten in der chinesischen Bevölkerung als besonders brutal und grausam.

Im September 1901 unterzeichnete die chinesische Regierung schließlich einen Vertrag, in dem sie die indirekte Herrschaft der Kolonialmächte bestätigen musste und sich verpflichtete, ungeheuer hohe Strafzahlungen an die acht beteiligten Staaten zu zahlen. Erst anschließend beendete die Invasionstruppe der Kolonialmächte ihre militärische Gewalt gegen die Bevölkerung.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

KOPIERVORLAGE FÜR A4

INFOTEXT 10

1904-1908

In der deutschen Kolonie Deutsch-Südwestafrika kommt es zu einem von deutschen Truppen grausam geführten Krieg.

Dabei verübt das Deutsche Reich einen Völkermord an den beiden großen indigenen Gesellschaften der OvaHerero und Nama.

Seitdem das südwestliche Afrika 1884 zur Kolonie erklärt wurde, raubten die deutsche Kolonialverwaltung und deutsche Siedler*innen der ansässigen Bevölkerung immer mehr Land und Vieh. Die Menschen verloren damit ihre Lebensgrundlage. Außerdem waren sie zunehmend Angriffen der Invasor*innen ausgesetzt und konnten sich immer schlechter dagegen wehren. Die existierenden Gesellschaften wurden von den Deutschen Stück für Stück zersetzt und in immer stärkere Abhängigkeit getrieben.

Um diese Entwicklung aufzuhalten, begannen die OvaHerero, die größte in der Kolonie lebende Gesellschaft, im Januar 1904 einen großen Aufstand. Sie überraschten die deutschen Truppen und eroberten binnen weniger Tage ganz Zentralnamibia. Dabei waren sie auf Befehl ihrer Führung sehr rücksichtsvoll mit den unterlegenen Deutschen umgegangen. Im Oktober erhob sich mit den Nama die zweite große indigene Gesellschaft der Kolonie erfolgreich gegen die ihnen technisch und zahlenmäßig weit überlegenen deutschen Truppen.

Das Deutsche Reich musste neue Truppen schicken, die mit immer brutalerer Gewalt vorgingen. Schließlich erließ der befehlshabende General Lothar von Trotha den Befehl, alle OvaHerero zu erschießen oder sie in die Wüste zu drängen. Er erklärte, er wolle die ganze OvaHerero-Gesellschaft vernichten. Auf seinen Befehl hin wurden alle Gefangenen sofort erschossen, Dörfer wurden niedergebrannt, Frauen und Kinder ermordet. Die Menschen mussten in die Wüste fliehen, die von den deutschen Truppen abgeriegelt wurde. Dort verdursteten und verhungerten sie zu Tausenden. Außerdem errichteten die Deutschen Konzentrationslager, in denen Tausende OvaHerero und Nama durch schwerste Zwangsarbeit, fehlende Nahrung und Misshandlungen starben.

Von den etwa 80.000 OvaHerero vor dem Krieg überlebten den deutschen Völkermord nur gut 15.000, von den circa 20.000 Nama weniger als 10.000. Darüber hinaus erlitten die betroffenen Gesellschaften die Zerstörung ihrer politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen. Alle Schwarzen Menschen in der Kolonie wurden ihrer Besitztümer und fast aller ihrer Rechte beraubt. Sie wurden gesetzlich gezwungen, bei den Weißen Siedler*innen für sehr geringe Löhne zu arbeiten. Dennoch gelang es ihnen immer wieder, sich zu wehren oder sich der deutschen Unterdrückung zu entziehen.

Dieser Krieg und der damit einhergehende Völkermord waren bei weitem nicht die einzigen. Fast zur selben Zeit führte das Deutsche Reich in der Kolonie Deutsch-Ostafrika (dem heutigen Tansania) einen Krieg gegen die Bevölkerung, die sich gegen die Kolonialherrschaft und den Raub ihres Landes wehrte. Das brutale deutsche Vorgehen forderte fast 300.000 Opfer – auch weil die deutschen Truppen Felder niederbrannten und eine Hungersnot auslösten. Großbritannien, die USA und Frankreich führten zur selben Zeit ähnlich brutale Kriege. Aber auch wenn die Kolonialmächte gerade keinen Krieg führten, war Gewalt gegen die Nicht-Weiße Bevölkerung in den Kolonien alltäglich: Übergriffe, Hinrichtungen, militärische Angriffszüge, aber auch rassistische Diskriminierung und Erniedrigung.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

INFOTEXT 11

1919

Deutschland muss alle seinen Kolonien abgeben.

Diese werden jedoch nicht unabhängig, sondern Kolonien anderer Staaten. Die deutsche Kolonialherrschaft und die beteiligten Personen werden in Deutschland anschließend mit Namen von Straßen und Schulen, Veranstaltungen und Denkmälern verherrlicht. Viele Menschen in Deutschland fordern die Rückgabe der Kolonien.

Im 1. Weltkrieg standen sich zwischen 1914 und 1918 verschiedene Großmächte gegenüber. Auf der einen Seite stand ein Bündnis aus dem Deutschen Reich, Österreich-Ungarn und dem Osmanischen Reich, auf der anderen Seite eine Allianz aus Frankreich, Großbritannien, Russland, den USA (die erst 1917 in den Krieg eintraten) und vielen kleineren Staaten. Dieser Krieg wurde weltweit ausgetragen. In den Kolonien wurde er zum großen Teil von Soldaten geführt, die selbst aus den Kolonien stammten. Meist waren nur die Offiziere Europäer.

Die meisten deutschen Kolonien wurden sehr schnell von den militärisch überlegenen Kriegsgegnern erobert. Nur in der Kolonie Deutsch-Ostafrika gelang es den deutschen Truppen unter General Paul von Lettow-Vorbeck bis zum Kriegsende im November 1918 gegen die gegnerischen Truppen zu bestehen. Ohne Chance auf einen Sieg führten sie dort vier Jahre lang einen sinnlosen und rücksichtslosen Abnutzungskrieg. Dieser kostete hunderttausende afrikanische Zivilist*innen das Leben.

Im November 1918 verlor das Bündnis aus Deutschem Reich, Österreich-Ungarn und Osmanischem Reich den 1. Weltkrieg. Der bis dahin umfassendste Krieg der Geschichte hatte riesige Schäden verursacht und etwa 17 Millionen Tote gefordert. Da dem Deutschen Reich eine Hauptschuld an seinem Ausbruch gegeben wurde, diktierten die Siegerstaaten Deutschland anschließend harte Friedensbedingungen. Im Friedensvertrag von Versailles, den Deutschland im Juni 1919 nur widerwillig unterzeichnete, war auch festgelegt, dass Deutschland seine bisherigen Kolonien abgeben musste.

Die Siegermächte entschieden, dass die ehemaligen deutschen Kolonien unter ihre Herrschaft gestellt werden. Sie wurden also nicht unabhängig, sondern blieben Kolonien. Deutsch-Ostafrika wurde zum Beispiel unter die Herrschaft Großbritanniens gestellt, Kamerun wurde zwischen Frankreich, das den größten Teil erhielt, und England aufgeteilt. Immer noch behaupteten die europäischen Regierungen, die dort lebenden Menschen seien nicht in der Lage, sich selbst zu regieren, und müssten daher unter die "Vormundschaft" einer europäischen Nation gestellt werden. Für die Menschen in den Kolonien änderte sich also nicht wirklich etwas – sie lebten weiter unter kolonialer Herrschaft und Ausbeutung.

Die deutschen Regierungen, fast alle Parteien sowie viele Menschen und Organisationen in Deutschland wollten sich nicht mit dem Verlust der deutschen Kolonien abfinden. Es gab weiterhin viele sogenannte Kolonialvereine. Diese organisierten Ausstellungen, Paraden und andere Veranstaltungen, die sich mit den ehemaligen deutschen Kolonien beschäftigten und die deutsche Kolonialherrschaft verherrlichten. Auch viele Bücher stellten den deutschen Kolonialismus in einem positiven Licht dar. Außerdem benannten die Verwaltungen vieler deutscher Städte Straßen und öffentliche Einrichtungen, wie etwa Schulen, mit Namen aus Deutschlands Kolonialzeit. Sie erhielten beispielsweise die Namen ehemaliger Kolonien, ehemaliger Gouverneure oder deutscher Offiziere, die in den Kolonien gekämpft hatten. In einigen Städten wurden Denkmäler errichtet, die an die deutsche Kolonialherrschaft erinnerten. Teilweise wurden damit auch Massaker, die die deutschen Kolonialtruppen begangen hatten, als "große Schlachten" verherrlicht oder die Offiziere, die die Befehle dazu gegeben hatten, als "Helden" dargestellt. Auch wurden einige Offiziere oder Gouverneure, die in den deutschen Kolonien im Einsatz waren und nun nach Deutschland zurückkehrten, von einem großen Teil der deutschen Bevölkerung bewundert und gefeiert. So wurde etwa Paul von Lettow-Vorbeck eine berühmte und beliebte Persönlichkeit.

Deutschland erhielt seine Kolonien nicht wieder zurück. Auch in der deutschen Bevölkerung verlor die Forderung nach deren Rückgabe in den 1920er Jahren stark an Unterstützung. Als 1933 die Nationalsozialist*innen an die Macht kamen, stellten diese zwar ebenfalls Überlegungen an, neue deutsche Kolonien in Afrika zu gewinnen. Doch diese Pläne wurden niemals Wirklichkeit. Stattdessen versuchte Deutschland im 2. Weltkrieg weite Gebiete Osteuropas und der Sowjetunion zu erobern und begann Pläne umzusetzen, diese Gebiete ebenfalls wie Kolonien zu regieren und auszubeuten.

Quelle: War da was? – Deutschland und der Kolonialismus. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Werkhefte Fokuscafé Lateinamerika

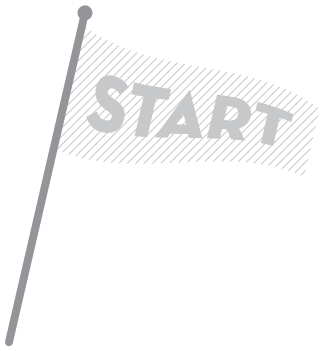
KOPIERVORLAGE FÜR A4

ANTIKAPITALISTISCHE
PÄDAGOGIK

KLASSISMUS

KLASSISMUS

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN



EINLEITUNG

Klassismus ist ein Begriff aus den 1970er Jahren, der von dem US-amerikanischen proletarischen Lesbenkollektiv „The Furies“ zuerst genutzt wurde. Damit wurde zum ersten Mal die Erfahrung thematisiert, dass die Herkunft aus der → Arbeiter*innenklasse in der liberal-bürgerlichen Lesbenbewegung zu Ausschlüssen führte und die Bewegung die Perspektiven von Arbeiter*innen kaum einbezog. Klassismus ist ein gesellschaftsanalytischer Begriff, um die Diskriminierung von Arbeiter*innen zu fassen.

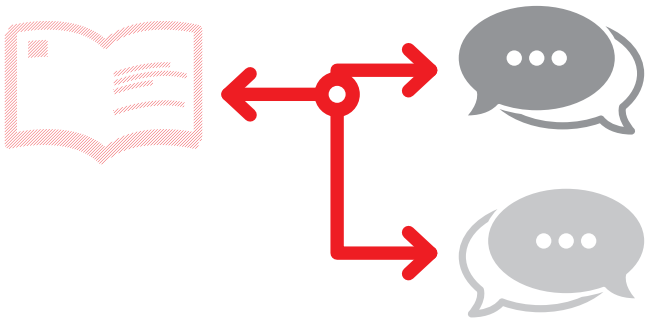
In der BRD wird der Begriff Klassismus erst seit wenigen Jahren benutzt, ähnliche Phänomene wurden vorher aber auch schon benannt, mit dem Stigma „Asozial“ oder fälschlicherweise unter dem Begriff Sozialchauvinismus[1]. Gemeinsam haben die Begriffe die Herstellung von abwertenden Bildern durch Bürgerliche (die gesellschaftlich dominante Stimme) über die Arbeiter*innen, die Armen, die „Asozialen“, die „Anderen“. Gleichzeitig haben soziale Klassenunterschiede nicht nur diskriminierende Zuschreibungen der einzelnen Personen zur Folge (beispielsweise → promiskuitiv, verwahrlost, dumm, faul, ungesund, rechts), sondern bestimmen auch Startchancen und Zugänge zu Res-

[1] Sozialchauvinismus meint ursprünglich kriegstreibenden Nationalismus, der Anfang des 20. Jahrhunderts von Teilen der Arbeiter*innenbewegung und der Arbeiterpartei ausging. Heute wird der Begriff häufig umgedeutet genutzt und meint dann – ähnlich wie Klassismus – ein Abwertung von sozial weniger Priviligierten durch die „Elite“.

sourcen innerhalb der Gesellschaft. Die institutionellen Barrieren erstrecken sich über die von Lehrer*innen vorgenommenen Einschätzungen, auf welche weiterführende Schule Kinder kommen oder ob sie an Förderschulen beschult werden sollten, bis hin zu den unterschiedlichen Behandlungen von Akademiker*innen und Arbeiter*innen bei der Vermittlung im Jobcenter. Um auf diese gesellschaftliche Diskriminierung aufgrund von Klassenzugehörigkeit beziehungsweise der sozialen Herkunft hinzuweisen, sprechen wir von Klassismus.

Wichtig ist es, zu verstehen, dass, wenn im Folgenden von Arbeiter*innenklasse/ → Arbeiter*innenmilieu gesprochen wird, es nicht um die Unterscheidungen von Produktionsmittelbesitzenden und Lohnarbeiter*innen geht, sondern um eine weitere Spaltung nach sozialen Klassen. Dementsprechend sind die unterschiedlichen Ressourcen auch nicht in erster Linie der Zugang zu ökonomischem Kapital, sondern der Zugang zu sozialem und kulturellem Kapital. Das meint einerseits die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, den Zugang und das Erlernen von (bürgerlichem) Allgemeinwissen, als auch vorteilhafte Beziehungen sowie das sogenannte „Vitamin B“, also die finanzielle und soziale Unterstützung für den Karriereweg durch die Familie und deren Kontakte und so weiter. Natürlich verknüpft sich der Zugang zu sozialem Kapital mit finanziellen Vorteilen, was wiederum den Zugang zu sozialem Kapital vereinfacht. Bestärkt wird dieser Spaltungsmechanismus zwischen Arbeiter*innen und Akademiker*innen durch von klein auf erlernte Verhaltensweisen, verdeckte Codes und Regeln. Zum Beispiel: Die „angebrachte“ Sprache, Tonfall, Lautstärke, Körperhaltung, Reaktion, Wissen, die alle, falls nicht erlernt, zu weiteren Ausschlüssen führen. Damit wird Bildungsaufsteiger*innen zusätzlich erschwert sich in der akademisch-bürgerlichen Welt zurecht zu finden.

VERTIEFUNG



Neben unterschiedlichen Start- und Bildungschancen und abwertenden Bildern über Arbeiter*innen lässt sich auch eine Verknüpfung zwischen Disziplinierung und Klassismus ziehen. Disziplinierung beschreibt die Maßnahmen zur Herstellung einer „produktiven“ Arbeiter*innenklasse. Also die Herstellung von Arbeiter*innen, die bereit sind ihre Arbeitskraft zu verkaufen und die Härten kapitalistischer Lohnarbeit zu ertragen. Diszipliniert wird durch (staatliche) Institutionen wie Schule, Jugendhilfe, das Gefängnis, Ämter und Psychiatrien. Diese Institutionen dienen dazu, bestimmte Verhaltensweisen zu sozialisieren, die die Widerstände der Einzelnen gegen kapitalistische Ausbeutung verringern sollen. Die Verhaltensweisen sollen zur Natur – sprich verinner-

licht – werden. Zur Natur werden sie, wenn sie befolgt und nicht mehr in Frage gestellt werden, während sie in vorherigen Lebensbereichen unter Zwang durchgesetzt wurden.

Ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses war und ist der Umgang gegenüber sozial bereits Ausgeschlossenen und gegenüber Normabweichungen: Ob nun Sanktionen vom Jobcenter, Heimerziehung, (Jugend-) Gefängnisse oder sozialpädagogische Einzelfallhilfe, die Menschen, die den Normen nicht entsprechen (können), werden ständig in diesen Institutionen der Disziplinierung gehalten, wie sich sehr gut an sogenannten „Heimkarrieren[2]" sehen lässt. Die Behauptung der „Hilfe", „Rehabilitation", „Unterstützung" und „Förderung" verdeckt an dieser Stelle kaum noch die Tatsache, dass einmal in den Institutionen angekommen, ein Entkommen nur durch massive, eigene Kraftanstrengungen möglich ist. Die „Einsperrung" vieler Menschen in diesem System aus Gefängnissen, Ämtern, Heimen und anderen Institutionen erfüllt dabei einen doppelten Zweck: Einerseits dient sie der Abschreckung seiner*ihrer Standesgenoss*innen, andererseits normalisiert sie die ständige Überwachung und Gewalt, die den Subjekten im Zuge der Disziplinierung angetan wird beziehungsweise sie sich selbst antun.

Die institutionelle Gewalt, die Mechanismen zur Disziplinierung und Zurichtung gegen die Einzelnen werden klassistisch gerechtfertigt und in erster Linie gegen Arbeiter*innen, Arbeitslose und Arme angewendet. So geht die Verteidigung der Hartz IV-Sanktionen oder die Forderung nach mehr Disziplin in sogenannten Problemschulen (fast) immer mit stigmatisierenden und klassistischen Bildern und Argumenten einher. Besonders augenscheinlich wird das an der BILD-Hetzkampagne gegen Hartz IV- Bezieher*innen im Zuge ihrer fast dreißig Artikel umfassenden "Reportage" über den „frechsten Arbeitslosen Deutschlands". Klassistische Bilder dienen auch hier zur Spaltung der Lohnarbeiter*innen. Die eigene Ohnmacht durch die Abhängigkeit im Arbeitsverhältnis wird durch die Übertragung auf und Abwertung von anderen Arbeiter*innen versucht von sich abzuweisen. Klassistische Mechanismen tragen entscheidend zur Aufrechterhaltung kapitalistischer Normierung bei und ermöglichen die „Produktion" von Lohnarbeiter*innen.

Gleichzeitig sind klassistische Abwertungen und Strukturen eng verknüpft mit anderen Herrschafts- und Machtverhältnissen. So werden zum Beispiel Arbeiterinnen* mit der Zuschreibung der „sexuellen Verwahrlosung" durch ihre Klassenzugehörigkeit in Kombination mit ihrem Geschlecht abgewertet und angegriffen. Migrant*innen und → BIPOC werden oft als Arbeiter*innen imaginiert und entsprechend mit klassistischen Bildern belegt. Arbeiter*innen wird ein heterosexuelles Begehren unterstellt, wodurch LGBQA[3]-Arbeiter*innen unsichtbar gemacht und/oder ihre Praxen herabgesetzt werden. Diese Liste ließe sich beliebig weiterführen, wichtig zu verstehen ist jedoch, dass bei einer Auseinandersetzung mit Klassismus eine Prüfung des Zusammenwirkens mit anderen Macht- und Herrschaftsverhältnissen äußert entscheidend ist, um verkürzte Analysen zu vermeiden.

---

[2] Der Begriff der „Heimkarriere" beschreibt Kinder und Jugendliche, die einen Großteil ihrer Kindheit in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe verbringen und oft von einer Pflegefamilie, betreuten Wohngruppe, Heimunterbringung zur nächsten „gereicht" werden.

[3] LGBQA: Lesbisch, Schwul (Gay), Bisexuell, Queer, Asexuell. Da es hier um Begehren und nicht um Geschlechtsidentität geht, tauchen z.B. Trans* (T) und Inter* (I) nicht im Kürzel auf.

ZIELSETZUNG

Ziel ist es, die Teilnehmenden für diskriminierende Mechanismen zu sensibilisieren und dadurch eine Selbstreflexion beziehungsweise Reflexion von Gruppendynamiken anzuregen. Daraus folgend werden Möglichkeiten eines solidarischen Umgangs und nicht-diskriminierenden Verhaltens entwickelt und eingeübt.

Im Rahmen dessen ist es wichtig, nicht nur über klassistisch Diskriminierte zu sprechen, sondern im Blick zu haben, dass viele unserer Teilnehmer*innen und Helfer*innen selbst klassistische Diskriminierungserfahrungen machen. In diesem Sinne sollte das Entwickeln solidarischer Praxis auch verknüpft werden mit dem Empowerment von Arbeiter*innenkindern und Kindern und Jugendlichen, die Klassismus erfahren. Dies geschieht beispielsweise über einen Austausch von Diskriminierungserfahrungen und individuellen Formen des Widerstands und Umgangs mit Diskriminierung.

Teil des Entwickelns solidarischer Umgangsformen und von Empowerment ist es auch, Methoden zu entwickeln, ungleiche Startbedingungen in der Gruppe oder im Alltag auszugleichen. Diese Maßnahmen können dabei über individuelle Verhaltensweisen hinausgehen und größere Strukturen, in die die Teilnehmenden eingebunden sind, in den Blick nehmen (zum Beispiel Schule). So kann aus dieser Analyse etwa eine gegenseitige Unterstützung bei Schulaufgaben oder ein aktives Benennen ungleicher Behandlung durch Lehrkräfte entstehen.

Über die explizit pädagogischen Ziele von Reflexion und Selbstreflexion hinaus ist auch eine Analyse der materiellen Verhältnisse Ziel der Beschäftigung mit Klassismus. Es geht auch darum, die materiellen Grundlagen von Klassismus zu verstehen, also Bildungsarbeit zu leisten. Diese Analyse hilft, die Grundlagen, Mechanismen und Folgen von Klassismus besser zu verstehen beziehungsweise nachzuvollziehen, inwiefern Klassismus die materiellen Verhältnisse stützt.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Arbeitslosen, armen oder Arbeiter*inneneltern wird häufig zugeschrieben, faul oder dumm zu sein und sich nicht angemessen um ihre Kinder zu kümmern. Diese Zuschreibungen übertragen sich auf ihre Kinder, denen häufig wahlweise mit Ablehnung oder Mitleid durch Erzieher*innen, Lehrer*innen, andere Kinder und deren Eltern begegnet wird. Die vermeintliche Klassenherkunft der Kinder wird aber nicht nur auf Basis der Einkommenssituation der Eltern getroffen, sondern zum Beispiel auch aufgrund ihres Wohnorts, ihres Namens, ihrer Sprache (Dialekt und *Soziolekt*) oder ihrer Kleidung zugeschrieben. Arbeiter*innenkindern wird weniger Verantwortung in Gruppen übertragen, ihre Meinung wird weniger ernst genommen, ihnen werden weniger intellektuelle Fähigkeiten zugetraut und vermeintlich auffälliges Verhalten von Arbeiter*innenkindern wird häufig auf diese Klassenherkunft zurückgeführt. Eltern dieser Kinder wird es oft schwerer gemacht, sich für ihre Kinder einzusetzen, indem auch sie nicht ernst genommen und abgewertet werden, was konkrete Auswirkungen auf die Behandlung der Kinder oder deren Bildungschancen hat; so fällt es bürgerlichen Eltern einfacher, ein sozial erwünschtes Bild ihres Kindes zu zeichnen, sodass bspw. in Konflikten Arbeiter*innenkinder pauschal als Agressor*innen wahrgenommen werden, ihr Verhalten als auffällig markiert wird oder das „Fehlverhalten“ bürgerlicher Kinder nicht oder später sanktioniert wird.

Soziolekt: *Art und Weise, auf die die Sprechweise durch Milieu- Klassen- oder eine andere soziale Gruppenzugehörigkeit geprägt ist.*

Über Sprache, ansozialisierten Habitus und verdeckte Codes werden soziale Gruppen gebildet, sodass Kinder aus Arbeiter*innenfamilien häufig schwieriger Anschluss bei Kindern aus der Mittel- oder Oberschicht finden, oder sie von den Eltern ihrer Freund*innen Ablehnung erfahren.

Die Verwehrung und Behinderung von Bildungsprozessen findet eine weitere Basis im bürgerlichen Bildungsideal, auf Basis dessen Arbeiter*innenkinder und -jugendliche häufig fehlende intellektuelle Begabung unterstellt wird. Gleichzeitig werden praktische Tätigkeiten und bestimmte Berufsfelder teils massiv abgewertet und nicht als Begabung anerkannt.

Mit der Einteilung in ein mehrgliedriges Bildungssystem werden diese Zuschreibungen auch formal manifestiert. Ein späterer „Bildungsaufstieg“ wird hierdurch stark erschwert. Haupt- und Sonderschulen stellen dabei die massivste Benachteiligung dar, da deren Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt mittlerweile nahezu vollständig entwertet sind. Lehrer*innen fungieren dabei als Torwächter*innen, die Arbeiter*innenkindern den Zugang zu Gymnasien nicht zutrauen. Dieses Prinzip führt sich fort: Je höher der formale Bildungsgrad, desto wichtiger wird zum Bestehen auch das Einüben sozialer Codes des Bürger*innentums. So fungieren später dann Uni-Dozent*innen und Kommiliton*innen, Arbeitgeber*innen und Kolleg*innen sowie Ämter und Behörden als soziale Kontroll-Instanzen oder Torwächter*innen, sowohl für formale Qualifikationen als auch für konkrete Jobs. So geraten viele Arbeiter*innen früher oder später in einen Kreislauf aus Ab-

wertung und Ausgrenzung, der auch psychische Erkrankungen nach sich ziehen kann.

Diese Zuschreibungen und Codes stützen die klassenspezifisch ungleiche Verteilung von Ressourcen und damit den Zugang zu Bildungs- und Karrieremöglichkeiten.

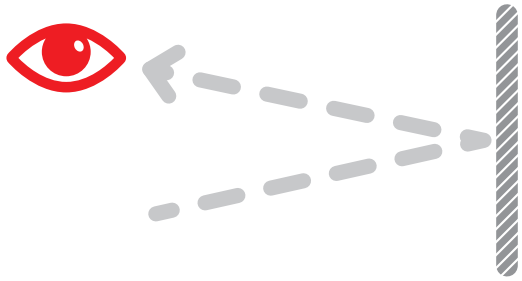
Jugendliche und junge Erwachsene aus der Arbeiter*innenklasse erfahren eine Abwertung ihrer Sexualität. Dies hat seine Grundlage in der häufig pauschalen Darstellung von Arbeiter*innen als grob, obszön und promiskuitiv. Ihre ersten sexuellen Erfahrungen sowie ihr Habitus gelten Gleichaltrigen und Erwachsenen aus dem Bürger*innentum häufig als frühreif und übermäßig sexualisiert. Ihnen wird dabei auch unterstellt, traditionelle Geschlechterrollen zu leben sowie sexistischer und unreflektierter zu sein als Akademiker*innen. In der gleichen Logik wird Arbeiter*innen auch unterstellt, queer-feindlichere Ansichten zu haben. Insbesondere in bürgerlich oder akademisch geprägten linken Zusammenhängen wird Arbeiter*innen deshalb teilweise mit Skepsis und Ablehnung begegnet, da ihre Ausdrucksformen als „prollig“, übergriffig oder unreflektiert betrachtet werden. Auch rassistische und allgemein rechte Einstellungen werden eher Arbeiter*innen als Akademiker*innen zugeschrieben, wenn beispielsweise behauptet wird, vor allem Arbeiter*innen und Arbeitslose würden rechte Parteien wählen oder rechten Bewegungen folgen. Die milieuspezifischen sexistischen, rassistischen und anderweitig menschenfeindlichen Ideologien und Mechanismen des Bürger*innentums werden sowohl im Alltag als auch in der linken Szene oft ausgeblendet und bürgerlicher Habitus als progressiver markiert.

GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

Die Stärken des Konzeptes Klassismus liegen in der Betrachtung von Diskriminierung und Ausgrenzungsmechanismen aufgrund von (zugeschriebenen) Klassenzugehörigkeiten. Zur Analyse der dahinter liegenden Mechanismen des Kapitalismus ist Klassismus als Konzept nicht geeignet. Kapitalismus beruht, vergleichbar mit der Funktionsweise des → Patriarchats oder des Kolonialismus, nicht auf der Bevor- oder Benachteiligung von Menschen aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten. Andersrum jedoch beruht Klassismus auf der kapitalistischen Produktionsweise. Jede Beschreibung von Klassismus ohne die Berücksichtigung dieser Produktionsweise und spezifisch der Unterdrückung und Ausbeutung der Arbeiter*innenklasse bleibt entsprechend unvollständig. Versuche Kapitalismus aus Klassismus heraus zu erklären, verkürzen dabei teilweise die Bedingungen und Folgen der kapitalistischen Produktionsweise auf Ausgrenzungsmechanismen.

Bei der Arbeit zum Thema Klassismus darf die Komplexität von Lebensentwürfen und Umgängen mit Diskriminierung nicht verallgemeinert werden

Außerdem muss beachtet werden, dass Menschen aufgrund von anderen Positionierungen unterschiedlich von Klassismus betroffen sind.



HELFENDEN[4]-REFLEXION

- Bin oder war ich selbst von Abwertung betroffen aufgrund von Verhaltensweisen oder Fähigkeiten, die ich mir in meiner Kindheit oder Jugend angeeignet habe? In welchen Kontexten findet diese Abwertung statt?
- Nutze ich in bestimmten Situationen gezielt verschiedene Sprachebenen (Umgangssprache, Dialekt, Soziolekt oder „Akademiker*innen-Sprech“)? In welchen Situationen ist das?
- Werte ich selbst (bestimmte Gruppen von) Arbeiter*innen, Arbeitslosen oder Armen ab?
- Welchen Blick habe ich auf verschiedene Berufsgruppen wie Handwerker*innen, Angestellte, Arbeiter*innen, Dienstleister*innen oder Selbstständige? Welches Bild habe ich von bestimmten Subkulturen? Was denke ich von bestimmten milieuspezifischen Verhaltensweisen, welche milieuspezifischen Verhaltensweisen kenne ich?
- Hatte/habe ich oder Teile meines familiären Umfeldes Kontakt mit Ämtern und Institutionen des Staates (Jugendamt, Arbeitsamt, Sozialamt, Agentur für Arbeit und so weiter)? Wie lange ist/war dieser Kontakt? Welche Rolle spielt/e er für mein Leben?
- Wie sind die Teilnehmenden im Bezug auf Klassismus positioniert? Welche gruppendynamischen Prozesse können beobachtet werden, die mit dieser Positionierung zu tun haben?
- Welche Rolle spielt Klassismus in meinem Bezug zur Gruppe und Co-Helfenden?

[4] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung.*

MATERIALSAMMLUNG

Weiterführende Literatur:

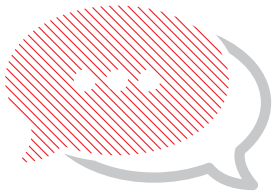
- Barone, Chuck (1999): Bringing Classism Into The Race & Gender Picture, in: Race, Gender & Class, 6/3.
- Kemper, Andreas; Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster.
- Meulenbelt, Anja (1988): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus, Reinbeck.

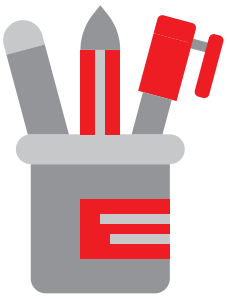
Audio:

- Steenblock, Margret (2011): Classim is a heatbreaker. (unter: http://clararosa.blogsport.de/2011/06/25/audiostueck-classism-is-a-heartbreaker/, zuletzt aufgerufen am: 12.10.2019).

Filme:

- Bambule (BRD), 1970. deutsches Fernsehspiel des Südwestfunks. Regie: Eberhard Itzenplitz.





METHODEN

SCHRITT NACH VORN – DIE KLASSENGESELLSCHAFT LÄUFT NICHT ZUSAMMEN

F
RF
SJ

KURZBESCHREIBUNG

Anhand verschiedener Rollen sollen in einer Aufstellungsübung gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, Diskriminierungen, Privilegien und Benachteiligungen in Bezug auf Klassen- bzw. Milieuzugehörigkeit verdeutlicht werden.

RAHMENBEDINGUNGEN

6-12 Jahre; 13-15 Jahre; ab 15 Jahren (verschiedene Anhänge für die jeweilige Altersgruppe)	10-30 Personen	60-120 Min. (je nach Alter)	genug Raum, damit alle TN nebeneinander in einer Reihe Platz haben und danach so viele Schritte wie es Aussagen gibt, nach vorne gehen können	ausgeschnittene Rollenkarten, Liste mit Fragen/ Situationen, Poster, Marker; 6-12 Jahre: Papier, Stifte; 13-15: Kopien „Freundschaftsbuch“

ZIELE

- Die TN erkennen, dass die Zugehörigkeit zu einer sozio-ökonomischen → Klasse zu gesellschaftlicher Diskriminierung führen kann und spezifische Klassen- und → Milieuzugehörigkeit gesellschaftliche Privilegien oder Deprivilegien mit sich bringt.
- Die TN erkennen die realen Lebensbedingungen von gesellschaftlich benachteiligten Klassen und Milieus.
- Die TN reflektieren die eigene sozio-ökonomische Positionierung in der Gesellschaft.

1. → 2.

ABLAUF

1. Die Helfenden wählen je nach Altersgruppe ihrer TN eine der drei Vorgehensweisen:

6-12 JAHRE:

Die Helfenden bitten die TN, jeweils eine Rollenkarte zu ziehen. Die Karten sollen niemandem gezeigt werden und es soll auch kein Gespräch über die Rollen geben. Die Helfenden beantworten erste Verständnisfragen zu den Rollenkarten im Zweiergespräch. Die Helfenden motivieren die TN nun, sich in die Rolle hineinzuversetzen. Zu diesem Zweck verteilen die Helfenden Papier und Stifte an die TN und bitten sie, sich ihre Rolle in Einzelarbeit genau vorzustellen und ihre Umgebung zu malen. Um diesen Prozess zu erleichtern, können die Helfenden folgende Fragen stellen: Wie heißt du? Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du in Deiner Freizeit? Wo wohnst du, in einem Haus oder einer Wohnung, in einer Stadt oder auf dem Land? Mit wem/ wie vielen Leuten wohnst du zusammen? Gibt es einen Spielplatz in der Nähe? Hast du viele Spielsachen?

13-15 JAHRE:

Die Helfenden bitten die TN, jeweils eine Rollenkarte zu ziehen. Die Karten sollen niemandem gezeigt werden und es soll auch kein Gespräch über die Rollen geben. Die Helfenden beantworten erste Verständnisfragen zu den Rollenkarten im Zweiergespräch. Die Helfenden motivieren die TN nun, sich in die Rolle hineinzuversetzen. Die Helfenden verteilen zu diesem Zweck die Kopien des Freundschaftsbuches (siehe Anhang) und Stifte an die TN und bitten sie, das Freundschaftsbuch für ihre Rolle auszufüllen.

AB 15 JAHREN:

Die Helfenden bitten die TN, jeweils eine Rollenkarte zu ziehen. Die Karten sollen niemandem gezeigt werden und es soll auch kein Gespräch über die Rollen geben. Die Helfenden beantworten erste Verständnisfragen zu den Rollenkarten im Zweiergespräch. Die Helfenden motivieren die TN nun, sich in die Rolle hineinzuversetzen. Um diesen Prozess zu erleichtern, können sie diese bitten, die Augen zu schließen und ihnen dann folgende Fragen stellen: Wie heißt du? Wie war deine Kindheit? Wie sieht dein Alltag aus? Wo lebst du? Was machst du in deiner Freizeit?

2. Daraufhin werden die TN gebeten, sich in einer Reihe an einer Wand des Raums oder an einer vorgegebenen Linie aufzustellen. Die Helfenden erklären ihnen, dass sie gleich eine Reihe von Aussagen vorlesen werden. Sie können hier aus den Aussagen, die im Anhang für jede Altersgruppe vorbereitet sind oder aus selbst verfassten Aussagen wählen. Es empfiehlt sich, eine Auswahl von 10-15 Aussagen zu treffen und dann im Verlauf der Methode zu entscheiden, ob noch weitere Fragen sinnvoll sind. Alle TN sollen nach jeder Aussage kurz für sich überlegen, ob sie aus der Sicht ihrer Rolle zustimmen können oder nicht. Die Helfenden fordern sie nun auf: „Alle, die mit ‚Ja' antworten können, gehen einen Schritt nach vorn." Trifft die Aussage nicht auf sie zu, oder sind sie sich unsicher, bleiben sie stehen. Dabei ist die subjektive Einschätzung entscheidend. Wichtig ist, dass die Fragerunde schweigend passiert. Auch Rückfragen sind an dieser Stelle nicht vorgesehen.

3. Nachdem alle (ausgewählten) Aussagen vorgelesen wurden, bitten die Helfenden die TN, in ihrer Rolle an der Stelle stehen zu bleiben, an der sie sich gerade befinden. Daraufhin werden ihnen eine Reihe von Fragen in Bezug auf ihre Position gestellt. Wer möchte, kann etwas dazu sagen und dabei die eigene Rolle vorstellen. Hilfreich ist es, einzelne Personen, die ganz vorne, ganz hinten und in der Mitte stehen, anzusprechen. Mögliche Fragen sind:

- Schaut euch einmal um, wo ihr gerade seid. Wo sind die anderen?
- Wie fühlst du dich (innerhalb deiner Rolle)?
- Wie ist es, so weit vorne zu sein? Oder wie ist es, kaum voran zu kommen?
- Wann haben diejenigen, die häufig einen Schritt nach vorne gemacht haben, gemerkt, dass andere nicht so schnell voran kamen?
- Wann ist denjenigen, die weit hinten geblieben sind, aufgefallen, dass die anderen schneller vorwärts kamen?

Hinweis: Die hinten Stehenden bemerken meist schnell, dass sie zurückbleiben, während die Vorderen häufig erst zum Schluss wahrnehmen, dass andere nicht mitkommen. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass auch in der Realität Menschen in privilegierten Positionen ihre Privilegien häufig für so selbstverständlich halten, dass sie ihnen oft überhaupt nicht auffallen. Anders herum spüren diejenigen in deprivilegierten Positionen ihre Benachteiligung meist täglich.

4. Für den zweiten Teil der Auswertung werden die TN gebeten, ihre Rollen abzulegen, um wieder sie selbst zu werden. Die weitere Auswertung findet im Sitzkreis im Plenum statt. Hier bieten sich eine Auswahl der folgenden Fragen an – je nach bevorzugter Ausrichtung der Auswertung. Die Helfenden sollten sich im Vorhinein alle Fragen durchlesen, um in der Diskussion auch situativ entscheiden zu können, welche gerade passend sind. Die TN, die sprechen, werden nochmal erinnert, ihre vorherige Rolle vorzulesen.

- Wie war die Übung für dich?
- Ist es dir leicht gefallen, sich in die von dir gespielte Rolle hineinzuversetzen?
- Kennst du jemanden, der*die ähnlich ist wie die von dir gespielte Rolle?
- Konntest du dir die jeweiligen Lebensbedingungen der Rolle vorstellen? Was war klar? Wo warst du dir unsicher?

- Wie leicht oder schwer war es, einzuschätzen, ob du einen Schritt nach vorne machen kannst? Wo war es nicht ganz eindeutig?
- Bei welchen Fragen konntest du einen Schritt nach vorne machen und bei welchen nicht?
- Bei welcher Frage hättest du gerne einen Schritt gemacht, konntest es aber nicht?
- Welche Fragen sind dir besonders im Gedächtnis geblieben?
- Woher hattest du die Informationen über die Rollen? Woher wusstest du, wie du dich verhalten kannst?
- Warum wissen wir über bestimmte Personen/Rollen viel und über andere gar nichts? (Hier kann auf die Bedeutung der Medien und gesellschaftlicher Einflüsse eingegangen werden.)
- Warum konnte deine Rolle so viele/so wenige Schritte nach vorne machen?
- Was hat dich in deinem Handeln eingeschränkt? Welche Aspekte waren hier wichtig?
- Inwiefern spiegelt die Übung deiner Meinung nach die Gesellschaft wider?
- Welche Möglichkeiten zur Veränderungen ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen oder Individuen? Worauf haben sie keinen Einfluss?
- Was sollte sich gesellschaftlich ändern?
- Was für Strategien bieten sich an, mit dieser Situation umzugehen?
- Wo würdest du selbst stehen, wenn du diese Übung ohne Rollenkarte als du selbst mitgemacht hättest?
- Wo erlebst du Diskriminierung? Wo profitierst du von Diskriminierung anderer?
- Wie könntest du mit deinen eigenen Privilegien verantwortungsvoll umgehen?

Während der Auswertung entlang dieser Fragen soll es auch Gelegenheit für Nachfragen untereinander geben. Die Helfenden können die Ergebnisse der Diskussion auf einem Plakat festhalten.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode kann eigene Erfahrungen von Diskriminierung und Handlungsbeschränkungen ins Gedächtnis rufen. Dies sollte den Helfenden bewusst sein, um im Anschluss bei Bedarf mit den TN ins Gespräch zu kommen. Auch sollte genügend Zeit für die Auswertung eingeplant werden, um gesellschaftliche Ausschlüsse zu diskutieren und unterschiedlichen Erfahrungen Raum geben zu können.
- Die Methode erfordert ein gewisses Vorwissen seitens der Helfenden. Einige Aspekte, die für die Auswertung wichtig sind, sprechen wir hier nachfolgend kurz an:
    - **Umgang mit Zuschreibungen, Klischees/Vorurteilen und subjektiven Einschätzungen im Rahmen der Methode:**

        1. Um das Einfühlen zu erleichtern, sind die vorgeschlagenen Rollen teilweise selbst klischeehaft. Dadurch werden allerdings die gesellschaftlichen Klischees eher wiederholt, anstatt sie aufzubrechen. Es sollte angesprochen werden, dass in der Methode eine Fokussierung auf gruppenbezogene relevante Merkmale, die mit gesellschaftlichen Privilegien/Benachteiligungen versehen sind, stattfindet, die Individuen nicht gerecht werden kann. Auch können bei Bedarf eigene Rollenkarten erstellt werden.

        2. Die TN sollen subjektiv einschätzen, ob sie in ihrer Rolle einen Schritt nach vorne machen können oder nicht. Diese Einschätzung ist anfällig für Verzerrungen, zum einen durch Vorurteile und fehlendes Wissen, zum Beispiel bei der Frage, wer in Deutschland wählen darf. Die Helfenden sollten daher in der Auswertung mit Hilfe der TN zu manchen Aussagen inhaltliche Hinweise geben, um Vorurteile oder Fehlinformationen aufzuklären, ohne dabei aber der Einschätzung der TN direkt zu widersprechen. Zum anderen ist es auch faktisch für die TN gar nicht möglich, sich in andere Rolle komplett hineinzuversetzen, wenn sie nicht der eigenen Positionierung entsprechen. Dies ist auch ein Grund dafür, warum TN an verschiedenen Stellen oft unsicher sind, ob sie gehen „dürfen“. Dies sollten die Helfenden den TN spiegeln.

        3. Häufig werden bei der Methode von den TN Vorurteile als Hauptgrund für gesellschaftliche Diskriminierung genannt. Es ist wichtig, in der Diskussion zu verdeutlichen, dass Diskriminierungsformen wie Klassismus (aber auch Rassismus, Sexismus etc.) mehr als nur Vorurteile einzelner Menschen sind, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Verhältnisse strukturieren, also Ausschlüsse von Ressourcen und Chancen generieren.

    - **Intersektionaler Charakter der Methode:**

        Die Rollenkarten oder Beschreibungen von Personen können der Komplexität eines Individuums nie gerecht werden. Die Methode und die angehängten Rollenkarten wurden für den Themen-

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Klassismus konzipiert. Trotzdem ist auch die Thematisierung von Migrationshintergrund und race und somit von rassistischer Diskriminierung, sowie Geschlecht und somit von sexistischer Diskriminierung, sowie von weiteren Diskriminierungsformen in der Methode angelegt. Die Helfenden sollten ein Verständnis von der Verschränktheit verschiedener Diskriminierungsformen mitbringen, um den TN Mehrfachdiskriminierungen verständlich machen zu können.
  - Subjektive Wahrnehmung gesellschaftlicher Privilegierung:

    Durch soziale Positionierung werden bestimmte Handlungsspielräume durch Privilegierung und Benachteiligung festgelegt beziehungsweise wahrscheinlicher/ unwahrscheinlicher gemacht.

    Allerdings kann sich die individuelle Wahrnehmung und Ausgestaltung dieser Handlungsmöglichkeiten einzelner Personen trotz gleicher Positionierung unterscheiden.

  Wichtig ist auch, darauf hinzuweisen, dass sich Privilegien insbesondere dadurch auszeichnen, dass (in einer Hinsicht) privilegierte Personen sich sicher sein können, nicht aufgrund der Zugehörigkeit zu dieser Differenzkategorie benachteiligt zu werden, während (in dieser Hinsicht) deprivilegierte Menschen eben eine solche Sicherheit nicht besitzen.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Ungleichheit, Teilhabe, Privilegien, Diskriminierung, Klassengesellschaft

>> ANHANG

Rollenkarten, Situationen/Aussagen, Kopiervorlage „Freundschaftsbuch“

>> QUELLE

Überarbeitete und auf Klassismus bezogene Version der häufig verarbeiteten Methode „Ein Schritt nach vorn“.

Hier angelehnt an:
Diakonie Württemberg (2014): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit.

Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein (2014): VIELFALT LEBEN LERNEN. Diversity-Strategie an Grundschulen entwickeln und umsetzen.

Bundeszentrale für politische Bildung (2009): Compasito – Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern.

NEIN, NICHT SO!

F
RF
SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die Helfenden spielen Alltagssituationen vor, in denen Menschen klassistisch abgewertet werden. Diese werden besprochen und von den TN positiv verändert und erneut aufgeführt.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 8 Jahren	10 Personen	Dauer ist abhängig von der Anzahl der Situationen, mind. 30 Min.	groß genug für Theater	Requisiten (optional)

ZIELE

- Die TN werden für Ungleichheiten und daraus resultierender Abwertung und Ausgrenzung sensibilisiert.
- Die TN entwickeln Möglichkeiten eines solidarischen Umgangs (spezifisch nicht-klassistisch).

1. 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden bereiten die Szenen vor (Sie müssen den Text kennen und unter Umständen benötigte Requisiten bereitstellen.) und passen die Szenen an die Gruppe an (zum Beispiel bei einem Workshop im Jugendclub ergibt eine Szene in diesem Rahmen Sinn).

2. Die Helfenden führen in die Methode ein: Sie stellen vor, dass sie gleich Szenen spielen, in denen es ein Problem/ einen Streit gibt und erklären, dass die TN die Szenen so verändern sollen, dass diese Probleme/ Streits behoben werden. Jede Szene wird einzeln besprochen und ausgewertet.

3. Die Helfenden spielen die Szenen vor (Beispiele siehe Anhang).

4. Die Szenen werden besprochen:

A. Was ist in der Szene passiert? (klären, ob alle TN die Szene verstanden haben)

B. Was ist euch aufgefallen? Wo lag das Problem?

C. Kennt ihr solche Situationen? Habt ihr ähnliche Situationen schon erlebt?

D. Warum handeln die Personen so wie sie handeln?

E. Wie könnte die Szene besser verlaufen? Wie könnten die Personen in der Szene sich anders verhalten, damit es gar nicht zu dem Problem kommt?

5. Die TN schlagen Veränderungen an der Szene vor, durch die gegen die Diskriminierung entweder interveniert wird oder sie vorher aufgelöst wird. Dabei können zum Beispiel Handlungen verändert werden oder neue Personen dazu kommen. Die Rahmenbedingungen dürfen nicht verändert werden. Durch das Entwickeln von Lösungsansätzen wird die Diskriminierung bzw. der Ausschluss noch einmal klarer.

6. Die veränderte Szene wird von den Helfenden erneut vorgespielt. Falls die TN wollen, können sie selbst Personen auswechseln oder als neue Personen mitspielen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es ist Aufgabe der Helfenden, darauf zu bestehen, dass es eine Lösung im Sinne der ausgeschlossenen/ diskriminierten Person gibt und im Zweifelsfall auch Vorschläge für Lösungsansätze zu machen. Diese dürfen jedoch nicht zu weitreichend sein und die Lösung bereits vorgeben.
- Es muss darauf geachtet werden, dass die TN, die selbst Klassismus-Erfahrungen haben, nicht als „Expert*innen“ herangezogen werden. In diesem Theater ist es wichtig, dass die diskriminierten Personen nicht mit Stereotypen, zum Beispiel Slang, Körperhaltung oder Kleidung, besetzt werden.
- Die Methode kann gut auf andere Themenbereiche abgewandelt werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Diskriminierung, Ausgrenzung, Solidarität, Theater

>> ANHANG

Szenenbeschreibungen

DIE KLASSENBLUME

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die Methode regt zur Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung und bestehenden Machtasymmetrien an.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	max. 12 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	Stifte, pro TN eine Kopie der Klassen-blume

ZIELE

- Die TN reflektieren ihre eigene gesellschaftliche Positionierung.
- Die TN setzen sich mit der eigenen (Ohn-)Machtposition und (De-)Privilegierung auseinander.
- Gesellschaftlichen Machtasymmetrien entlang verschiedener, sozial konstruierter Differenzierungskategorien (beziehungsweise Differenz-linien) werden thematisiert.
- Die TN entwickeln einen verantwortungsvollen und konstruktiven Umgang mit der eigenen Macht und den eigenen Privilegien.
- TN erkennen einen Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Positionie-rung und kapitalistischen Strukturen.

1. 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden bereiten ein Plakat mit Fragen für die Klein-gruppen vor.

2. Auf dem Arbeitsblatt „Klassenblume“ sind verschiedene gesellschaftlich wirksame Differenzierungskategorien dargestellt (innerer Kreis). In den inneren Blütenblättern stehen die zu den einzelnen Kategorien gehörigen, in Deutschland strukturell privilegierteren Gruppen, in den äußeren Blüten-blättern die tendenziell nicht privilegierten Gruppen. Dabei sind die in der Blume genannten Differenzierungskategorien als sozial konstruierte Kate-gorien zu verstehen, die aber dennoch real wirksam sind.

(10 min) Einzelarbeit: Alle TN bekommen je ein Blatt mit der Klassenblume. Die Helfenden erklären, dass sie die Aufgabe haben, bei jeder Kategorie entweder das innere oder das äußere Blütenblatt zu markieren, je nachdem, wo sie sich zugehörig fühlen. Wenn sie sich keinem der beiden Blütenblätter zuordnen können, ist zum Beispiel das Hinzufügen eines dritten Blütenblattes möglich. Grundsätzlich ist die Entscheidung, welches Blütenblatt markiert wird, der Selbsteinschätzung der TN überlassen. Die Helfenden erklären, dass es sich im Zentrum der Blume um Differenzierungskategorien handelt, die in der deutschen Gesellschaft wirksam sind. In den inneren Blütenblättern sind die in Deutschland strukturell privilegierteren Gruppen, in den äußeren Blütenblättern die tendenziell deprivilegierten Gruppen genannt.

Variation: Es können eine oder mehrere Kategorien leer gelassen werden, so dass die TN die Möglichkeit bekommen, eine weitere Differenzierungskategorie, die für sie von Bedeutung ist, selbst einzutragen, und dabei auch zu reflektieren, welcher Pol in dieser Differenzierungskategorie tendenziell privilegiert und welcher marginalisiert ist.

Helfende sollten unbedingt darauf hinweisen, dass im Anschluss die Klassenblume bei den jeweiligen TN verbleibt und nicht öffentlich gezeigt werden muss.

3. (20 min) Kleingruppenarbeit: Wenn alle TN ihr Arbeitsblatt markiert haben, begeben sie sich in Kleingruppen (4-6 Personen), um die Klassenblume zu diskutieren.

Folgende Fragen, die auf einem Plakat für alle sichtbar festgehalten werden sollten, können ihnen dabei zur Orientierung dienen:

- Wo war die Zuordnung zu den Blütenblättern schwierig? Wo nicht? Warum?
- Wie ist das Verhältnis von inneren (privilegierten) und äußeren (nicht-privilegierten) Blüten auf meiner Klassenblume?
- Wie fühlt es sich an, in der inneren beziehungsweise äußeren Gruppe zu sein?

4. (30 min) Auswertung im Plenum: Die Auswertung findet im Stuhlkreis im Plenum statt. Es sollte deutlich werden, dass das Schema der Klassenblume sich auf Kategorisierungen bezieht, die konstruiert sind und in ihrer Vereinfachung die komplexe Realität nicht adäquat abbilden – gleichwohl sind sie jedoch gerade in dieser Form gesellschaftlich wirksam und eng mit der Verteilung von Privilegien und mit dem Zugang zu Ressourcen verknüpft. Wichtig ist dabei, dass wir oft gezwungen sind, uns in diesem dualistischen System zu positionieren beziehungsweise positioniert werden. Zudem geht es darum, zu erkennen, dass alle Individuen am Schnittpunkt verschiedener Differenzierungskategorien positioniert sind und sich dabei einmal eher in der privilegierten Position, ein anderes Mal mehr in der nicht-privilegierten Position befinden.

Die Diskussion sollte beinhalten, dass es wichtig ist, die eigene Positionierung zu kennen, wenn wir uns mit Unterdrückungsstrukturen auseinandersetzen. Das Bewusstmachen von und der Austausch über unterschiedliche Positionierungen ermöglicht es, Empathie für andere zu entwickeln und verantwortungsvoll zu handeln. Es geht nicht darum, Schuldgefühle wegen „angeborener“ Privilegien zu provozieren, sondern zu einem bewussten Umgang mit den eigenen Möglichkeiten zu ermutigen, sowie dazu aufzurufen, Macht auch positiv zu deuten und für Gerechtigkeit einzusetzen. Es sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, wie Machtasymmetrien aktiv entgegengewirkt werden kann.

Mögliche Fragen:

- Wie ist es euch mit der Übung ergangen?
- Welche Zuordnungen sind euch schwer gefallen? Welche nicht? Warum?
- Bei welchen Zugehörigkeiten/ Blütenblättern wart ihr euch besonders unsicher? Warum?
- Wie war der Austausch in den Kleingruppen?
- Wie fühlt es sich an, in der inneren beziehungsweise der äußeren Gruppe zu sein?
- Stimmt euer Gefühl mit der Einteilung der Klassenblume in privilegiert und nicht-privilegiert überein?

Zu den Bedeutungen von Zugehörigkeiten:

- Gibt es Situationen, Kontexte oder Gruppen, in denen sich die Verhältnisse verschieben, in denen eine Privilegierung zur Diskriminierung wird oder umgekehrt?
- Bedeuten euch die Zugehörigkeiten alle gleich viel, sind euch diese immer bewusst?
- Haben die Zugehörigkeiten in der Gesellschaft alle das gleiche Gewicht?

Zu Eigenschaften von Zugehörigkeiten:

- Ist die Zugehörigkeit zu den Kategorien in den Blütenblättern eure eigene freiwillige Entscheidung oder wurde diese Zugehörigkeit von außen zugewiesen? Welche Konsequenzen hat dies?
- Ist die Zugehörigkeit zu den Blütenblättern veränderbar?
- Können privilegierte/ nicht-privilegierte Zugehörigkeiten andere Zugehörigkeiten nach sich ziehen?
- Welche Konsequenzen hat das in unserer Gesellschaft? Wie werden Menschen dadurch eingeschränkt oder bevorzugt?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Klassenblume arbeitet mit einem dualistischen System und spart Übergänge aus. Häufig haben TN zunächst Widerstände gegen ein so starres System und die jeweilige Einteilung in privilegierte und nicht-privilegierte Gruppen. Es hat sich bewährt, in der Auswertung Raum für solche eventuellen Widerstände zu geben, denn der kritische Austausch über die Klassenblume kann für die ganze Gruppe konstruktiv genutzt werden. Dabei sind die in der Klassenblume genannten Differenzierungskategorien als sozial konstruierte Kategorien zu verstehen, die aber dennoch real wirksam sind. Im gesellschaftlichen Diskurs werden diese Kategorien häufig nur in ihren beiden dualistisch gegenübergestellten Ausprägungen wahrgenommen, wobei ausgeblendet wird, dass dazwischen eine Vielzahl von Abstufungen möglich ist.

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

Die Klassenblume bildet die Differenzierungskategorien bewusst in dieser dualistischen Weise ab, um den TN einerseits aufzuzeigen, dass ein solches dualistisches Denken der vielfältigen Realität nicht angemessen ist (denn wenn sie sich selbst zuordnen sollen, bemerken sie häufig, dass sie nicht in dieses dualistische Schema passen). Andererseits soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass sich die Verteilung von Macht und Privilegien dennoch genau an diesen Dualismen orientiert, da den (tatsächlichen oder konstruierten) Differenzierungen bestimmte Bedeutungen zugesprochen werden und aus der Privilegierung des einen Pols die Deprivilegierung des anderen Pols resultiert.

- Helfende sollten sich bewusst sein, dass es für TN auch eine schwierige Erfahrung sein kann, in der Klassenblume eine Vielzahl von nicht-privilegierten Positionierungen einzutragen. Genauso muss auch Raum dafür zu sein, dass Menschen in unterschiedlichen Kontexten verschieden positioniert sind, mal als privilegiert, mal als nicht privilegiert. Auch die eigene Position als privilegiert anzuerkennen, kann für TN schwierig sein.1
- Bei der Diskussion um Bedeutung und die Gewichtung der Zugehörigkeiten sollten Helfende darauf hinweisen, dass die Bedeutung, die einer Differenzierungskategorie sowohl subjektiv als auch gesellschaftlich zugewiesen wird, davon abhängt, inwiefern diese Kategorie mit gesamtgesellschaftlich vorherrschenden Zuschreibungen besetzt und mit institutionalisierten Konsequenzen verknüpft ist. Manche Formen von Diskriminierung haben eine lange, gewaltvolle Geschichte der Unterdrückung, wodurch ihre Wirkungskraft verstärkt wird (zum Beispiel Rassismus/ Kolonialismus). Sie kann damit nicht damit gleichgesetzt werden, ob eine*r zum Beispiel Single ist oder Kinder hat.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Ungleicheit, Privilegien

>> ANHANG

Kopiervorlage Klassenblume

>> QUELLE

angelehnt an: Power Flower. In: Anti-Bias-Werkstatt (2007): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit (siehe auch die Methode Power Flower in dieser Publikation im Abschnitte *Kapitalismus und Rassismus*).

PROLL = MACKER?

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN setzen sich mit Mackertum und Bildern bürgerlicher, „linker“ und proletarischer Männlichkeiten auseinander. Dabei werden klassistische Gleichsetzungen von proletarischen Männlichkeiten und Mackertum problematisiert. Des weiteren wird herausgearbeitet, inwiefern das durch die Gleichsetzung bürgerlicher und „linker“ Männlichkeiten befördert wird.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 15 Jahren (Gruppen, die sich schon länger in Falken-Kontexten oder anderen linken Kontexten bewegen)	5-12 Personen, 2 Helfende	min. 100 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Plakate, Marker, eventuell Moderationskarten

ZIELE

- Die TN sollen den Mechanismus erkennen, dass klassistische Bilder genutzt werden, um Macht über Menschen zu bekommen. Dabei soll die Überschneidung mit an sich berechtigten Anliegen (zum Beispiel nicht sexistisch oder homophob angegriffen zu werden) und das Ausspielen von Ohnmachtspositionen gegeneinander aufgezeigt werden.
- Die TN reflektieren darüber, ob ein Abwehrreflex gegen eine Person stattfindet, weil sie sich diskriminierend verhält oder aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder sozialen Position.
- Die TN sollen eine Diskussion zur Überschneidung zwischen bürgerlichen und linken Männlichkeitsidealen sowie der falschen Gleichsetzung proletarischer Männlichkeiten und Mackertums führen.

ABLAUF

1. → 2.

1. (10 min) Im Plenum werden auf einem Plakat auf Zuruf Stichpunkte zum Thema Mackertum gesammelt.

2. (15 min) Die Gruppe wird in 3 Kleingruppen aufgeteilt, die unterschiedliche Arbeitsaufträge bekommen, aber jeweils nur den eigenen Arbeitsauftrag kennen.

A. Gruppe 1 soll Merkmale bürgerlich-männlichen Verhaltens auf einem Poster sammeln.

B. Gruppe 2 soll Merkmale männlichen Verhaltens in linken Kontexten oder bei den Falken sammeln.

C. Gruppe 3 soll Merkmale proletarisch-männlichen Verhaltens sammeln.

Die Gruppen 1 und 3 sollten moderiert und betreut werden, da die Gefahr von diskriminierenden Äußerungen im Zuge dieser Sammlungen sehr hoch ist. Falls die Gruppen sich schwer damit tun, Merkmale zu finden, kann die Moderation nicht personalisierte Beispiele bringen (bürgerliche Berufsgruppen: Akademiker*, Ärzte*, Juristen*/proletarische Berufsgruppen: Facharbeiter*, Ungelernte* etc.). Anschlussfragen könnten etwa sein, wie verhält, kleidet, agiert, benimmt sich ein bürgerlicher/proletarischer → Mann* um als Mann* anerkannt zu werden?

Die Helfenden sollten am Anfang auch mit Gruppe 2 klären, ob die Aufgabenstellung verständlich ist und eventuell erste Anstöße liefern.

3. Im Anschluss kommen die drei Gruppen im Plenum zusammen und die drei Poster werden nebeneinander gehängt. Die Helfenden arbeiten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Sammlungen heraus. Ein spezieller Fokus sollte auf den Gemeinsamkeiten „linker" und bürgerlicher Männlichkeiten liegen.

4. Des Weiteren soll geprüft werden, inwiefern bürgerlich-männliches beziehungsweise proletarisch-männliches Verhalten in der Sammlung zu Mackertum mitgedacht wird, um dann hervorzuheben, dass bürgerliche Männlichkeiten sich ebenso sehr patriarchaler und sexistischer Mechanismen bedienen wie andere Männlichkeiten.[5] Dazu wird auf die Sammlung zum Thema Mackertum zurückgegriffen.

5. Auswertung: (Eventuell kann es interessant sein, bereits beobachtete klassistische Perspektiven auf Männlichkeit hier zu thematisieren, beispielsweise die Gleichsetzung der Wörter „Macker" und „Proll")

A. Welche Abwertungsmechanismen greifen, in denen Mackertum und proletarische Männlichkeit gleichgesetzt werden?

B. Wieso ist es leichter, „proletarisches" Mackertum zu erkennen? (Ziel ist es, herauszuarbeiten, dass proletarische Männlichkeiten häufig als Normabweichung und „das Andere" wahrgenommen werden.)

C. Habt ihr Ungleichbehandlungen bei Interventionen gegen bürgerliches bzw. proletarisches männliches Verhalten erlebt? (Hier sollte herausgestellt werden, dass dabei verschiedene Ohnmachtspositionen (die von Geschlecht und → Milieu) gegeneinander ausgespielt werden.)

6. Offene Abschlussdiskussion: Wie könnte gegen sexistisches und mackeriges Verhalten interveniert werden, ohne dabei andere Menschen dumm zu machen?

---

[5] In der Vorbereitung hierauf eignet sich zum Beispiel der Text von Katharina Debus & Olaf Stuve (2012): *Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen.* In: Dissens e.V. u.a.: Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin.
(Online verfügbar unter http://www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve%20Debus%20-%20M%C3%A4nnlichkeitsanforderungen.pdf, zuletzt abgerufen 28.10.2019)

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Für eine weitergehende Definition von Klassismus und Lebensweltbezüge siehe den entsprechenden Einführungstext in dieser Publikation. Die Methode setzt bei den Helfer*innen das Wissen und die Fähigkeit voraus, dass sie Begriffe und Konzepte wie „Männlichkeit“, „bürgerlich“, „Milieu“, → „Klasse“ etc. angemessen erklären können.
- Die Methode ruft klassistische Bilder proletarischer Männlichkeit auf. Damit muss sensibel umgegangen werden und gegebenenfalls auch vorzeitig interveniert werden.
- Die Methode zeigt nur eine männliche Perspektive auf Klassismus. Das kann die ebenfalls klassistische (und sexistische) Annahme reproduzieren, dass Arbeiter*innen per se männlich seien.
- Weitere soziale Positioniertheiten neben Milieu und Geschlecht werden nicht thematisiert. Entsprechende Vorurteile können aber aufgerufen werden und gegen sie muss unter Umständen interveniert werden. Es bietet sich an, im Anschluss an die Methode über Möglichkeiten eines nicht-klassistischen Umgangs in der Gruppe zu sprechen.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Männlichkeit, [linke] Szene, Bürger*innentum, Vorurteil

SOZIALISTISCHE JOBBERATUNG

SJ

KURZBESCHREIBUNG

In der Beschäftigung mit ihren Berufswünschen und den Berufen ihrer Erziehungsberechtigten und Großeltern reflektieren die TN, inwiefern Vorstellungen von bestimmten Branchen klassistischen Bildern entsprechen. In einem weiteren Schritt soll eine möglichst vorurteilskritische Perspektive auf den Arbeitsmarkt vermittelt werden.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 15 Jahren	10-15 Personen	80-90 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Moderationskarten, Pinnwand, Pinnnadeln, Marker

ZIELE

- Die TN reflektieren, wie Bilder von bestimmten Branchen mit Klassismus zusammenhängen.
- Den TN wird eine möglichst vorurteilskritische Perspektive auf den Arbeitsmarkt vermittelt.

ABLAUF

1. 2.

1. Die TN werden aufgefordert, in Einzelarbeit ihren jetzigen Berufswunsch, ihren Kindheits-Berufswunsch, die Berufe ihrer Eltern/ Erziehungsberechtigten und Großeltern auf einen Zettel zu schreiben.

2. Nun sollen die TN in Zweier-Gruppen jeweils den Job, den sie am wenigsten gern ausüben würden und den Job, den sie liebsten ausüben möchten (also ihren Berufswunsch), auswählen.

3. Die Helfenden teilen jeder*m TN das Arbeitsblatt zweimal aus (siehe Anhang). Sie bitten die TN die Fragen (anhand der Kategorien Personengruppe, Zugangsvoraussetzungen, gesellschaftliche Anerkennung, Einkommen, Arbeitsbedingungen) für den jeweiligen Wunsch- und Hassberuf zu beantworten und dabei zu einzuordnen, ob die Antworten eher positiv oder eher negativ wahrgenommen werden.

4. Die TN gehen in eine 10-minütige Pause, in der die Helfenden die Arbeitsblätter clustern. Dafür werden die Kategorien akademische/nicht-akademische Berufe sowie die Unterkategorien Natur-, Ingenieurs-, Wirtschafts-, Geisteswissenschaft und Handwerk, Industrie, Dienstleistung und Gesundheits- und Sozialwesen, Verwaltung und Kaufmännisches und Ungelernt genutzt. Falls nicht alle Unterkategorien bei der Sammlung der TN auftreten, werden diese nicht aufgeführt.

5. Die Helfenden fragen die TN, was ihnen in der Visualisierung auffällt. Wo gibt es mehr positive und wo mehr negative Zuschreibungen? Welche Zuschreibungen tauchen für die Kategorien akademisch und nicht-akademisch immer wieder auf?

6. Die Helfenden thematisieren im Austausch mit der Gruppe an einzelnen der aufgeschriebenen Berufe wie Zuschreibungen über Personengruppen (z.B. proletarisch, arm, dumm gegenüber bürgerlich, wohlhabend, gebildet), finanzielle Einschätzungen (siehe Anhang), Zugangsvoraussetzungen (Bildungsabschluss, finanzielle und soziale Ressourcen, Diskriminierung), gesellschaftliche Anerkennung (komplizierte, nützliche, erfüllende gegenüber einfachen, unnützlichen, langweiligen Tätigkeiten) und Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten/-Orte, Befristung, Anstrengung, gesundheitliche Risiken usw.) eine Rolle spielen und dekonstruieren falsche beziehungsweise vorurteilsbelastete Annahmen der TN. Zugleich thematisieren sie gesellschaftliche Mechanismen, die diese Bilder stützen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Der Erfolg der Methode ist sehr abhängig von den Antworten der TN. Die Helfenden sollten allerdings nicht bestimmte Antworten forcieren, da dann eine Reflexion ausbleibt.
- Die Methode beinhaltet die Benennung von klassistischen und neoliberalen Bildern durch die TN. Diese sollten selbst, wenn die Beteiligung der TN gering ist oder hoher Zeitdruck herrscht, unbedingt besprochen und dekonstruiert werden.
- Für die Schritte 5 und 6 sollten die Helfenden gut auf die vier Bereiche vorbereitet sein und sich eventuell vorher mit den entsprechenden Mechanismen auseinandersetzen.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Arbeit, Vorurteil

>> ANHANG

Einkommenstabelle, Arbeitsblatt Sozialistische Jobberatung

PRIVILEGIENTEST: KLASSISMUS

SJ

KURZBESCHREIBUNG

In der Methode soll anhand von mehreren Fragen die Positionierung in Bezug auf Klassismus reflektiert werden. Gleichzeitig kann die Methode genutzt werden, um unterschiedliche Aspekte klassistischer Diskriminierung zu thematisieren.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 16 Jahren	max. 15 Personen	45-60 Min.	ruhig, am besten mit Tischen	ausgedruckte Privilegientests, Kugelschreiber, Pinnwand, Pinnadeln, Marker, Plakate

ZIELE

- Die TN reflektieren ihre Positionierung in Bezug auf Klassismus.
- Die TN erkennen unterschiedliche Lebensbereiche und Startvoraussetzungen, in/ bei denen Klassismus eine Rolle spielt.
- Die TN setzen sich mit eigener Privilegierung/Deprivilegierung auseinander.

1. → 2.

ABLAUF

1. Es wird gemeinsam gesammelt, was ein Privileg ist. Die Helfenden geben am Ende der Sammlung eine Definition:

- Privileg: Bevorteilung und/ oder bessere soziale Stellung einer Gruppe gegenüber einer anderen Gruppe aufgrund von Herrschafts- und Machtverhältnissen, die aufgrund der Benachteiligung beziehungsweise Abwertung der anderen Gruppe möglich wird.

2. Der Privilegientest wird ausgeteilt und es wird die Aufgabe gegeben, in Einzelarbeit die Fragen zu beantworten und eine Gesamtpunktzahl zu errechnen. Die Punktzahl der einzelnen TN wird in der Folge nicht mehr konkret thematisiert.

3. In der großen Gruppe werden ausgewählte Fragen durchgegangen und diskutiert, welches Privileg beziehungsweise Benachteiligung der Frage zugrunde liegt und unter welchen Umständen es auf Personen zutrifft. Eventuelle Verständnisfragen/ Unsicherheiten werden geklärt.

4. Es wird gemeinsam ausgewertet, welche Auswirkung die Methode auf den*die Einzelne*n hatte:

- Wie habt ihr euch beim Beantworten der Fragen gefühlt?
- Welche Frage war schwierig für euch zu beantworten?
- Was ist euch besonders aufgefallen?
- Wie seid ihr positioniert, wie fühlt sich das an?
- Welche Auswirkungen hat Privilegierung/Diskriminierung für euch, eure Beziehungen?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Diese Methode sollte nicht in einer rein bürgerlichen Gruppe mit bürgerlichen Helfenden durchgeführt werden, da mit eventuellen Abwehrreaktionen wahrscheinlich nicht umgegangen werden kann.
- Für Betroffene können einige der Fragen retraumatisierend wirken (beispielsweise (institutionelle) Gewalt, Drogenabhängigkeit etc.)
- Klassismuserfahrungen bleiben oft unsichtbar, es sollte nicht davon ausgegangen werden, dass niemand in der Gruppe solche gemacht hat.
- Die Methode eignet sich als biographischer Einstieg in das Thema Klassismus, bietet jedoch keine tiefergehende Erklärung für Klassismus an.
- Im Zuge der Methode können diskriminierende Vorurteile aufgerufen werde, gegen diese muss von den Helfenden interveniert werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Privilegien, Positionierung

>> ANHANG

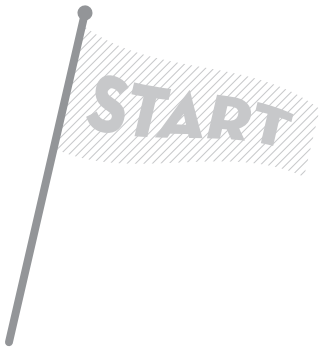
Privilegientest

ANTIKAPITALISTISCHE
PÄDAGOGIK

KLASSISMUS

KLASSISMUS

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN



EINLEITUNG

Klassismus ist ein Begriff aus den 1970er Jahren, der von dem US-amerikanischen proletarischen Lesbenkollektiv „The Furies“ zuerst genutzt wurde. Damit wurde zum ersten Mal die Erfahrung thematisiert, dass die Herkunft aus der → Arbeiter*innenklasse in der liberal-bürgerlichen Lesbenbewegung zu Ausschlüssen führte und die Bewegung die Perspektiven von Arbeiter*innen kaum einbezog. Klassismus ist ein gesellschaftsanalytischer Begriff, um die Diskriminierung von Arbeiter*innen zu fassen.

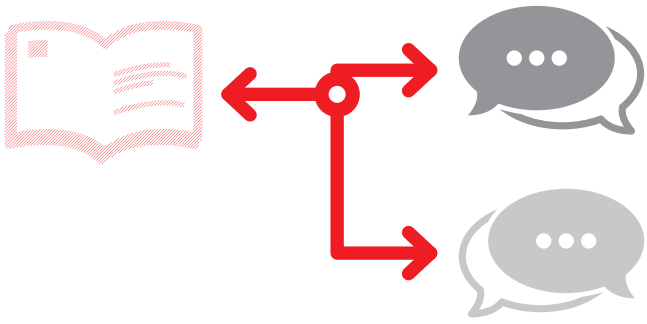
In der BRD wird der Begriff Klassismus erst seit wenigen Jahren benutzt, ähnliche Phänomene wurden vorher aber auch schon benannt, mit dem Stigma „Asozial“ oder fälschlicherweise unter dem Begriff Sozialchauvinismus[1]. Gemeinsam haben die Begriffe die Herstellung von abwertenden Bildern durch Bürgerliche (die gesellschaftlich dominante Stimme) über die Arbeiter*innen, die Armen, die „Asozialen“, die „Anderen“. Gleichzeitig haben soziale Klassenunterschiede nicht nur diskriminierende Zuschreibungen der einzelnen Personen zur Folge (beispielsweise → promiskuitiv, verwahrlost, dumm, faul, ungesund, rechts), sondern bestimmen auch Startchancen und Zugänge zu Res-

[1] Sozialchauvinismus meint ursprünglich kriegstreibenden Nationalismus, der Anfang des 20. Jahrhunderts von Teilen der Arbeiter*innenbewegung und der Arbeiterpartei ausging. Heute wird der Begriff häufig umgedeutet genutzt und meint dann – ähnlich wie Klassismus – ein Abwertung von sozial weniger Priviligierten durch die „Elite“.

sourcen innerhalb der Gesellschaft. Die institutionellen Barrieren erstrecken sich über die von Lehrer*innen vorgenommenen Einschätzungen, auf welche weiterführende Schule Kinder kommen oder ob sie an Förderschulen beschult werden sollten, bis hin zu den unterschiedlichen Behandlungen von Akademiker*innen und Arbeiter*innen bei der Vermittlung im Jobcenter. Um auf diese gesellschaftliche Diskriminierung aufgrund von Klassenzugehörigkeit beziehungsweise der sozialen Herkunft hinzuweisen, sprechen wir von Klassismus.

Wichtig ist es, zu verstehen, dass, wenn im Folgenden von Arbeiter*innenklasse/ → Arbeiter*innenmilieu gesprochen wird, es nicht um die Unterscheidungen von Produktionsmittelbesitzenden und Lohnarbeiter*innen geht, sondern um eine weitere Spaltung nach sozialen Klassen. Dementsprechend sind die unterschiedlichen Ressourcen auch nicht in erster Linie der Zugang zu ökonomischem Kapital, sondern der Zugang zu sozialem und kulturellem Kapital. Das meint einerseits die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, den Zugang und das Erlernen von (bürgerlichem) Allgemeinwissen, als auch vorteilhafte Beziehungen sowie das sogenannte „Vitamin B“, also die finanzielle und soziale Unterstützung für den Karriereweg durch die Familie und deren Kontakte und so weiter. Natürlich verknüpft sich der Zugang zu sozialem Kapital mit finanziellen Vorteilen, was wiederum den Zugang zu sozialem Kapital vereinfacht. Bestärkt wird dieser Spaltungsmechanismus zwischen Arbeiter*innen und Akademiker*innen durch von klein auf erlernte Verhaltensweisen, verdeckte Codes und Regeln. Zum Beispiel: Die „angebrachte“ Sprache, Tonfall, Lautstärke, Körperhaltung, Reaktion, Wissen, die alle, falls nicht erlernt, zu weiteren Ausschlüssen führen. Damit wird Bildungsaufsteiger*innen zusätzlich erschwert sich in der akademisch-bürgerlichen Welt zurecht zu finden.

VERTIEFUNG



Neben unterschiedlichen Start- und Bildungschancen und abwertenden Bildern über Arbeiter*innen lässt sich auch eine Verknüpfung zwischen Disziplinierung und Klassismus ziehen. Disziplinierung beschreibt die Maßnahmen zur Herstellung einer „produktiven“ Arbeiter*innenklasse. Also die Herstellung von Arbeiter*innen, die bereit sind ihre Arbeitskraft zu verkaufen und die Härten kapitalistischer Lohnarbeit zu ertragen. Diszipliniert wird durch (staatliche) Institutionen wie Schule, Jugendhilfe, das Gefängnis, Ämter und Psychiatrien. Diese Institutionen dienen dazu, bestimmte Verhaltensweisen zu sozialisieren, die die Widerstände der Einzelnen gegen kapitalistische Ausbeutung verringern sollen. Die Verhaltensweisen sollen zur Natur – sprich verinner-

licht – werden. Zur Natur werden sie, wenn sie befolgt und nicht mehr in Frage gestellt werden, während sie in vorherigen Lebensbereichen unter Zwang durchgesetzt wurden.

Ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses war und ist der Umgang gegenüber sozial bereits Ausgeschlossenen und gegenüber Normabweichungen: Ob nun Sanktionen vom Jobcenter, Heimerziehung, (Jugend-) Gefängnisse oder sozialpädagogische Einzelfallhilfe, die Menschen, die den Normen nicht entsprechen (können), werden ständig in diesen Institutionen der Disziplinierung gehalten, wie sich sehr gut an sogenannten „Heimkarrieren[2]" sehen lässt. Die Behauptung der „Hilfe", „Rehabilitation", „Unterstützung" und „Förderung" verdeckt an dieser Stelle kaum noch die Tatsache, dass einmal in den Institutionen angekommen, ein Entkommen nur durch massive, eigene Kraftanstrengungen möglich ist. Die „Einsperrung" vieler Menschen in diesem System aus Gefängnissen, Ämtern, Heimen und anderen Institutionen erfüllt dabei einen doppelten Zweck: Einerseits dient sie der Abschreckung seiner*ihrer Standesgenoss*innen, andererseits normalisiert sie die ständige Überwachung und Gewalt, die den Subjekten im Zuge der Disziplinierung angetan wird beziehungsweise sie sich selbst antun.

Die institutionelle Gewalt, die Mechanismen zur Disziplinierung und Zurichtung gegen die Einzelnen werden klassistisch gerechtfertigt und in erster Linie gegen Arbeiter*innen, Arbeitslose und Arme angewendet. So geht die Verteidigung der Hartz IV-Sanktionen oder die Forderung nach mehr Disziplin in sogenannten Problemschulen (fast) immer mit stigmatisierenden und klassistischen Bildern und Argumenten einher. Besonders augenscheinlich wird das an der BILD-Hetzkampagne gegen Hartz IV- Bezieher*innen im Zuge ihrer fast dreißig Artikel umfassenden "Reportage" über den „frechsten Arbeitslosen Deutschlands". Klassistische Bilder dienen auch hier zur Spaltung der Lohnarbeiter*innen. Die eigene Ohnmacht durch die Abhängigkeit im Arbeitsverhältnis wird durch die Übertragung auf und Abwertung von anderen Arbeiter*innen versucht von sich abzuweisen. Klassistische Mechanismen tragen entscheidend zur Aufrechterhaltung kapitalistischer Normierung bei und ermöglichen die „Produktion" von Lohnarbeiter*innen.

Gleichzeitig sind klassistische Abwertungen und Strukturen eng verknüpft mit anderen Herrschafts- und Machtverhältnissen. So werden zum Beispiel Arbeiterinnen* mit der Zuschreibung der „sexuellen Verwahrlosung" durch ihre Klassenzugehörigkeit in Kombination mit ihrem Geschlecht abgewertet und angegriffen. Migrant*innen und → BIPOC werden oft als Arbeiter*innen imaginiert und entsprechend mit klassistischen Bildern belegt. Arbeiter*innen wird ein heterosexuelles Begehren unterstellt, wodurch LGBQA[3]-Arbeiter*innen unsichtbar gemacht und/oder ihre Praxen herabgesetzt werden. Diese Liste ließe sich beliebig weiterführen, wichtig zu verstehen ist jedoch, dass bei einer Auseinandersetzung mit Klassismus eine Prüfung des Zusammenwirkens mit anderen Macht- und Herrschaftsverhältnissen äußert entscheidend ist, um verkürzte Analysen zu vermeiden.

---

[2] Der Begriff der „Heimkarriere" beschreibt Kinder und Jugendliche, die einen Großteil ihrer Kindheit in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe verbringen und oft von einer Pflegefamilie, betreuten Wohngruppe, Heimunterbringung zur nächsten „gereicht" werden.

[3] LGBQA: Lesbisch, Schwul (Gay), Bisexuell, Queer, Asexuell. Da es hier um Begehren und nicht um Geschlechtsidentität geht, tauchen z.B. Trans* (T) und Inter* (I) nicht im Kürzel auf.

ZIELSETZUNG

Ziel ist es, die Teilnehmenden für diskriminierende Mechanismen zu sensibilisieren und dadurch eine Selbstreflexion beziehungsweise Reflexion von Gruppendynamiken anzuregen. Daraus folgend werden Möglichkeiten eines solidarischen Umgangs und nicht-diskriminierenden Verhaltens entwickelt und eingeübt.

Im Rahmen dessen ist es wichtig, nicht nur über klassistisch Diskriminierte zu sprechen, sondern im Blick zu haben, dass viele unserer Teilnehmer*innen und Helfer*innen selbst klassistische Diskriminierungserfahrungen machen. In diesem Sinne sollte das Entwickeln solidarischer Praxis auch verknüpft werden mit dem Empowerment von Arbeiter*innenkindern und Kindern und Jugendlichen, die Klassismus erfahren. Dies geschieht beispielsweise über einen Austausch von Diskriminierungserfahrungen und individuellen Formen des Widerstands und Umgangs mit Diskriminierung.

Teil des Entwickelns solidarischer Umgangsformen und von Empowerment ist es auch, Methoden zu entwickeln, ungleiche Startbedingungen in der Gruppe oder im Alltag auszugleichen. Diese Maßnahmen können dabei über individuelle Verhaltensweisen hinausgehen und größere Strukturen, in die die Teilnehmenden eingebunden sind, in den Blick nehmen (zum Beispiel Schule). So kann aus dieser Analyse etwa eine gegenseitige Unterstützung bei Schulaufgaben oder ein aktives Benennen ungleicher Behandlung durch Lehrkräfte entstehen.

Über die explizit pädagogischen Ziele von Reflexion und Selbstreflexion hinaus ist auch eine Analyse der materiellen Verhältnisse Ziel der Beschäftigung mit Klassismus. Es geht auch darum, die materiellen Grundlagen von Klassismus zu verstehen, also Bildungsarbeit zu leisten. Diese Analyse hilft, die Grundlagen, Mechanismen und Folgen von Klassismus besser zu verstehen beziehungsweise nachzuvollziehen, inwiefern Klassismus die materiellen Verhältnisse stützt.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Arbeitslosen, armen oder Arbeiter*inneneltern wird häufig zugeschrieben, faul oder dumm zu sein und sich nicht angemessen um ihre Kinder zu kümmern. Diese Zuschreibungen übertragen sich auf ihre Kinder, denen häufig wahlweise mit Ablehnung oder Mitleid durch Erzieher*innen, Lehrer*innen, andere Kinder und deren Eltern begegnet wird. Die vermeintliche Klassenherkunft der Kinder wird aber nicht nur auf Basis der Einkommenssituation der Eltern getroffen, sondern zum Beispiel auch aufgrund ihres Wohnorts, ihres Namens, ihrer Sprache (Dialekt und *Soziolekt*) oder ihrer Kleidung zugeschrieben. Arbeiter*innenkindern wird weniger Verantwortung in Gruppen übertragen, ihre Meinung wird weniger ernst genommen, ihnen werden weniger intellektuelle Fähigkeiten zugetraut und vermeintlich auffälliges Verhalten von Arbeiter*innenkindern wird häufig auf diese Klassenherkunft zurückgeführt. Eltern dieser Kinder wird es oft schwerer gemacht, sich für ihre Kinder einzusetzen, indem auch sie nicht ernst genommen und abgewertet werden, was konkrete Auswirkungen auf die Behandlung der Kinder oder deren Bildungschancen hat; so fällt es bürgerlichen Eltern einfacher, ein sozial erwünschtes Bild ihres Kindes zu zeichnen, sodass bspw. in Konflikten Arbeiter*innenkinder pauschal als Agressor*innen wahrgenommen werden, ihr Verhalten als auffällig markiert wird oder das „Fehlverhalten“ bürgerlicher Kinder nicht oder später sanktioniert wird.

Soziolekt: *Art und Weise, auf die die Sprechweise durch Milieu- Klassen- oder eine andere soziale Gruppenzugehörigkeit geprägt ist.*

Über Sprache, ansozialisierten Habitus und verdeckte Codes werden soziale Gruppen gebildet, sodass Kinder aus Arbeiter*innenfamilien häufig schwieriger Anschluss bei Kindern aus der Mittel- oder Oberschicht finden, oder sie von den Eltern ihrer Freund*innen Ablehnung erfahren.

Die Verwehrung und Behinderung von Bildungsprozessen findet eine weitere Basis im bürgerlichen Bildungsideal, auf Basis dessen Arbeiter*innenkinder und -jugendliche häufig fehlende intellektuelle Begabung unterstellt wird. Gleichzeitig werden praktische Tätigkeiten und bestimmte Berufsfelder teils massiv abgewertet und nicht als Begabung anerkannt.

Mit der Einteilung in ein mehrgliedriges Bildungssystem werden diese Zuschreibungen auch formal manifestiert. Ein späterer „Bildungsaufstieg“ wird hierdurch stark erschwert. Haupt- und Sonderschulen stellen dabei die massivste Benachteiligung dar, da deren Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt mittlerweile nahezu vollständig entwertet sind. Lehrer*innen fungieren dabei als Torwächter*innen, die Arbeiter*innenkindern den Zugang zu Gymnasien nicht zutrauen. Dieses Prinzip führt sich fort: Je höher der formale Bildungsgrad, desto wichtiger wird zum Bestehen auch das Einüben sozialer Codes des Bürger*innentums. So fungieren später dann Uni-Dozent*innen und Kommiliton*innen, Arbeitgeber*innen und Kolleg*innen sowie Ämter und Behörden als soziale Kontroll-Instanzen oder Torwächter*innen, sowohl für formale Qualifikationen als auch für konkrete Jobs. So geraten viele Arbeiter*innen früher oder später in einen Kreislauf aus Ab-

wertung und Ausgrenzung, der auch psychische Erkrankungen nach sich ziehen kann.

Diese Zuschreibungen und Codes stützen die klassenspezifisch ungleiche Verteilung von Ressourcen und damit den Zugang zu Bildungs- und Karrieremöglichkeiten.

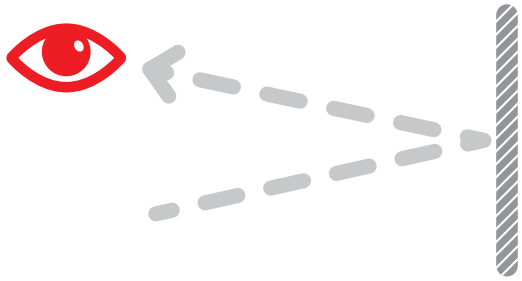
Jugendliche und junge Erwachsene aus der Arbeiter*innenklasse erfahren eine Abwertung ihrer Sexualität. Dies hat seine Grundlage in der häufig pauschalen Darstellung von Arbeiter*innen als grob, obszön und promiskuitiv. Ihre ersten sexuellen Erfahrungen sowie ihr Habitus gelten Gleichaltrigen und Erwachsenen aus dem Bürger*innentum häufig als frühreif und übermäßig sexualisiert. Ihnen wird dabei auch unterstellt, traditionelle Geschlechterrollen zu leben sowie sexistischer und unreflektierter zu sein als Akademiker*innen. In der gleichen Logik wird Arbeiter*innen auch unterstellt, queer-feindlichere Ansichten zu haben. Insbesondere in bürgerlich oder akademisch geprägten linken Zusammenhängen wird Arbeiter*innen deshalb teilweise mit Skepsis und Ablehnung begegnet, da ihre Ausdrucksformen als „prollig“, übergriffig oder unreflektiert betrachtet werden. Auch rassistische und allgemein rechte Einstellungen werden eher Arbeiter*innen als Akademiker*innen zugeschrieben, wenn beispielsweise behauptet wird, vor allem Arbeiter*innen und Arbeitslose würden rechte Parteien wählen oder rechten Bewegungen folgen. Die milieuspezifischen sexistischen, rassistischen und anderweitig menschenfeindlichen Ideologien und Mechanismen des Bürger*innentums werden sowohl im Alltag als auch in der linken Szene oft ausgeblendet und bürgerlicher Habitus als progressiver markiert.

GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

Die Stärken des Konzeptes Klassismus liegen in der Betrachtung von Diskriminierung und Ausgrenzungsmechanismen aufgrund von (zugeschriebenen) Klassenzugehörigkeiten. Zur Analyse der dahinter liegenden Mechanismen des Kapitalismus ist Klassismus als Konzept nicht geeignet. Kapitalismus beruht, vergleichbar mit der Funktionsweise des → Patriarchats oder des Kolonialismus, nicht auf der Bevor- oder Benachteiligung von Menschen aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten. Andersrum jedoch beruht Klassismus auf der kapitalistischen Produktionsweise. Jede Beschreibung von Klassismus ohne die Berücksichtigung dieser Produktionsweise und spezifisch der Unterdrückung und Ausbeutung der Arbeiter*innenklasse bleibt entsprechend unvollständig. Versuche Kapitalismus aus Klassismus heraus zu erklären, verkürzen dabei teilweise die Bedingungen und Folgen der kapitalistischen Produktionsweise auf Ausgrenzungsmechanismen.

Bei der Arbeit zum Thema Klassismus darf die Komplexität von Lebensentwürfen und Umgängen mit Diskriminierung nicht verallgemeinert werden

Außerdem muss beachtet werden, dass Menschen aufgrund von anderen Positionierungen unterschiedlich von Klassismus betroffen sind.



HELFENDEN[4]-REFLEXION

- Bin oder war ich selbst von Abwertung betroffen aufgrund von Verhaltensweisen oder Fähigkeiten, die ich mir in meiner Kindheit oder Jugend angeeignet habe? In welchen Kontexten findet diese Abwertung statt?
- Nutze ich in bestimmten Situationen gezielt verschiedene Sprachebenen (Umgangssprache, Dialekt, Soziolekt oder „Akademiker*innen-Sprech“)? In welchen Situationen ist das?
- Werte ich selbst (bestimmte Gruppen von) Arbeiter*innen, Arbeitslosen oder Armen ab?
- Welchen Blick habe ich auf verschiedene Berufsgruppen wie Handwerker*innen, Angestellte, Arbeiter*innen, Dienstleister*innen oder Selbstständige? Welches Bild habe ich von bestimmten Subkulturen? Was denke ich von bestimmten milieuspezifischen Verhaltensweisen, welche milieuspezifischen Verhaltensweisen kenne ich?
- Hatte/habe ich oder Teile meines familiären Umfeldes Kontakt mit Ämtern und Institutionen des Staates (Jugendamt, Arbeitsamt, Sozialamt, Agentur für Arbeit und so weiter)? Wie lange ist/war dieser Kontakt? Welche Rolle spielt/e er für mein Leben?
- Wie sind die Teilnehmenden im Bezug auf Klassismus positioniert? Welche gruppendynamischen Prozesse können beobachtet werden, die mit dieser Positionierung zu tun haben?
- Welche Rolle spielt Klassismus in meinem Bezug zur Gruppe und Co-Helfenden?

[4] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung.*

MATERIALSAMMLUNG

Weiterführende Literatur:

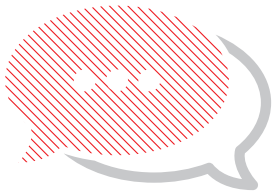
- Barone, Chuck (1999): Bringing Classism Into The Race & Gender Picture, in: Race, Gender & Class, 6/3.
- Kemper, Andreas; Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster.
- Meulenbelt, Anja (1988): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus, Reinbeck.

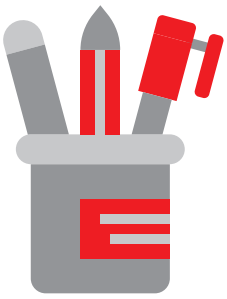
Audio:

- Steenblock, Margret (2011): Classim is a heatbreaker. (unter: http://clararosa.blogsport.de/2011/06/25/audiostueck-classism-is-a-heartbreaker/, zuletzt aufgerufen am: 12.10.2019).

Filme:

- Bambule (BRD), 1970. deutsches Fernsehspiel des Südwestfunks. Regie: Eberhard Itzenplitz.





METHODEN

SCHRITT NACH VORN – DIE KLASSENGESELLSCHAFT LÄUFT NICHT ZUSAMMEN

F
RF
SJ

KURZBESCHREIBUNG

Anhand verschiedener Rollen sollen in einer Aufstellungsübung gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, Diskriminierungen, Privilegien und Benachteiligungen in Bezug auf Klassen- bzw. Milieuzugehörigkeit verdeutlicht werden.

RAHMENBEDINGUNGEN

6-12 Jahre; 13-15 Jahre; ab 15 Jahren (verschiedene Anhänge für die jeweilige Altersgruppe)	10-30 Personen	60-120 Min. (je nach Alter)	genug Raum, damit alle TN nebeneinander in einer Reihe Platz haben und danach so viele Schritte wie es Aussagen gibt, nach vorne gehen können	ausgeschnittene Rollenkarten, Liste mit Fragen/ Situationen, Poster, Marker; 6-12 Jahre: Papier, Stifte; 13-15: Kopien „Freundschaftsbuch“

ZIELE

- Die TN erkennen, dass die Zugehörigkeit zu einer sozio-ökonomischen → Klasse zu gesellschaftlicher Diskriminierung führen kann und spezifische Klassen- und → Milieuzugehörigkeit gesellschaftliche Privilegien oder Deprivilegien mit sich bringt.
- Die TN erkennen die realen Lebensbedingungen von gesellschaftlich benachteiligten Klassen und Milieus.
- Die TN reflektieren die eigene sozio-ökonomische Positionierung in der Gesellschaft.

1. → 2.

ABLAUF

1. Die Helfenden wählen je nach Altersgruppe ihrer TN eine der drei Vorgehensweisen:

6-12 JAHRE:

Die Helfenden bitten die TN, jeweils eine Rollenkarte zu ziehen. Die Karten sollen niemandem gezeigt werden und es soll auch kein Gespräch über die Rollen geben. Die Helfenden beantworten erste Verständnisfragen zu den Rollenkarten im Zweiergespräch. Die Helfenden motivieren die TN nun, sich in die Rolle hineinzuversetzen. Zu diesem Zweck verteilen die Helfenden Papier und Stifte an die TN und bitten sie, sich ihre Rolle in Einzelarbeit genau vorzustellen und ihre Umgebung zu malen. Um diesen Prozess zu erleichtern, können die Helfenden folgende Fragen stellen: Wie heißt du? Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du in Deiner Freizeit? Wo wohnst du, in einem Haus oder einer Wohnung, in einer Stadt oder auf dem Land? Mit wem/ wie vielen Leuten wohnst du zusammen? Gibt es einen Spielplatz in der Nähe? Hast du viele Spielsachen?

13-15 JAHRE:

Die Helfenden bitten die TN, jeweils eine Rollenkarte zu ziehen. Die Karten sollen niemandem gezeigt werden und es soll auch kein Gespräch über die Rollen geben. Die Helfenden beantworten erste Verständnisfragen zu den Rollenkarten im Zweiergespräch. Die Helfenden motivieren die TN nun, sich in die Rolle hineinzuversetzen. Die Helfenden verteilen zu diesem Zweck die Kopien des Freundschaftsbuches (siehe Anhang) und Stifte an die TN und bitten sie, das Freundschaftsbuch für ihre Rolle auszufüllen.

AB 15 JAHREN:

Die Helfenden bitten die TN, jeweils eine Rollenkarte zu ziehen. Die Karten sollen niemandem gezeigt werden und es soll auch kein Gespräch über die Rollen geben. Die Helfenden beantworten erste Verständnisfragen zu den Rollenkarten im Zweiergespräch. Die Helfenden motivieren die TN nun, sich in die Rolle hineinzuversetzen. Um diesen Prozess zu erleichtern, können sie diese bitten, die Augen zu schließen und ihnen dann folgende Fragen stellen: Wie heißt du? Wie war deine Kindheit? Wie sieht dein Alltag aus? Wo lebst du? Was machst du in deiner Freizeit?

2. Daraufhin werden die TN gebeten, sich in einer Reihe an einer Wand des Raums oder an einer vorgegebenen Linie aufzustellen. Die Helfenden erklären ihnen, dass sie gleich eine Reihe von Aussagen vorlesen werden. Sie können hier aus den Aussagen, die im Anhang für jede Altersgruppe vorbereitet sind oder aus selbst verfassten Aussagen wählen. Es empfiehlt sich, eine Auswahl von 10-15 Aussagen zu treffen und dann im Verlauf der Methode zu entscheiden, ob noch weitere Fragen sinnvoll sind. Alle TN sollen nach jeder Aussage kurz für sich überlegen, ob sie aus der Sicht ihrer Rolle zustimmen können oder nicht. Die Helfenden fordern sie nun auf: „Alle, die mit ‚Ja' antworten können, gehen einen Schritt nach vorn." Trifft die Aussage nicht auf sie zu, oder sind sie sich unsicher, bleiben sie stehen. Dabei ist die subjektive Einschätzung entscheidend. Wichtig ist, dass die Fragerunde schweigend passiert. Auch Rückfragen sind an dieser Stelle nicht vorgesehen.

3. Nachdem alle (ausgewählten) Aussagen vorgelesen wurden, bitten die Helfenden die TN, in ihrer Rolle an der Stelle stehen zu bleiben, an der sie sich gerade befinden. Daraufhin werden ihnen eine Reihe von Fragen in Bezug auf ihre Position gestellt. Wer möchte, kann etwas dazu sagen und dabei die eigene Rolle vorstellen. Hilfreich ist es, einzelne Personen, die ganz vorne, ganz hinten und in der Mitte stehen, anzusprechen. Mögliche Fragen sind:

- Schaut euch einmal um, wo ihr gerade seid. Wo sind die anderen?
- Wie fühlst du dich (innerhalb deiner Rolle)?
- Wie ist es, so weit vorne zu sein? Oder wie ist es, kaum voran zu kommen?
- Wann haben diejenigen, die häufig einen Schritt nach vorne gemacht haben, gemerkt, dass andere nicht so schnell voran kamen?
- Wann ist denjenigen, die weit hinten geblieben sind, aufgefallen, dass die anderen schneller vorwärts kamen?

Hinweis: Die hinten Stehenden bemerken meist schnell, dass sie zurückbleiben, während die Vorderen häufig erst zum Schluss wahrnehmen, dass andere nicht mitkommen. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass auch in der Realität Menschen in privilegierten Positionen ihre Privilegien häufig für so selbstverständlich halten, dass sie ihnen oft überhaupt nicht auffallen. Anders herum spüren diejenigen in deprivilegierten Positionen ihre Benachteiligung meist täglich.

4. Für den zweiten Teil der Auswertung werden die TN gebeten, ihre Rollen abzulegen, um wieder sie selbst zu werden. Die weitere Auswertung findet im Sitzkreis im Plenum statt. Hier bieten sich eine Auswahl der folgenden Fragen an – je nach bevorzugter Ausrichtung der Auswertung. Die Helfenden sollten sich im Vorhinein alle Fragen durchlesen, um in der Diskussion auch situativ entscheiden zu können, welche gerade passend sind. Die TN, die sprechen, werden nochmal erinnert, ihre vorherige Rolle vorzulesen.

- Wie war die Übung für dich?
- Ist es dir leicht gefallen, sich in die von dir gespielte Rolle hineinzuversetzen?
- Kennst du jemanden, der*die ähnlich ist wie die von dir gespielte Rolle?
- Konntest du dir die jeweiligen Lebensbedingungen der Rolle vorstellen? Was war klar? Wo warst du dir unsicher?

- Wie leicht oder schwer war es, einzuschätzen, ob du einen Schritt nach vorne machen kannst? Wo war es nicht ganz eindeutig?
- Bei welchen Fragen konntest du einen Schritt nach vorne machen und bei welchen nicht?
- Bei welcher Frage hättest du gerne einen Schritt gemacht, konntest es aber nicht?
- Welche Fragen sind dir besonders im Gedächtnis geblieben?
- Woher hattest du die Informationen über die Rollen? Woher wusstest du, wie du dich verhalten kannst?
- Warum wissen wir über bestimmte Personen/Rollen viel und über andere gar nichts? (Hier kann auf die Bedeutung der Medien und gesellschaftlicher Einflüsse eingegangen werden.)
- Warum konnte deine Rolle so viele/so wenige Schritte nach vorne machen?
- Was hat dich in deinem Handeln eingeschränkt? Welche Aspekte waren hier wichtig?
- Inwiefern spiegelt die Übung deiner Meinung nach die Gesellschaft wider?
- Welche Möglichkeiten zur Veränderungen ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen oder Individuen? Worauf haben sie keinen Einfluss?
- Was sollte sich gesellschaftlich ändern?
- Was für Strategien bieten sich an, mit dieser Situation umzugehen?
- Wo würdest du selbst stehen, wenn du diese Übung ohne Rollenkarte als du selbst mitgemacht hättest?
- Wo erlebst du Diskriminierung? Wo profitierst du von Diskriminierung anderer?
- Wie könntest du mit deinen eigenen Privilegien verantwortungsvoll umgehen?

Während der Auswertung entlang dieser Fragen soll es auch Gelegenheit für Nachfragen untereinander geben. Die Helfenden können die Ergebnisse der Diskussion auf einem Plakat festhalten.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Methode kann eigene Erfahrungen von Diskriminierung und Handlungsbeschränkungen ins Gedächtnis rufen. Dies sollte den Helfenden bewusst sein, um im Anschluss bei Bedarf mit den TN ins Gespräch zu kommen. Auch sollte genügend Zeit für die Auswertung eingeplant werden, um gesellschaftliche Ausschlüsse zu diskutieren und unterschiedlichen Erfahrungen Raum geben zu können.
- Die Methode erfordert ein gewisses Vorwissen seitens der Helfenden. Einige Aspekte, die für die Auswertung wichtig sind, sprechen wir hier nachfolgend kurz an:
    - **Umgang mit Zuschreibungen, Klischees/Vorurteilen und subjektiven Einschätzungen im Rahmen der Methode:**

        1. Um das Einfühlen zu erleichtern, sind die vorgeschlagenen Rollen teilweise selbst klischeehaft. Dadurch werden allerdings die gesellschaftlichen Klischees eher wiederholt, anstatt sie aufzubrechen. Es sollte angesprochen werden, dass in der Methode eine Fokussierung auf gruppenbezogene relevante Merkmale, die mit gesellschaftlichen Privilegien/Benachteiligungen versehen sind, stattfindet, die Individuen nicht gerecht werden kann. Auch können bei Bedarf eigene Rollenkarten erstellt werden.

        2. Die TN sollen subjektiv einschätzen, ob sie in ihrer Rolle einen Schritt nach vorne machen können oder nicht. Diese Einschätzung ist anfällig für Verzerrungen, zum einen durch Vorurteile und fehlendes Wissen, zum Beispiel bei der Frage, wer in Deutschland wählen darf. Die Helfenden sollten daher in der Auswertung mit Hilfe der TN zu manchen Aussagen inhaltliche Hinweise geben, um Vorurteile oder Fehlinformationen aufzuklären, ohne dabei aber der Einschätzung der TN direkt zu widersprechen. Zum anderen ist es auch faktisch für die TN gar nicht möglich, sich in andere Rolle komplett hineinzuversetzen, wenn sie nicht der eigenen Positionierung entsprechen. Dies ist auch ein Grund dafür, warum TN an verschiedenen Stellen oft unsicher sind, ob sie gehen „dürfen“. Dies sollten die Helfenden den TN spiegeln.

        3. Häufig werden bei der Methode von den TN Vorurteile als Hauptgrund für gesellschaftliche Diskriminierung genannt. Es ist wichtig, in der Diskussion zu verdeutlichen, dass Diskriminierungsformen wie Klassismus (aber auch Rassismus, Sexismus etc.) mehr als nur Vorurteile einzelner Menschen sind, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Verhältnisse strukturieren, also Ausschlüsse von Ressourcen und Chancen generieren.

    - **Intersektionaler Charakter der Methode:**
      Die Rollenkarten oder Beschreibungen von Personen können der Komplexität eines Individuums nie gerecht werden. Die Methode und die angehängten Rollenkarten wurden für den Themenkomplex

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Klassismus konzipiert. Trotzdem ist auch die Thematisierung von Migrationshintergrund und ***race*** und somit von rassistischer Diskriminierung, sowie Geschlecht und somit von sexistischer Diskriminierung, sowie von weiteren Diskriminierungsformen in der Methode angelegt. Die Helfenden sollten ein Verständnis von der Verschränktheit verschiedener Diskriminierungsformen mitbringen, um den TN Mehrfachdiskriminierungen verständlich machen zu können.
    - Subjektive Wahrnehmung gesellschaftlicher Privilegierung:

      Durch soziale Positionierung werden bestimmte Handlungsspielräume durch Privilegierung und Benachteiligung festgelegt beziehungsweise wahrscheinlicher/ unwahrscheinlicher gemacht.

      Allerdings kann sich die individuelle Wahrnehmung und Ausgestaltung dieser Handlungsmöglichkeiten einzelner Personen trotz gleicher Positionierung unterscheiden.

  Wichtig ist auch, darauf hinzuweisen, dass sich Privilegien insbesondere dadurch auszeichnen, dass (in einer Hinsicht) privilegierte Personen sich sicher sein können, nicht aufgrund der Zugehörigkeit zu dieser Differenzkategorie benachteiligt zu werden, während (in dieser Hinsicht) deprivilegierte Menschen eben eine solche Sicherheit nicht besitzen.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Ungleichheit, Teilhabe, Privilegien, Diskriminierung, Klassengesellschaft

>> ANHANG

Rollenkarten, Situationen/Aussagen, Kopiervorlage „Freundschaftsbuch“

>> QUELLE

Überarbeitete und auf Klassismus bezogene Version der häufig verarbeiteten Methode „Ein Schritt nach vorn“.

Hier angelehnt an:
Diakonie Württemberg (2014): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit.

Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein (2014): VIELFALT LEBEN LERNEN. Diversity-Strategie an Grundschulen entwickeln und umsetzen.

Bundeszentrale für politische Bildung (2009): Compasito – Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern.

NEIN, NICHT SO!

F
RF
SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die Helfenden spielen Alltagssituationen vor, in denen Menschen klassistisch abgewertet werden. Diese werden besprochen und von den TN positiv verändert und erneut aufgeführt.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 8 Jahren	10 Personen	Dauer ist abhängig von der Anzahl der Situationen, mind. 30 Min.	groß genug für Theater	Requisiten (optional)

ZIELE

- Die TN werden für Ungleichheiten und daraus resultierender Abwertung und Ausgrenzung sensibilisiert.
- Die TN entwickeln Möglichkeiten eines solidarischen Umgangs (spezifisch nicht-klassistisch).

1. 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden bereiten die Szenen vor (Sie müssen den Text kennen und unter Umständen benötigte Requisiten bereitstellen.) und passen die Szenen an die Gruppe an (zum Beispiel bei einem Workshop im Jugendclub ergibt eine Szene in diesem Rahmen Sinn).

2. Die Helfenden führen in die Methode ein: Sie stellen vor, dass sie gleich Szenen spielen, in denen es ein Problem/ einen Streit gibt und erklären, dass die TN die Szenen so verändern sollen, dass diese Probleme/ Streits behoben werden. Jede Szene wird einzeln besprochen und ausgewertet.

3. Die Helfenden spielen die Szenen vor (Beispiele siehe Anhang).

4. Die Szenen werden besprochen:

A. Was ist in der Szene passiert? (klären, ob alle TN die Szene verstanden haben)

B. Was ist euch aufgefallen? Wo lag das Problem?

C. Kennt ihr solche Situationen? Habt ihr ähnliche Situationen schon erlebt?

D. Warum handeln die Personen so wie sie handeln?

E. Wie könnte die Szene besser verlaufen? Wie könnten die Personen in der Szene sich anders verhalten, damit es gar nicht zu dem Problem kommt?

5. Die TN schlagen Veränderungen an der Szene vor, durch die gegen die Diskriminierung entweder interveniert wird oder sie vorher aufgelöst wird. Dabei können zum Beispiel Handlungen verändert werden oder neue Personen dazu kommen. Die Rahmenbedingungen dürfen nicht verändert werden. Durch das Entwickeln von Lösungsansätzen wird die Diskriminierung bzw. der Ausschluss noch einmal klarer.

6. Die veränderte Szene wird von den Helfenden erneut vorgespielt. Falls die TN wollen, können sie selbst Personen auswechseln oder als neue Personen mitspielen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es ist Aufgabe der Helfenden, darauf zu bestehen, dass es eine Lösung im Sinne der ausgeschlossenen/ diskriminierten Person gibt und im Zweifelsfall auch Vorschläge für Lösungsansätze zu machen. Diese dürfen jedoch nicht zu weitreichend sein und die Lösung bereits vorgeben.
- Es muss darauf geachtet werden, dass die TN, die selbst Klassismus-Erfahrungen haben, nicht als „Expert*innen“ herangezogen werden. In diesem Theater ist es wichtig, dass die diskriminierten Personen nicht mit Stereotypen, zum Beispiel Slang, Körperhaltung oder Kleidung, besetzt werden.
- Die Methode kann gut auf andere Themenbereiche abgewandelt werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Diskriminierung, Ausgrenzung, Solidarität, Theater

>> ANHANG

Szenenbeschreibungen

DIE KLASSENBLUME

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die Methode regt zur Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung und bestehenden Machtasymmetrien an.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	max. 12 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	Stifte, pro TN eine Kopie der Klassen-blume

ZIELE

- Die TN reflektieren ihre eigene gesellschaftliche Positionierung.
- Die TN setzen sich mit der eigenen (Ohn-)Machtposition und (De-)Privilegierung auseinander.
- Gesellschaftlichen Machtasymmetrien entlang verschiedener, sozial konstruierter Differenzierungskategorien (beziehungsweise Differenz-linien) werden thematisiert.
- Die TN entwickeln einen verantwortungsvollen und konstruktiven Umgang mit der eigenen Macht und den eigenen Privilegien.
- TN erkennen einen Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Positionie-rung und kapitalistischen Strukturen.

1. 2.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden bereiten ein Plakat mit Fragen für die Klein-gruppen vor.

2. Auf dem Arbeitsblatt „Klassenblume“ sind verschiedene gesellschaftlich wirksame Differenzierungskategorien dargestellt (innerer Kreis). In den inneren Blütenblättern stehen die zu den einzelnen Kategorien gehörigen, in Deutschland strukturell privilegierteren Gruppen, in den äußeren Blüten-blättern die tendenziell nicht privilegierten Gruppen. Dabei sind die in der Blume genannten Differenzierungskategorien als sozial konstruierte Kate-gorien zu verstehen, die aber dennoch real wirksam sind.

(10 min) Einzelarbeit: Alle TN bekommen je ein Blatt mit der Klassenblume. Die Helfenden erklären, dass sie die Aufgabe haben, bei jeder Kategorie entweder das innere oder das äußere Blütenblatt zu markieren, je nachdem, wo sie sich zugehörig fühlen. Wenn sie sich keinem der beiden Blütenblätter zuordnen können, ist zum Beispiel das Hinzufügen eines dritten Blütenblattes möglich. Grundsätzlich ist die Entscheidung, welches Blütenblatt markiert wird, der Selbsteinschätzung der TN überlassen. Die Helfenden erklären, dass es sich im Zentrum der Blume um Differenzierungskategorien handelt, die in der deutschen Gesellschaft wirksam sind. In den inneren Blütenblättern sind die in Deutschland strukturell privilegierteren Gruppen, in den äußeren Blütenblättern die tendenziell deprivilegierten Gruppen genannt.

Variation: Es können eine oder mehrere Kategorien leer gelassen werden, so dass die TN die Möglichkeit bekommen, eine weitere Differenzierungskategorie, die für sie von Bedeutung ist, selbst einzutragen, und dabei auch zu reflektieren, welcher Pol in dieser Differenzierungskategorie tendenziell privilegiert und welcher marginalisiert ist.

Helfende sollten unbedingt darauf hinweisen, dass im Anschluss die Klassenblume bei den jeweiligen TN verbleibt und nicht öffentlich gezeigt werden muss.

3. (20 min) Kleingruppenarbeit: Wenn alle TN ihr Arbeitsblatt markiert haben, begeben sie sich in Kleingruppen (4-6 Personen), um die Klassenblume zu diskutieren.

Folgende Fragen, die auf einem Plakat für alle sichtbar festgehalten werden sollten, können ihnen dabei zur Orientierung dienen:

- Wo war die Zuordnung zu den Blütenblättern schwierig? Wo nicht? Warum?
- Wie ist das Verhältnis von inneren (privilegierten) und äußeren (nicht-privilegierten) Blüten auf meiner Klassenblume?
- Wie fühlt es sich an, in der inneren beziehungsweise äußeren Gruppe zu sein?

4. (30 min) Auswertung im Plenum: Die Auswertung findet im Stuhlkreis im Plenum statt. Es sollte deutlich werden, dass das Schema der Klassenblume sich auf Kategorisierungen bezieht, die konstruiert sind und in ihrer Vereinfachung die komplexe Realität nicht adäquat abbilden – gleichwohl sind sie jedoch gerade in dieser Form gesellschaftlich wirksam und eng mit der Verteilung von Privilegien und mit dem Zugang zu Ressourcen verknüpft. Wichtig ist dabei, dass wir oft gezwungen sind, uns in diesem dualistischen System zu positionieren beziehungsweise positioniert werden. Zudem geht es darum, zu erkennen, dass alle Individuen am Schnittpunkt verschiedener Differenzierungskategorien positioniert sind und sich dabei einmal eher in der privilegierten Position, ein anderes Mal mehr in der nicht-privilegierten Position befinden.

Die Diskussion sollte beinhalten, dass es wichtig ist, die eigene Positionierung zu kennen, wenn wir uns mit Unterdrückungsstrukturen auseinandersetzen. Das Bewusstmachen von und der Austausch über unterschiedliche Positionierungen ermöglicht es, Empathie für andere zu entwickeln und verantwortungsvoll zu handeln. Es geht nicht darum, Schuldgefühle wegen „angeborener“ Privilegien zu provozieren, sondern zu einem bewussten Umgang mit den eigenen Möglichkeiten zu ermutigen, sowie dazu aufzurufen, Macht auch positiv zu deuten und für Gerechtigkeit einzusetzen. Es sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, wie Machtasymmetrien aktiv entgegengewirkt werden kann.

Mögliche Fragen:

- Wie ist es euch mit der Übung ergangen?
- Welche Zuordnungen sind euch schwer gefallen? Welche nicht? Warum?
- Bei welchen Zugehörigkeiten/ Blütenblättern wart ihr euch besonders unsicher? Warum?
- Wie war der Austausch in den Kleingruppen?
- Wie fühlt es sich an, in der inneren beziehungsweise der äußeren Gruppe zu sein?
- Stimmt euer Gefühl mit der Einteilung der Klassenblume in privilegiert und nicht-privilegiert überein?

Zu den Bedeutungen von Zugehörigkeiten:

- Gibt es Situationen, Kontexte oder Gruppen, in denen sich die Verhältnisse verschieben, in denen eine Privilegierung zur Diskriminierung wird oder umgekehrt?
- Bedeuten euch die Zugehörigkeiten alle gleich viel, sind euch diese immer bewusst?
- Haben die Zugehörigkeiten in der Gesellschaft alle das gleiche Gewicht?

Zu Eigenschaften von Zugehörigkeiten:

- Ist die Zugehörigkeit zu den Kategorien in den Blütenblättern eure eigene freiwillige Entscheidung oder wurde diese Zugehörigkeit von außen zugewiesen? Welche Konsequenzen hat dies?
- Ist die Zugehörigkeit zu den Blütenblättern veränderbar?
- Können privilegierte/ nicht-privilegierte Zugehörigkeiten andere Zugehörigkeiten nach sich ziehen?
- Welche Konsequenzen hat das in unserer Gesellschaft? Wie werden Menschen dadurch eingeschränkt oder bevorzugt?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Die Klassenblume arbeitet mit einem dualistischen System und spart Übergänge aus. Häufig haben TN zunächst Widerstände gegen ein so starres System und die jeweilige Einteilung in privilegierte und nicht-privilegierte Gruppen. Es hat sich bewährt, in der Auswertung Raum für solche eventuellen Widerstände zu geben, denn der kritische Austausch über die Klassenblume kann für die ganze Gruppe konstruktiv genutzt werden. Dabei sind die in der Klassenblume genannten Differenzierungskategorien als sozial konstruierte Kategorien zu verstehen, die aber dennoch real wirksam sind. Im gesellschaftlichen Diskurs werden diese Kategorien häufig nur in ihren beiden dualistisch gegenübergestellten Ausprägungen wahrgenommen, wobei ausgeblendet wird, dass dazwischen eine Vielzahl von Abstufungen möglich ist.

WEITER MIT PÄDAGOGISCHE HINWEISE

Die Klassenblume bildet die Differenzierungskategorien bewusst in dieser dualistischen Weise ab, um den TN einerseits aufzuzeigen, dass ein solches dualistisches Denken der vielfältigen Realität nicht angemessen ist (denn wenn sie sich selbst zuordnen sollen, bemerken sie häufig, dass sie nicht in dieses dualistische Schema passen). Andererseits soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass sich die Verteilung von Macht und Privilegien dennoch genau an diesen Dualismen orientiert, da den (tatsächlichen oder konstruierten) Differenzierungen bestimmte Bedeutungen zugesprochen werden und aus der Privilegierung des einen Pols die Deprivilegierung des anderen Pols resultiert.

- Helfende sollten sich bewusst sein, dass es für TN auch eine schwierige Erfahrung sein kann, in der Klassenblume eine Vielzahl von nicht-privilegierten Positionierungen einzutragen. Genauso muss auch Raum dafür zu sein, dass Menschen in unterschiedlichen Kontexten verschieden positioniert sind, mal als privilegiert, mal als nicht privilegiert. Auch die eigene Position als privilegiert anzuerkennen, kann für TN schwierig sein.1
- Bei der Diskussion um Bedeutung und die Gewichtung der Zugehörigkeiten sollten Helfende darauf hinweisen, dass die Bedeutung, die einer Differenzierungskategorie sowohl subjektiv als auch gesellschaftlich zugewiesen wird, davon abhängt, inwiefern diese Kategorie mit gesamtgesellschaftlich vorherrschenden Zuschreibungen besetzt und mit institutionalisierten Konsequenzen verknüpft ist. Manche Formen von Diskriminierung haben eine lange, gewaltvolle Geschichte der Unterdrückung, wodurch ihre Wirkungskraft verstärkt wird (zum Beispiel Rassismus/ Kolonialismus). Sie kann damit nicht damit gleichgesetzt werden, ob eine*r zum Beispiel Single ist oder Kinder hat.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Ungleicheit, Privilegien

>> ANHANG

Kopiervorlage Klassenblume

>> QUELLE

angelehnt an: Power Flower. In: Anti-Bias-Werkstatt (2007): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit (siehe auch die Methode Power Flower in dieser Publikation im Abschnitte *Kapitalismus und Rassismus*).

PROLL = MACKER?

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN setzen sich mit Mackertum und Bildern bürgerlicher, „linker“ und proletarischer Männlichkeiten auseinander. Dabei werden klassistische Gleichsetzungen von proletarischen Männlichkeiten und Mackertum problematisiert. Des weiteren wird herausgearbeitet, inwiefern das durch die Gleichsetzung bürgerlicher und „linker“ Männlichkeiten befördert wird.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 15 Jahren (Gruppen, die sich schon länger in Falken-Kontexten oder anderen linken Kontexten bewegen)	5-12 Personen, 2 Helfende	min. 100 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Plakate, Marker, eventuell Moderationskarten

ZIELE

- Die TN sollen den Mechanismus erkennen, dass klassistische Bilder genutzt werden, um Macht über Menschen zu bekommen. Dabei soll die Überschneidung mit an sich berechtigten Anliegen (zum Beispiel nicht sexistisch oder homophob angegriffen zu werden) und das Ausspielen von Ohnmachtspositionen gegeneinander aufgezeigt werden.
- Die TN reflektieren darüber, ob ein Abwehrreflex gegen eine Person stattfindet, weil sie sich diskriminierend verhält oder aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder sozialen Position.
- Die TN sollen eine Diskussion zur Überschneidung zwischen bürgerlichen und linken Männlichkeitsidealen sowie der falschen Gleichsetzung proletarischer Männlichkeiten und Mackertums führen.

ABLAUF

1. → 2.

1. (10 min) Im Plenum werden auf einem Plakat auf Zuruf Stichpunkte zum Thema Mackertum gesammelt.

2. (15 min) Die Gruppe wird in 3 Kleingruppen aufgeteilt, die unterschiedliche Arbeitsaufträge bekommen, aber jeweils nur den eigenen Arbeitsauftrag kennen.

A. Gruppe 1 soll Merkmale bürgerlich-männlichen Verhaltens auf einem Poster sammeln.

B. Gruppe 2 soll Merkmale männlichen Verhaltens in linken Kontexten oder bei den Falken sammeln.

C. Gruppe 3 soll Merkmale proletarisch-männlichen Verhaltens sammeln.

Die Gruppen 1 und 3 sollten moderiert und betreut werden, da die Gefahr von diskriminierenden Äußerungen im Zuge dieser Sammlungen sehr hoch ist. Falls die Gruppen sich schwer damit tun, Merkmale zu finden, kann die Moderation nicht personalisierte Beispiele bringen (bürgerliche Berufsgruppen: Akademiker*, Ärzte*, Juristen*/proletarische Berufsgruppen: Facharbeiter*, Ungelernte* etc.). Anschlussfragen könnten etwa sein, wie verhält, kleidet, agiert, benimmt sich ein bürgerlicher/proletarischer → Mann* um als Mann* anerkannt zu werden?

Die Helfenden sollten am Anfang auch mit Gruppe 2 klären, ob die Aufgabenstellung verständlich ist und eventuell erste Anstöße liefern.

3. Im Anschluss kommen die drei Gruppen im Plenum zusammen und die drei Poster werden nebeneinander gehängt. Die Helfenden arbeiten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Sammlungen heraus. Ein spezieller Fokus sollte auf den Gemeinsamkeiten „linker" und bürgerlicher Männlichkeiten liegen.

4. Des Weiteren soll geprüft werden, inwiefern bürgerlich-männliches beziehungsweise proletarisch-männliches Verhalten in der Sammlung zu Mackertum mitgedacht wird, um dann hervorzuheben, dass bürgerliche Männlichkeiten sich ebenso sehr patriarchaler und sexistischer Mechanismen bedienen wie andere Männlichkeiten.[5] Dazu wird auf die Sammlung zum Thema Mackertum zurückgegriffen.

5. Auswertung: (Eventuell kann es interessant sein, bereits beobachtete klassistische Perspektiven auf Männlichkeit hier zu thematisieren, beispielsweise die Gleichsetzung der Wörter „Macker" und „Proll")

A. Welche Abwertungsmechanismen greifen, in denen Mackertum und proletarische Männlichkeit gleichgesetzt werden?

B. Wieso ist es leichter, „proletarisches" Mackertum zu erkennen? (Ziel ist es, herauszuarbeiten, dass proletarische Männlichkeiten häufig als Normabweichung und „das Andere" wahrgenommen werden.)

C. Habt ihr Ungleichbehandlungen bei Interventionen gegen bürgerliches bzw. proletarisches männliches Verhalten erlebt? (Hier sollte herausgestellt werden, dass dabei verschiedene Ohnmachtspositionen (die von Geschlecht und → Milieu) gegeneinander ausgespielt werden.)

6. Offene Abschlussdiskussion: Wie könnte gegen sexistisches und mackeriges Verhalten interveniert werden, ohne dabei andere Menschen dumm zu machen?

---

[5] In der Vorbereitung hierauf eignet sich zum Beispiel der Text von Katharina Debus & Olaf Stuve (2012): *Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen.* In: Dissens e.V. u.a.: Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin.
(Online verfügbar unter http://www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve%20Debus%20-%20M%C3%A4nnlichkeitsanforderungen.pdf, zuletzt abgerufen 28.10.2019)

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Für eine weitergehende Definition von Klassismus und Lebensweltbezüge siehe den entsprechenden Einführungstext in dieser Publikation. Die Methode setzt bei den Helfer*innen das Wissen und die Fähigkeit voraus, dass sie Begriffe und Konzepte wie „Männlichkeit“, „bürgerlich“, „Milieu“, → „Klasse“ etc. angemessen erklären können.
- Die Methode ruft klassistische Bilder proletarischer Männlichkeit auf. Damit muss sensibel umgegangen werden und gegebenenfalls auch vorzeitig interveniert werden.
- Die Methode zeigt nur eine männliche Perspektive auf Klassismus. Das kann die ebenfalls klassistische (und sexistische) Annahme reproduzieren, dass Arbeiter*innen per se männlich seien.
- Weitere soziale Positioniertheiten neben Milieu und Geschlecht werden nicht thematisiert. Entsprechende Vorurteile können aber aufgerufen werden und gegen sie muss unter Umständen interveniert werden. Es bietet sich an, im Anschluss an die Methode über Möglichkeiten eines nicht-klassistischen Umgangs in der Gruppe zu sprechen.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Männlichkeit, [linke] Szene, Bürger*innentum, Vorurteil

SOZIALISTISCHE JOBBERATUNG

SJ

KURZBESCHREIBUNG

In der Beschäftigung mit ihren Berufswünschen und den Berufen ihrer Erziehungsberechtigten und Großeltern reflektieren die TN, inwiefern Vorstellungen von bestimmten Branchen klassistischen Bildern entsprechen. In einem weiteren Schritt soll eine möglichst vorurteilskritische Perspektive auf den Arbeitsmarkt vermittelt werden.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 15 Jahren	10-15 Personen	80-90 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Moderationskarten, Pinnwand, Pinnnadeln, Marker

ZIELE

- Die TN reflektieren, wie Bilder von bestimmten Branchen mit Klassismus zusammenhängen.
- Den TN wird eine möglichst vorurteilskritische Perspektive auf den Arbeitsmarkt vermittelt.

ABLAUF

1. 2.

1. Die TN werden aufgefordert, in Einzelarbeit ihren jetzigen Berufswunsch, ihren Kindheits-Berufswunsch, die Berufe ihrer Eltern/ Erziehungsberechtigten und Großeltern auf einen Zettel zu schreiben.

2. Nun sollen die TN in Zweier-Gruppen jeweils den Job, den sie am wenigsten gern ausüben würden und den Job, den sie liebsten ausüben möchten (also ihren Berufswunsch), auswählen.

3. Die Helfenden teilen jeder*m TN das Arbeitsblatt zweimal aus (siehe Anhang). Sie bitten die TN die Fragen (anhand der Kategorien Personengruppe, Zugangsvoraussetzungen, gesellschaftliche Anerkennung, Einkommen, Arbeitsbedingungen) für den jeweiligen Wunsch- und Hassberuf zu beantworten und dabei zu einzuordnen, ob die Antworten eher positiv oder eher negativ wahrgenommen werden.

4. Die TN gehen in eine 10-minütige Pause, in der die Helfenden die Arbeitsblätter clustern. Dafür werden die Kategorien akademische/nicht-akademische Berufe sowie die Unterkategorien Natur-, Ingenieurs-, Wirtschafts-, Geisteswissenschaft und Handwerk, Industrie, Dienstleistung und Gesundheits- und Sozialwesen, Verwaltung und Kaufmännisches und Ungelernt genutzt. Falls nicht alle Unterkategorien bei der Sammlung der TN auftreten, werden diese nicht aufgeführt.

5. Die Helfenden fragen die TN, was ihnen in der Visualisierung auffällt. Wo gibt es mehr positive und wo mehr negative Zuschreibungen? Welche Zuschreibungen tauchen für die Kategorien akademisch und nicht-akademisch immer wieder auf?

6. Die Helfenden thematisieren im Austausch mit der Gruppe an einzelnen der aufgeschriebenen Berufe wie Zuschreibungen über Personengruppen (z.B. proletarisch, arm, dumm gegenüber bürgerlich, wohlhabend, gebildet), finanzielle Einschätzungen (siehe Anhang), Zugangsvoraussetzungen (Bildungsabschluss, finanzielle und soziale Ressourcen, Diskriminierung), gesellschaftliche Anerkennung (komplizierte, nützliche, erfüllende gegenüber einfachen, unnützlichen, langweiligen Tätigkeiten) und Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten/-Orte, Befristung, Anstrengung, gesundheitliche Risiken usw.) eine Rolle spielen und dekonstruieren falsche beziehungsweise vorurteilsbelastete Annahmen der TN. Zugleich thematisieren sie gesellschaftliche Mechanismen, die diese Bilder stützen.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Der Erfolg der Methode ist sehr abhängig von den Antworten der TN. Die Helfenden sollten allerdings nicht bestimmte Antworten forcieren, da dann eine Reflexion ausbleibt.
- Die Methode beinhaltet die Benennung von klassistischen und neoliberalen Bildern durch die TN. Diese sollten selbst, wenn die Beteiligung der TN gering ist oder hoher Zeitdruck herrscht, unbedingt besprochen und dekonstruiert werden.
- Für die Schritte 5 und 6 sollten die Helfenden gut auf die vier Bereiche vorbereitet sein und sich eventuell vorher mit den entsprechenden Mechanismen auseinandersetzen.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Arbeit, Vorurteil

>> ANHANG

Einkommenstabelle, Arbeitsblatt Sozialistische Jobberatung

PRIVILEGIENTEST: KLASSISMUS

SJ

KURZBESCHREIBUNG

In der Methode soll anhand von mehreren Fragen die Positionierung in Bezug auf Klassismus reflektiert werden. Gleichzeitig kann die Methode genutzt werden, um unterschiedliche Aspekte klassistischer Diskriminierung zu thematisieren.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 16 Jahren	max. 15 Personen	45-60 Min.	ruhig, am besten mit Tischen	ausgedruckte Privilegientests, Kugelschreiber, Pinnwand, Pinnadeln, Marker, Plakate

ZIELE

- Die TN reflektieren ihre Positionierung in Bezug auf Klassismus.
- Die TN erkennen unterschiedliche Lebensbereiche und Startvoraussetzungen, in/ bei denen Klassismus eine Rolle spielt.
- Die TN setzen sich mit eigener Privilegierung/Deprivilegierung auseinander.

1. → 2.

ABLAUF

1. Es wird gemeinsam gesammelt, was ein Privileg ist. Die Helfenden geben am Ende der Sammlung eine Definition:

- Privileg: Bevorteilung und/ oder bessere soziale Stellung einer Gruppe gegenüber einer anderen Gruppe aufgrund von Herrschafts- und Machtverhältnissen, die aufgrund der Benachteiligung beziehungsweise Abwertung der anderen Gruppe möglich wird.

2. Der Privilegientest wird ausgeteilt und es wird die Aufgabe gegeben, in Einzelarbeit die Fragen zu beantworten und eine Gesamtpunktzahl zu errechnen. Die Punktzahl der einzelnen TN wird in der Folge nicht mehr konkret thematisiert.

3. In der großen Gruppe werden ausgewählte Fragen durchgegangen und diskutiert, welches Privileg beziehungsweise Benachteiligung der Frage zugrunde liegt und unter welchen Umständen es auf Personen zutrifft. Eventuelle Verständnisfragen/ Unsicherheiten werden geklärt.

4. Es wird gemeinsam ausgewertet, welche Auswirkung die Methode auf den*die Einzelne*n hatte:

- Wie habt ihr euch beim Beantworten der Fragen gefühlt?
- Welche Frage war schwierig für euch zu beantworten?
- Was ist euch besonders aufgefallen?
- Wie seid ihr positioniert, wie fühlt sich das an?
- Welche Auswirkungen hat Privilegierung/Diskriminierung für euch, eure Beziehungen?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Diese Methode sollte nicht in einer rein bürgerlichen Gruppe mit bürgerlichen Helfenden durchgeführt werden, da mit eventuellen Abwehrreaktionen wahrscheinlich nicht umgegangen werden kann.
- Für Betroffene können einige der Fragen retraumatisierend wirken (beispielsweise (institutionelle) Gewalt, Drogenabhängigkeit etc.)
- Klassismuserfahrungen bleiben oft unsichtbar, es sollte nicht davon ausgegangen werden, dass niemand in der Gruppe solche gemacht hat.
- Die Methode eignet sich als biographischer Einstieg in das Thema Klassismus, bietet jedoch keine tiefergehende Erklärung für Klassismus an.
- Im Zuge der Methode können diskriminierende Vorurteile aufgerufen werde, gegen diese muss von den Helfenden interveniert werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Klassismus, Privilegien, Positionierung

>> ANHANG

Privilegientest

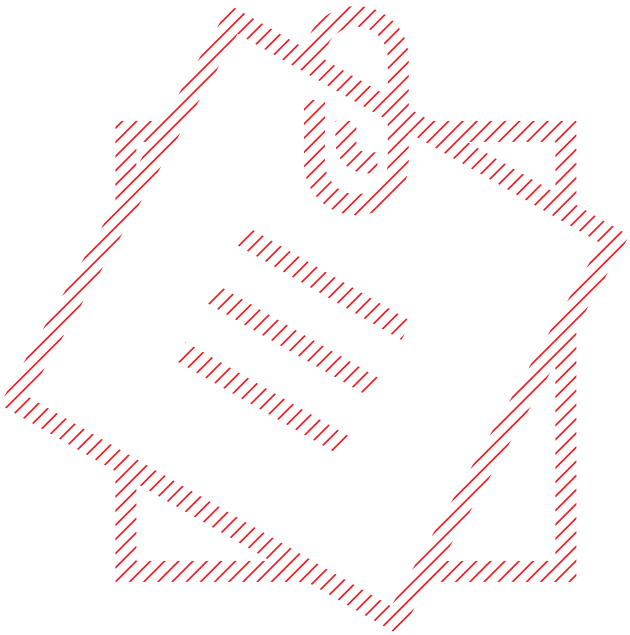
ANHÄNGE ZU METHODEN

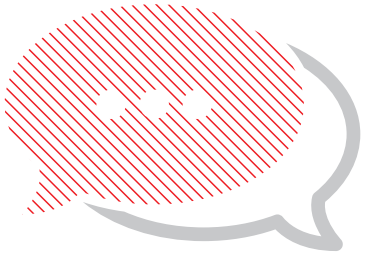
>> KLASSISMUS

HINWEISE:

Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.





ANHANG ZUR METHODE:
SCHRITT NACH VORN – DIE KLASSENGESELLSCHAFT LÄUFT NICHT ZUSAMMEN

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ROLLENKARTEN 1
>> FÜR TN 6-12 JAHRE UND 13-15 JAHRE

DU UND DEINE ZWEI BRÜDER WOHNEN IN EINEM SCHÖNEN HAUS MIT GROSSEM GARTEN UND SCHWIMMBAD. EUER VATER IST BANK-DIREKTOR IN EURER STADT. EURE MUTTER KÜMMERT SICH UM DAS HAUS UND DIE FAMILIE.

DU BIST IN DIESER STADT GEBOREN, ABER DEINE ELTERN SIND AUS ASIEN EINGEWANDERT. SIE BETREIBEN EIN SCHÖNES RESTAURANT UND DU WOHNST MIT DEINER SCHWESTER IN DEN RÄUMEN DARÜBER. NACH DER SCHULE HELFT IHR BEIDE IM RESTAURANT. DU BIST DREIZEHN JAHRE ALT.

DU LEBST IN EINEM BAUERNHAUS AUF DEM LAND. DEIN VATER IST BAUER UND DEINE MUTTER KÜMMERT SICH UM KÜHE, GÄNSE UND HÜHNER. DU HAST DREI BRÜDER UND EINE SCHWESTER. DIE NACHMITTAGE VERBRINGST DU MEISTENS MIT DEINEN GESCHWISTERN AUF DEM BAUERNHOF, IHR SPIELT VERSTECKEN UND HELFT EURER MUTTER MIT DEN TIEREN. DU HAST EINE EIGENE KLEINE KATZE.

DU BIST EIN EINZELKIND. DU WOHNST ALLEIN MIT DEINER MUTTER IN EINER STADTWOHNUNG. DEINE MUTTER ARBEITET IN EINER FABRIK. MONTAGS UND MITTWOCHS GEHST DU ALLEINE VON DER SCHULE NACH HAUSE UND WARTEST EINE STUNDE BIS DEINE MAMA NACH HAUSE KOMMT. HÄUFIG MACHST DU DANN GANZ LAUT MUSIK AN UND TANZT. DU BIST SEHR GUT IN MUSIK UND TANZ.

DU BIST EIN KIND AUS EINER ROMAFAMILIE UND ZWÖLF JAHRE ALT. DU WOHNST AM RAND EINES KLEINEN DORFES IN EINEM KLEINEN HAUS OHNE BADEZIMMER. DU HAST SECHS BRÜDER UND SCHWESTERN. IHR SPIELT MEISTENS DRAUSSEN ZUSAMMEN FANGEN ODER VERSTECKEN. ODER DU HILFST DEINER MAMA BEI DER HAUSARBEIT. DU TRÄGST HÄUFIG DIE SACHEN DEINER GRÖSSEREN GESCHWISTER.

DU HAST VON GEBURT AN EINE BEHINDERUNG UND MUSST IM ROLLSTUHL SITZEN. DU WOHNST MIT DEINEN ELTERN UND ZWEI SCHWESTERN IN EINER STADTWOHNUNG. DEINE BEIDEN ELTERN SIND LEHRER*INNEN. EINE*R VON BEIDEN IST IMMER NACHMITTAGS MIT EUCH ZU HAUSE. DU BIST ZWÖLF JAHRE ALT. AM LIEBSTEN SPIELST DU COMPUTER.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ROLLENKARTEN 2
>> FÜR TN 6-12 JAHRE UND 13-15 JAHRE

DU LEBST IN EINEM WAISENHAUS, SEIT DU EIN BABY WARST. DU WEISST NICHT, WER DEINE ELTERN SIND. IM WAISENHAUS HAST DU VIELE FREUND*INNEN. MIT DENEN SPIELST DU VIEL DRAUSSEN. IN DER SCHULE HAST DU GUTE NOTEN, ABER WENIG FREUND*INNEN. DEIN LIEBLINGSFACH IST MATHE.	DU UND DEIN BRUDER/ DEINE SCHWESTER SEID ZWILLINGE UND SEHT GENAU GLEICH AUS. IHR SEID ELF JAHRE ALT UND WOHNT MIT EURER MUTTER IN EINER KLEINEN STADTWOHNUNG, DORT TEILT IHR EUCH EIN ZIMMER MIT DOPPELSTOCKBETT. EURE MUTTER ARBEITET IM KAUFHAUS UND ARBEITET AUCH JEDES ZWEITE WOCHENENDE. DANN PASST EURE OMA AUF EUCH AUF. EUER VATER IST IM GEFÄNGNIS. DESHALB SEHT IHR IHN NIE.
DU BIST EIN EINZELKIND. DU LEBST MIT DEINEN ELTERN IN EINER STADT IN EINEM MIETSHAUS. DEIN VATER IST BAUARBEITER UND DEINE MUTTER POSTBOTIN. DU BIST SEHR GUT IM SPORT. AM WOCHENENDE MACHT IHR HÄUFIG AUSFLÜGE ZUSAMMEN. AM LIEBSTEN GEHST DU DANN MIT DEINEN ELTERN IN DEN WASSERRUTSCHENPARK.	DEINE ELTERN SIND MIT DIR IN DIESES LAND GEKOMMEN, UM SICH VOR DEM KRIEG IN EUREM AFRIKANISCHEN HEIMATLAND IN SICHERHEIT ZU BRINGEN. DU BIST JETZT ELF JAHRE ALT UND SEIT DREI JAHREN HIER, ALSO SEIT DU ACHT WARST. DU WEISST NICHT, WANN IHR WIEDER NACH HAUSE KÖNNT. AUCH WENN EURE WOHNUNG HIER SCHÖN IST, VERMISST DU DEIN ZUHAUSE UND DEINE GROSSELTERN. IN DER SCHULE HAST DU NUN AUCH ENDLICH EINE*N GUTE*N FREUND*IN GEFUNDEN. IN DEN PAUSEN MACHT IHR EUER DING ZU ZWEIT, DA DIE ANDEREN KINDER OFT GEMEIN ZU EUCH SIND, WEIL IHR BEIDE SCHWARZ SEID.
DEINE ELTERN HABEN SICH SCHEIDEN LASSEN, ALS DU NOCH EIN BABY WARST. JETZT BIST DU ZWÖLF JAHRE ALT. DU WOHNST MIT DEINER MUTTER UND IHREM FREUND ZUSAMMEN. DU HAST EIN EIGENES ZIMMER UND VERSTEHST DICH GUT MIT MAMAS FREUND. AN DEN WOCHENENDEN BESUCHST DU DEINEN VATER UND SEINE NEUE FRAU UND IHRE BEIDEN KLEINEN KINDER. DU MAGST DIE BEIDEN KLEINEN KINDER, ABER MANCHMAL HÄTTEST DU PAPA AUCH GERNE MAL FÜR DICH ALLEINE. DAFÜR MACHT IHR HÄUFIG ZUSAMMEN AUSFLÜGE, DIE DU MIT DEINER MAMA NIE MACHEN KANNST.	DU BIST DREIZEHN JAHRE ALT UND DAS ÄLTESTE VON SECHS KINDERN. DEIN VATER IST LASTWAGENFAHRER UND VIEL UNTERWEGS. DEINE MUTTER IST KELLNERIN UND MUSS OFT NACHTS ARBEITEN. DESHALB MUSST DU OFT AUF DEINE KLEINEN GESCHWISTER AUFPASSEN. VOR ALLEM AN DEN WOCHENENDEN IST DAS DOOF, WEIL DU DA AUCH GERNE DEINE FREUND*INNEN TREFFEN WILLST.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ROLLENKARTEN 3
>> FÜR TN 6-12 JAHRE UND 13-15 JAHRE

DU UND DEINE SCHWESTER WOHNEN BEI EUREN GROSSELTERN IN EINER KLEINSTADT AUF DEM LAND. DEINE ELTERN SIND GESCHIEDEN UND DEINE MUTTER ARBEITET ALS SEKRETÄRIN IN DER GROSSSTADT. SIE KOMMT JEDES WOCHENENDE ZU EUCH. DEINEN VATER SIEHST DU SELTEN. DEINE GROSSELTERN SIND TOLL, ABER DU WÜRDEST GERNE MEHR ZEIT MIT DEINEN ELTERN VERBRINGEN.	DU WOHNST BEI DEINEN ELTERN. DEIN VATER IST RECHTSANWALT. DEINE MAMA IST IMMER ZU HAUSE UND KÜMMERT SICH UM DICH. DU HAST ZWEI ÄLTERE GESCHWISTER. BEIDE SIND SCHON AUSGEZOGEN, UM ZU STUDIEREN. ABER EINMAL IM JAHR MACHT IHR ALLE ZUSAMMEN EINEN TOLLEN URLAUB AM STRAND. SCHWIMMEN IST DEIN HOBBY; DU BIST SOGAR IN EINEM VEREIN.
DU BIST MIT DEINER FAMILIE SCHON MEHRFACH UMGEZOGEN, DA DEINE ELTERN IHREN JOB VERLOREN HABEN UND EINE NEUE STELLE AN EINEM ANDEREN ORT SUCHEN MUSSTEN. DADURCH KENNST DU AN DEINER SCHULE NOCH WENIGE LEUTE UND SPIELST OFT NUR MIT DEINER SCHWESTER. DEIN PAPA IST FROH ÜBER DEN NEUEN JOB, OBWOHL ER WENIGER VERDIENT ALS IN SEINEM ALTEN JOB. ER WEISS ABER NICHT, WIE LANGE ER DORT ARBEITEN KANN.	DU WOHNST MIT DEINER FAMILIE IN EINER KLEINEN WOHNUNG AM STADTRAND. DEINE ELTERN SIND BEIDE ARBEITSLOS. DEINE ELTERN HABEN SICH SCHON OFT AUF EINEN JOB BEWORBEN, ABER IN IHREM BEREICH GIBT ES KAUM NOCH STELLEN. DU FÄHRST MORGENS 20 MINUTEN MIT DEM BUS ZUR SCHULE.
DEINE GROSSELTERN SIND VOR VIELEN JAHREN AUS DER TÜRKEI NACH DEUTSCHLAND EINGEWANDERT. DU LEBST BEI DEINER MUTTER IN EINER SCHÖNEN, ABER KLEINEN WOHNUNG. DU HAST EIN EIGENES ZIMMER, DAFÜR SCHLÄFT DEINE MAMA IM WOHNZIMMER. DEINEN VATER SIEHST DU NUR SELTEN, WEIL ER IN EINER ANDEREN STADT LEBT. DU LIEST JEDES BUCH, DAS DU IN DIE FINGER BEKOMMST.	DU BIST EIN EINZELKIND. DEINE MUTTER ARBEITET IN EINER WERBEFIRMA IN DER STADT. DEIN VATER IST ZU HAUSE UND KÜMMERT SICH UM DICH UND DAS HAUS. SEITDEM DU KLEIN BIST, WARST DU NACHMITTAGS IMMER IN VERSCHIEDENEN KURSEN: TANZEN, TENNIS, SPRACHKURSE. JETZT SAGEN DEINE ELTERN, DU SOLLST EIN INSTRUMENT LERNEN, OB DU WILLST ODER NICHT.

ROLLENKARTEN 4
>> FÜR TN 6-12 JAHRE UND 13-15 JAHRE

KOPIERVORLAGE FÜR A4

DU WOHNST MIT DEINER FAMILIE IN EINEM GERÄUMIGEN HAUS. DU BIST EINE SEHR SCHÜCHTERNE PERSON. DEINE BEIDEN VÄTER ARBEITEN AM COMPUTER VON ZU HAUSE, VERBRINGEN VIEL ZEIT MIT DIR UND SIND FÜR DICH DA. DU BIST SCHWARZ. IN DEN FERIEN FÄHRST DU AM LIEBSTEN SKI, ABER IM SOMMER MACHT IHR IMMER EINEN SCHÖNEN STRANDURLAUB.

DU BIST MIT DEINER FAMILIE VOR 2 JAHREN NACH DEUTSCHLAND GEKOMMEN. IN DEM LAND, IN DEM IHR VORHER GELEBT HABT, HERRSCHT GERADE KRIEG. DU WEISST NICHT, WIE LANGE IHR IN DEUTSCHLAND BLEIBEN DÜRFT. DEIN KLEINSTES GESCHWISTERKIND IST SCHON IN DEUTSCHLAND GEBOREN. DEINE ELTERN HABEN KEINE ARBEITSERLAUBNIS UND DÜRFEN DAHER NICHT ARBEITEN. IHR WOHNT IN EINER ASYLUNTERKUNFT.

SITUATIONEN/AUSSAGEN
>> FÜR TN 6-12 JAHRE

KOPIERVORLAGE FÜR A4

- Du kannst dein Leben ohne Probleme im Voraus planen.
- Deine Eltern können relativ problemlos eine Wohnung finden.
- Du bekommst die Markenschuhe, die du dir wünschst.
- Du kannst am Nachmittag mit deinen Freund*innen schwimmen gehen.
- Du kannst mindestens einmal im Jahr mit deiner Familie Urlaub am Meer oder in den Bergen machen.
- Wenn Du bei den Hausaufgaben Schwierigkeiten hast, haben deine Eltern Zeit und die Fähigkeit, dich gut zu unterstützen.
- Du bist in der Schule beliebt.
- Du hast gute Chancen, zum*r Klassensprecher*in gewählt zu werden.
- In Hollywood-Filmen siehst du oft Menschen, die so aussehen und leben wie du.
- Bei dir zu Hause gibt es viele Bücher und Lexika.
- Du kannst in der Freizeit auch mal ins Kino gehen, einen Wochenendtrip mit deiner Familie machen oder ins Museum gehen – so wie du das möchtest.
- Wenn du willst, kannst du dir Freund*innen zum Übernachten einladen.
- Wenn andere deinen Namen sagen, sprechen sie ihn immer richtig aus.
- Du bist zu einer Geburtstagsfeier eingeladen und kannst in einem schönen Kleid oder einem coolen Hemd zur Feier gehen – so wie du möchtest.
- Du erhältst regelmäßig Taschengeld.
- Du bist Mitglied in einem Sportverein.
- Du hast Zugang zu einem Computer und kannst im Internet surfen.
- Du bekommst immer neue Kleidung und Schuhe, wenn du welche brauchst.
- Wenn du älter bist, kannst du auf die Universität gehen oder eine Arbeit oder einen Beruf wählen, der dir zusagt.
- Du hast nie das Gefühl, dass du ausgegrenzt wirst, weil du oder deine Eltern woanders herkommen, einer anderer „Kultur“ angehören, oder eine andere Religion haben.
- Du wohnst in einem Haus (und nicht in einer Wohnung).
- Du bekommst nach der Schule nachmittags Musikunterricht.
- Wenn du schlecht in einem Schulfach bist, kannst du Nachhilfe bekommen.
- Du hast keine Angst, von der Polizei angehalten zu werden.
- Du gehst davon aus, dass es dir gut gehen wird, wenn du erwachsen bist.
- In deiner Wohngegend hast du auf der Straße keine Angst und fühlst dich sicher.

SITUATIONEN/AUSSAGEN
>> FÜR TN 13-15 JAHRE

- Bei dir zu Hause gibt es immer eine politische Zeitung/ein Magazin.
- Deine Eltern bekommen bei der Bank ohne Problem einen Kredit.
- Du kannst dein Leben ganz gut fünf Jahre im Voraus planen.
- Du oder deine Eltern können relativ problemlos eine Wohnung finden.
- Du kannst dir die Markenschuhe kaufen, die du dir wünschst.
- Du kannst mindestens einmal im Jahr Urlaub am Meer oder in den Bergen machen.
- Du kannst dich mit guten Chancen auf eine Stelle bewerben.
- Du wurdest noch nie wegen deiner Kleidung ausgegrenzt.
- Deine Umgebung nimmt dich ernst und hält dich für kompetent.
- Du hast sonntags meistens frei.
- Wenn du bei den Hausaufgaben Schwierigkeiten hast, haben deine Eltern Zeit und die Fähigkeit, dich gut zu unterstützen.
- Du bist oder warst in der Schule beliebt.
- Du hast in der Schule gute Chancen zum*r Klassensprecher*in gewählt zu werden.
- Du kennst einige Leute in deinem Umfeld, die in gesellschaftlichen Führungspositionen sind oder gut bezahlte und angesehene Jobs haben.
- In Hollywood-Filmen siehst du oft Menschen, die so aussehen und leben wie du.
- Bei dir zu Hause gibt es viele Bücher und Lexika.
- Du hast Zugang zu einem Computer und kannst im Internet surfen.
- Du kannst in der Freizeit auch mal ins Kino gehen, einen Wochenendtrip machen oder irgendwo hinfliegen – so wie du das möchtest.
- Wenn andere deinen Namen sagen, sprechen sie ihn immer richtig aus.
- Du hast nie das Gefühl, dass du ausgegrenzt wirst, weil du oder deine Eltern woanders herkommen, einer anderer „Kultur“ angehören, oder eine andere Religion haben.
- Du wohnst in einem Haus (und nicht in einer Wohnung).
- Wenn du in der Schule nicht mitkommst, kannst du Nachhilfe nehmen.
- Du hast nach der Schule nachmittags Musikunterricht.
- Du hast keine Angst, von der Polizei angehalten zu werden.
- Du gehst davon aus, dass es dir in deinem Leben gut gehen wird.
- In deiner Wohngegend hast du auf der Straße keine Angst und fühlst dich sicher.
- Du denkst, dass du deinen Traumberuf ausüben können wirst.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ROLLENKARTEN 1
>> FÜR TN AB 15 JAHREN

18 JAHRE, MAROKKANISCH, HILFSARBEITERIN, HAUPTSCHULABSCHLUSS, ILLEGALISIERT IN DEUTSCHLAND.	24 JAHRE, DEUTSCH, KRANKENPFLEGERIN, MUTTER EINES KINDERGARTENKINDES, SPRICHT STARKEN DIALEKT.
19 JAHRE, AUS GHANA, ASYLBEWERBER, LEDIG, OHNE ARBEITSERLAUBNIS, LEBT IN EINER WG IM RANDBEZIRK BERLINS.	23 JAHRE, DEUTSCH, WOHNSITZ- UND ARBEITSLOS, GELERNTER FLIESENLEGER.
25 JAHRE, THAILÄNDERIN, OHNE SCHULABSCHLUSS, NICHT ERWERBSTÄTIG, VERHEIRATET MIT EINEM DEUTSCHEN BUSFAHRER, WOHNT IN EINER ZWEI-ZIMMER-WOHNUNG IN EINER KLEINSTADT.	17 JAHRE, PUNKERIN, REALSCHULABSCHLUSS, JOBBT IN EINER KNEIPE, DEUTSCH.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ROLLENKARTEN 2
>> FÜR TN AB 15 JAHREN

18 JAHRE, HAUPTSCHULABSCHLUSS, EMPFÄNGT SOZIALHILFE, RUSSISCHER MIGRATIONSHINTERGRUND, IN DEUTSCHLAND GEBOREN.	19 JAHRE, AUSBILDUNG ZUR ERZIEHERIN, WOHNT BEI DEN ELTERN, DREI GESCHWISTER, TEILT SICH MIT DER JÜNGEREN SCHWESTER EIN ZIMMER, TÜRKISCHER MIGRATIONSHINTERGRUND.
24 JAHRE, MEDIZINSTUDENT, WOHLHABENDE ELTERN, ZWEI AUSLANDSAUFENTHALTE, DEUTSCH, LEBT ALLEINE IN DER EIGENTUMSWOHNUNG DES VATERS IN MÜNCHEN.	23 JAHRE, DEUTSCH, WOHNSITZ- UND ARBEITSLOS, GELERNTER FLIESENLEGER.
18 JAHRE, TISCHLEREI-AZUBI AUS THÜRINGEN, VERLOBT MIT EINER ERWERBSTÄTIGEN ERZIEHERIN, LEBEN ZUSAMMEN IN EINER KLEINEN EIGENTUMSWOHNUNG, DIE SIE GERADE GEMEINSAM ABBEZAHLEN, DEUTSCH.	27 JAHRE, DOKTORANDIN DER KUNSTGESCHICHTE, BEFRISTETER ARBEITSVERTRAG, DEUTSCH, WOHLHABENDE ELTERN.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ROLLENKARTEN 3
>> FÜR TN AB 15 JAHREN

19 JAHRE, REALSCHULABSCHLUSS, REINIGUNGSKRAFT, SCHICHTARBEIT, DEUTSCH, WOHNT IN EINEM DORF IN BADEN-WÜRTTEMBERG.	22 JAHRE, AUSHILFE IM KIOSK DES ONKELS, ABITUR, DREI KLEINE GESCHWISTER, TÜRKISCH, WOHNT JETZT SEIT VIER MONATEN IN FRANKFURT AM MAIN IN DER NÄHE DES HAUPTBAHNHOFS.
24 JAHRE, COMPUTER-SPEZIALIST, GRÜNDER VON ZWEI UNTERNEHMEN, LEBT IN NEW YORK, IN DEUTSCHLAND GEBOREN.	21 JAHRE, KURDE, ARBEITET IM DÖNERIMBISS, UM SEIN STUDIUM ZU FINANZIEREN, LEBT IN EINER WG IN KÖLN.
22 JAHRE, ELEKTRIKERIN, SPIELSÜCHTIG, DEUTSCH, IST IN IHREM LEBEN SIEBEN MAL UMGEZOGEN.	20 JAHRE, TELEKOM-AUSZUBILDENDE, WIRD NACH DER AUSBILDUNG NICHT ÜBERNOMMEN, GEBOREN IN SÜDAFRIKA, SCHWARZ.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

ROLLENKARTEN 4
>> FÜR TN AB 15 JAHREN

17 JAHRE, ELTERN BEIDE ARBEITSLOS, BEREITS FÜNF MAL DEN WOHNORT GEWECHSELT, DEUTSCH, REALSCHÜLERIN.	16 JAHRE, EINSER-SCHÜLERIN, VOR 10 JAHREN AUS DEM KOSOVO GEFLOHEN, FAMILIE HAT DULDUNGSSTATUS, DER VATER HAT GELEGENHEITSJOBS.
22 JAHRE, BWL-STUDENT AN EINER PRIVATUNIVERSITÄT, ANWALTSSOHN, DEUTSCH, WOHNT ALLEINE IN EINER ZWEI-ZIMMER-WOHNUNG IN EINEM WOHLHABENDEN STADTVIERTEL.	17 JAHRE, GYMNASIAST, MACHT GERADE EIN PRAKTIKUM IM BUNDESTAG, MÖCHTE SPÄTER POLITIKWISSENSCHAFT STUDIEREN, LEHRER*INNENSOHN AUS DER UCKERMARK.
18 JAHRE, MACHT EINE AUSBILDUNG IN DER BANK, DER VATER IST FILIALLEITER DORT, WOHNT IM EINFAMILIENHAUS DER ELTERN, DEUTSCH.	

SITUATIONEN/AUSSAGEN
>> FÜR TN AB 15 JAHREN

- Du kannst dein Leben ganz gut fünf Jahre im Voraus planen.
- Du oder deine Eltern können relativ problemlos eine Wohnung finden.
- Du kannst dir die Markenschuhe kaufen, die du dir wünschst.
- Du kannst mindestens einmal im Jahr Urlaub am Meer oder in den Bergen machen.
- Du kommst relativ problemlos in jeden Club.
- Du kannst dir einen lustigen Abend mit deinen Freund*innen im Club leisten.
- Du kannst dich mit guten Chancen auf eine Stelle bewerben.
- Du wurdest noch nie wegen deiner Kleidung ausgegrenzt.
- Deine Umgebung nimmt dich ernst und hält dich für kompetent.
- Du hast sonntags meistens frei.
- Wenn du bei den Hausaufgaben Schwierigkeiten hast oder hattest, haben deine Eltern Zeit und die Fähigkeit, dich gut zu unterstützen.
- Du bist oder warst in der Schule beliebt.
- Du hast oder hattest in der Schule gute Chancen, zum*r Klassensprecher*in gewählt zu werden.
- Du kennst einige Leute in deinem Umfeld, die in gesellschaftlichen Führungspositionen sind oder gut bezahlte und angesehene Jobs haben.
- In Hollywood-Filmen siehst du oft Menschen, die so aussehen und leben wie du.
- Bei dir zu Hause gibt es viele Bücher und Lexika.
- Du kannst in der Freizeit auch mal ins Kino gehen, einen Wochenendtrip machen oder irgendwo hinfliegen – so wie du das möchtest.
- Wenn du willst, können Freund*innen bei dir übernachten.
- Wenn andere deinen Namen sagen, sprechen sie ihn immer richtig aus.
- Für eine Party kannst du dir neue, coole Klamotten kaufen.
- Du kannst dich ohne Probleme im Fitnessstudio deiner Wahl anmelden.
- Wenn dir dein Job keinen Spaß macht, kannst du dir einfach einen anderen suchen.
- Du kannst auf die Universität gehen oder eine Arbeit wählen, die dir zusagt.
- Du hast nie das Gefühl, dass du ausgegrenzt wirst, weil du oder deine Eltern woanders herkommen, einer anderen „Kultur“ angehören oder eine andere Religion haben.
- Du wohnst oder wohntest früher mit deiner Familie in einem Haus.
- Wenn du in der Schule nicht mitkommst/mitkamst, kannst/konntest du Nachhilfe nehmen.
- Du hast oder hattest nach der Schule nachmittags Musikunterricht.
- Du wohnst oder wohntest früher mit deiner Familie in einem Haus.
- Du hast keine Angst, von der Polizei angehalten zu werden.
- Du gehst davon aus, dass es dir in deinem Leben gut gehen wird.
- In deiner Wohngegend hast du auf der Straße keine Angst und fühlst dich sicher.
- Du kannst deinen Wohnort frei wählen.
- Du kannst spontan mit Freund*innen (eventuell in den Schulferien) in die USA fliegen.
- Du kannst relativ problemlos eine Familie planen.
- Du kannst ein Bankdarlehen zur Renovierung einer Mietwohnung bekommen.
- Du denkst, dass du deinen Traumberuf ausüben können wirst.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Quelle: Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein (2014): VIELFALT LEBEN LERNEN. Diversity-Strategie an Grundschulen entwickeln und umsetzen

FREUNDSCHAFTSBUCH, SEITE 1

DEIN FREUNDSCHAFTSBUCH

DEIN ECHTER NAME: .....

Fülle das Freundschaftsbuch bitte für deine Rolle aus. Schreibe also nicht unbedingt deine Vorlieben und Eigenschaften auf, sondern die, die zu deiner Rolle passen können. Einige kennst du schon von deinem Rollenzettel. Andere sollst du dir ausdenken. Wenn du mal nicht weiter weißt, frage andere Teilnehmende oder deine*n Helfenden.

NAME (DER ROLLE): .....

GEBURTSTAGALTER: .....

GESCHLECHT: .....

GEBURTSORT/-LAND: .....

MUTTERSPRACHE/N: .....

HAST DU EIN HAUSTIER? .....

WAS IST DEINE LIEBLINGSFARBE? .....

WAS IST/SIND DEINE LIEBLINGSSPORTART/EN? .....

.....

BIST DU IN EINEM VEREIN? WENN JA, IN WELCHEM? .....

KOPIERVORLAGE FÜR A4

Quelle: Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein (2014): VIELFALT LEBEN LERNEN. Diversity-Strategie an Grundschulen entwickeln und umsetzen.

DEIN FREUNDSCHAFTSBUCH

WAS IST DEIN LIEBLINGSFACH IN DER SCHULE? .....

WELCHES FACH MAGST DU GAR NICHT? .....

WAS MACHST DU GERNE IN DEINER FREIZEIT? .....

....

WER GEHÖRT ZU DEINER FAMILIE? .....

IN WAS FÜR EINER WOHNUNG/EINEM HAUS LEBST DU? .....

HAST DU DEIN EIGENES ZIMMER? .....

MUSST DU ZU HAUSE AUFGABEN ÜBERNEHMEN? WENN JA, WELCHE? .....

WAS IST/SIND DEINE LIEBLINGSSPORTART/EN? .....

HAST DU EINEN BERUFSWUNSCH? .....

WOMIT KANN MAN DIR EINE FREUDE MACHEN? .....

WOVOR HAST DU ANGST? .....

KANNST DU DIESES JAHR IN DEN URLAUB FAHREN? WENN JA, WOHIN? ....

ANHANG ZUR METHODE:
NEIN, NICHT SO!

SZENENBESCHREIBUNGEN

Nachfolgend sind einige Szenen beschrieben. Die Chatnachrichten/Gespräche werden als große, beschriftete Schilder gezeigt, während die TN die Gedanken und Emotionen, während die Figuren die Nachrichten bekommen, ausspielen.

SZENE 1:

2 Freund*innen chatten miteinander. Person 1 schlägt Person 2 vor, gemeinsam ins Kino zu gehen.

SZENE 2:

In der Bahn. Eine Person hat kein Ticket und wird kontrolliert.

SZENE 3:

Zwei Freund*innen treffen sich.

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SZENE 1 > CHATNACHRICHTEN

PERSON 1:
„HEY, HAST DU ZEIT?“

PERSON 2:
„JA, HAB NOCH NICHTS VOR.“

PERSON 1:
„KINO?“

PERSON 2 ZU SICH SELBST:
‚VOLL TEUER… KANN ICH MIR GRAD NICHT LEISTEN‘

PERSON 2:
„NE, KEIN BOCK“

PERSON 1 ZU SICH SELBST:
‚NIE WILL DIE*DER WAS MIT MIR MACHEN!‘

PERSON 1:
„WARUM? KOMM MA MIT!“

PERSON 2 ZU SICH SELBST:
‚ALTER, DER*DIE SOLL MICH IN RUHE IN LASSEN.
HAB ECHT KEINE LUST,
MIT DEM*DER ÜBER GELD
ZU REDEN.‘

PERSON 2:
„LASS MA, ICH WILL LIEBER ZOCKEN.“

PERSON 1:
„EY, WAS IS LOS MIT DIR?! IMMER SAGST DU AB,
WENN WIR WAS MACHEN WOLLEN!“

PERSON 2:
„ALTER, LASS MICH IN RUHE!“

KOPIERVORLAGE FÜR A4

SZENE 2 > DIALOG

PERSON 1 IN DER S-BAHN.

DER*DIE KONTROLLEUR*IN KOMMT UND RUFT:
„FAHRSCHEIN!“

PERSON 1 FÄNGT PANISCH AN ZU SUCHEN, FINDET ABER KEIN TICKET.

KONTROLLEUR*IN:
„WIRD’S BALD!“

PERSON 1:
„HAB MEIN TICKET VERGESSEN.“

KONTROLLEUR*IN:
„JA, DAS SAGEN SIE ALLE! DU MUSST JETZT ERSTMAL MIT MIR AUSSTEIGEN.“

PERSON 1:
„ICH MUSS ZUR SCHULE, KÖNNEN WIR DAS NICHT SCHNELL HIER MACHEN?“

KONTROLLEUR*IN:
„NEIN, DAS IST MEIN JOB HIER. IHR SCHMAROTZER, DIE IMMER DURCH DIE GEGEND FAHREN UND GLAUBEN, SIE BRÄUCHTEN KEIN TICKET. DU STEIGST JETZT HIER AUS ODER ICH RUF DIE POLIZEI.“

A4 KOPIERVORLAGE FÜR

SZENE 3 > GESPRÄCH

PERSON 1:
„KOMMSTE HEUT VORBEI RUMHÄNGEN? MEINE ELTERN SIND NICHT DA.“

PERSON 2:
„NE, DAS GEHT NICHT.“

PERSON 1:
„WARUM NICHT? MACHSTE WAS ANDERES?“

PERSON 2 SEUFZT ODER DRUCKST RUM...

PERSON 2:
„NEE... MEINE ELTERN HABEN GESAGT, ICH DARF NICHT MEHR ZU DIR KOMMEN...“

PERSON 1 (WÜTEND):
„WAS?! WARUM DAS NICHT?“

PERSON 2:
„NA, WEIL’S DA GEFÄHRLICH IST, WO DU WOHNST UND ICH ESS BEI EUCH IMMER UNGESUND.“

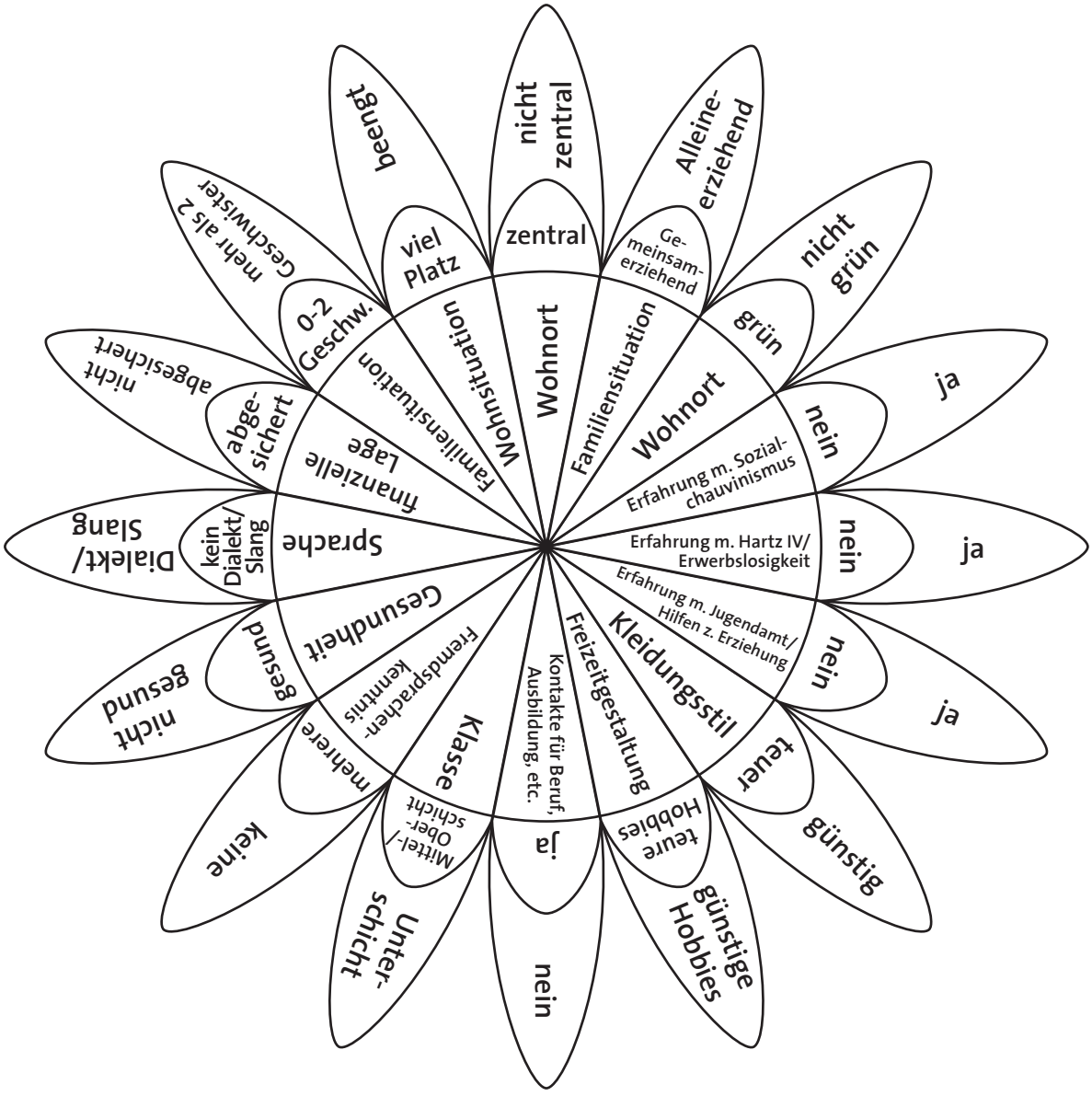
PERSON 1 (WÜTEND):
„DIE SPINNEN DOCH, SEID IHR WAS BESSERES ODER WAS?!“

KOPIERVORLAGE FÜR A4

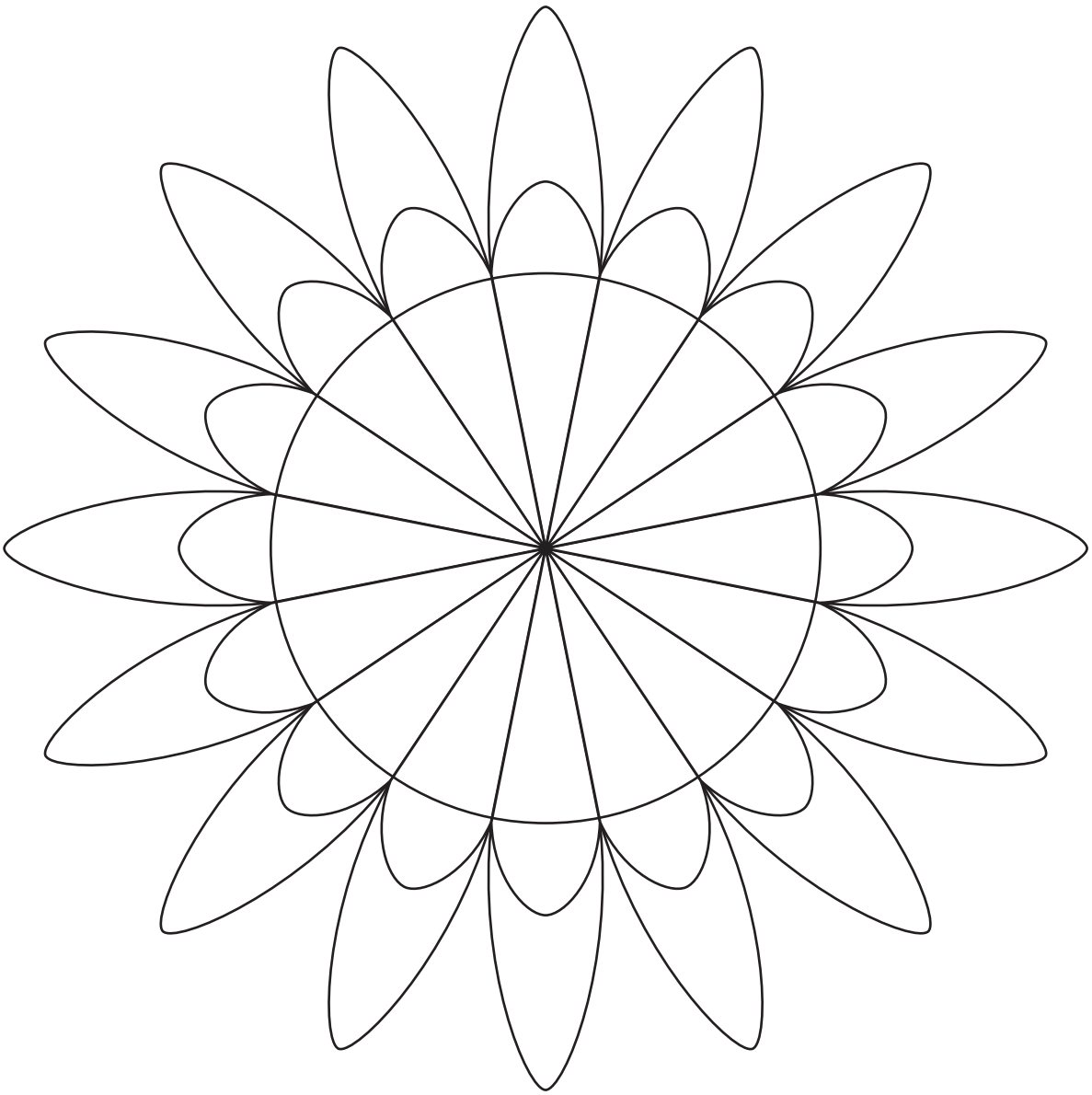
ANHANG ZUR METHODE:
DIE KLASSENBLUME

KLASSENBLUME, MIT TEXT

KOPIERVORLAGE FÜR A4



KLASSENBLUME, OHNE INHALTE



KOPIERVORLAGE FÜR A4 → A3

ANHANG ZUR METHODE:
SOZIALISTISCHE JOBBERATUNG

EINKOMMEN EINIGER BERUFE, VORLESE-LISTE 1

>> Quelle: https://www.merkur.de/leben/karriere/gehalt-nach-beruf-beliebte-jobs-vergleich-zr-9908515.html, Auszug aus dem Entgeld-Atlas der Bundesarbeitsagentur.

>> Für eine Recherche weiterer Berufe siehe den Entgelt-Atlas der Bundesarbeitsagentur: https://entgeltatlas.arbeitsagentur.de/entgeltatlas/

KOPIERVORLAGE FÜR A4

BERUF	MITTLERES BRUTTOGEHALT (MEDIAN*) PRO MONAT
Altenpfleger*in	2.621 €
Apotheker*in	4.111 €
Architekt*in	3.748 €
Ärzt*in	> mehr als 5.400 €
Arzthelfer*in	2.157 €
Bäcker*in	2.127 €
Bäckereifachverkäufer*in	1.657 €
Baggerführer*in	3.106 €
Bankkaufmann*frau	4.564 €
Bauingenieur*in	4.638 €
Berufskraftfahrer*in	2.345 €
Betriebswirt*in (Ausbildung)	3.348 €
Biologe*in	4.744 €
Buchhalter*in	3.383 €
Bürokaufmann*frau	3.035 €
Busfahrer*in	2.640 €
Callcenter-Agent*in	1.872 €
Chemisch-technische*r Assistent*in	3.622 €
Controller*in	5.345 €
Cutter*in	3.953 €
Dachdecker*in	2.802 €
Disponent*in (Lager)	2.662 €
Einkäufer*in	4.267 €
Einzelhandelskaufmann*frau	2.277 €

EINKOMMEN EINIGER BERUFE, VORLESE-LISTE 2

BERUF	MITTLERES BRUTTOGEHALT (MEDIAN*) PRO MONAT
Elektroinstallateur*in	2.833 €
Elektromechaniker*in	3.245 €
Elektroniker*in IT	3.473 €
Empfangskraft	1.979 €
Erzieher*in	3.139 €
Eventmanager*in	3.303 €
Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation	3.035 €
Fahrlehrer*in	2.455 €
Filialleiter*in	3.860 €
Fliesenleger*in	2.750 €
Friseur*in	1.498 €
Gabelstaplerfahrer*in	2.485 €
Gas- und Wasser-Installateur*in	2.740 €
Gebäudereiniger*in	1.885 €
Grafikdesigner*in	3.002 €
Großhandelskaufmann*frau	2.911 €
Hotelfachmann*frau	1.979 €
Haushaltshilfe	1.793 €
Hausmeister*in	2.698 €
Industriekaufmann*frau	3.348 €
Industriemechaniker*in	3.616 €
Informatiker*in	5.400 €
Ingenieur*in Elektrotechnik	5.400 €
IT-Projektleiter*in	5.400 €
Kassierer*in im Einzelhandel	2.079 €
Kellner*in	1.685 €
Key Account Manager*in	4.220 €
KFZ-Mechaniker*in	2.810 €
Koch*Köchin	2.029 €
Krankenschwester*pfleger	3.239 €

KOPIERVORLAGE FÜR A4

EINKOMMEN EINIGER BERUFE, VORLESE-LISTE 3

BERUF	MITTLERES BRUTTOGEHALT (MEDIAN*) PRO MONAT
Lackierer*in	2.735 €
Lagerarbeiter*in	2.070 €
Lehrer*in Grundschule	4.016 €
Lehrer*in Gymnasium	4.883 €
Logistiker*in	3.539 €
Logopäde*in	2.229 €
Maler*in	2.567 €
Marketing Assistent*in	3.406 €
Marketing Manager*in	4.623 €
Maschinenbau-Ingenieur*in	4.469 €
Maurer*in	2.902 €
Mechatroniker*in	3.007 €
Mediengestalter*in Digital und Print	2.829 €
Medizinisch-technische*r Laborassistent*in	3.213 €
Metallarbeiter*in	3.474 €
Notar*in	5.021 €
Personalsachbearbeiter*in	3.659 €
Physiotherapeut*in	2.192 €
Pilot*in	> mehr als 5.400 €
Psychologe*in	4.227 €
PR-Manager*in	4.052 €
Programmierer*in	4.294 €
Rechtsanwalt*anwältin	> mehr als 5.400 €
Redakteur*in	4.283 €
Reinigungskraft	1.717 €
Schiffsmechaniker*in	4.020 €
Schmied*in	2.787 €
Sekretär*in	3.035 €
Sicherheitsdienst	2.304 €
Social Media Manager*in	4.623 €

KOPIERVORLAGE FÜR A4

EINKOMMEN EINIGER BERUFE, VORLESE-LISTE 4

BERUF	MITTLERES BRUTTOGEHALT (MEDIAN*) PRO MONAT
Softwareingenieur*in (Masterabschluss)	4.723 €
Sozialarbeiter*in	3.026 €
Speditionskaufmann*frau	3.031 €
Steuerberater*in	> mehr als 5.400 €
Steuerfachangestellte*r	2.542 €
Straßenbauer*in	3.106 €
Systemadministrator*in	4.438 €
Technische*r Zeichner*in	3.137 €
Unternehmensberater*in	> mehr als 5.400 €
Verkäufer*in	2.277 €
Versicherungskaufmann*frau	4.348 €
Verwaltungsfachangestellte*r	3.311 €
Wirtschaftsingenieur*in	> mehr als 5.400 €
Wirtschaftsprüfer*in	> mehr als 5.400 €
Zahntechniker*in	2.414 €
Zimmerer*in	2.870 €

KOPIERVORLAGE FÜR A4

BERUF: _____

KOPIERVORLAGE FÜR A4

	PRO/ WIRD ALS POSITIV WAHRGENOMMEN	CONTRA/ WIRD ALS NEGASTIV WAHRGENOMMEN
WELCHE PERSONEN ÜBEN DIESEN BERUF AUS?		
WELCHE ZUGANGS-VORAUSSETZUNGEN HAT DIESER BEURF?		
WELCHE GESELL-SCHAFTLICHE ANERKENNUNG IST MIT IHM VERBUNDEN		
WIE VIEL GELD LÄSST SICH DAMIT VERDIENEN?		
WELCHE ARBEITS-BEDINGUNGEN HAT DIESER BERUF?		

ANHANG ZUR METHODE:
PRIVILEGIENTEST: KLASSISMUS

PRIVILEGIENTEST: KLASSISMUS > SEITE 1

KOPIERVORLAGE FÜR A4

FRAGE:	ANTWORT 1:	ANTWORT 2:	DEINE PUNKTE:
BIST DU FINANZIELL ABGESICHERT?	JA (1)	NEIN (0)	
HAST DU AUSSICHT AUF FINANZIELLE SICHERHEIT?	JA (1)	NEIN (0)	
HAT EIN ELTERNTEIL VON DIR STUDIERT?	JA (1)	NEIN (0)	
HABEN DEINE ELTERN EINEN SICHEREN JOB?	JA (1)	NEIN (0)	
HAST DU UNTER DER ARMUTSGRENZE GELEBT (1033 € PRO MONAT BZW. 12.401 € PRO JAHR PRO PERSON)?	JA (0)	NEIN (1)	
LEBST DU UNTER DER ARMUTSGRENZE?	JA (0)	NEIN (1)	
LEBST/HAST DU BEI EINEM ALLEINERZIEHENDEN ELTERNTEIL GELEBT?	JA (0)	NEIN (1)	
HAST DU IN EINER EINRICHTUNG DER JUGENDHILFE GELEBT ODER HATTEST DU ANDERWEITIG KONTAKT MIT DEM JUGENDAMT WÄHREND DEINER KINDHEIT ODER JUGEND?	JA (0)	NEIN (1)	
SIND/WAREN DEINE ELTERN BEIM JOBCENTER?	JA (0)	NEIN (1)	
WURDEST DU SCHON MAL FÜR DEINEN DIALEKT ODER DEINE ART ZU SPRECHEN AUSGELACHT?	JA (0)	NEIN (1)	

PRIVILEGIENTEST: KLASSISMUS > SEITE 2

FRAGE:	ANT-WORT 1:	ANT-WORT 2:	DEINE PUNKTE:
HAST DU DEINEN DIALEKT VERSUCHT ABZUTRAINIEREN ODER DEINE ART ZU SPRECHEN VERÄNDERT, UM NICHT MEHR AUSGELACHT ZU WERDEN?	JA (0)	NEIN (1)	
HATTEST DU ALS KIND UND JUGENDLICHE*R MEISTENS NEUE ANZIEHSACHEN?	JA (1)	NEIN (0)	
HATTEST/HAST DU PRIVATE NACHHILFE?	JA (1)	NEIN (0)	
HAST/HATTEST DU VIELE BÜCHER ZUHAUSE?	JA (1)	NEIN (0)	
HAST/HATTEST DU MUSIK-UNTERRICHT, BALLETTSTUNDEN ODER ANDERE TEURE SPORTUNTERRICHTSSTUNDEN WIE REITEN, SKIFAHREN ODER SURFEN?	JA (1)	NEIN (0)	
BIST DU AUF EINE PRIVAT-SCHULE, WALDORFSCHULE ODER ÄHNLICHES GEGANGEN?	JA (1)	NEIN (0)	
WURDE DIR ALS KIND ÖFTER VERMITTELT, DU HÄTTEST EIN AGGRESSIONSPROBLEM?	JA (0)	NEIN (1)	
KANNST DU DURCHSCHNITT-LICH GUT MITREDEN, WENN ES UM BÜCHER-KLASSIKER, THEATERSTÜCKE USW. GEHT?	JA (1)	NEIN (0)	
MUSSTEST DU DEINEN ELTERN SCHON BEIM AUSFÜLLEN VON FORMULAREN HELFEN?	JA (0)	NEIN (1)	

KOPIERVORLAGE FÜR A4

PRIVILEGIENTEST: KLASSISMUS > SEITE 3

FRAGE:	ANT-WORT 1:	ANT-WORT 2:	DEINE PUNKTE:
BIST DU MIT DEINER FAMILIE IN DEN URLAUB WOANDERS HIN GEFAHREN ALS ZU EUREN VERWANDTEN ODER WEITER WEG ALS IN DAS UMLAND?	JA (1)	NEIN (0)	
HAST DU BEZIEHUNGEN, DIE DICH BEI BEWERBUNGEN, STUDIENENTSCHEIDUNGEN, PRAKTIKUMSFINDUNG ETC. UNTERSTÜTZEN KÖNNEN?	JA (1)	NEIN (0)	
KONNTEN DEINE ELTERN DIR BEI DEINEN HAUSAUFGABEN HELFEN?	JA (1)	NEIN (0)	
HAST/HATTEST DU ZUHAUSE EINEN EIGENEN, RUHIGEN ARBEITSPLATZ, WENN DU IHN BRAUCHTEST?	JA (1)	NEIN (0)	

A4 KOPIERVORLAGE FÜR

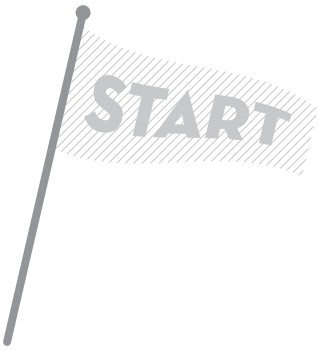
ANTIKAPITALISTISCHE PÄDAGOGIK

PREKARITÄT UND PREKARISIERUNG

PREKARITÄT UND PREKARISIERUNG

- EINLEITUNG
- VERTIEFUNG
- ZIELSETZUNG
- ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE
- GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE
- HELFENDENREFLEXION
- MATERIALSAMMLUNG
- METHODEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN

EINLEITUNG



Prekär bedeutet „unsicher“, „wider Willen“ und „unfreiwillig“. Prekär sein heißt, unfreiwillig in einer Situation zu sein, die mit Planungsunsicherheit und einem niedrigen rechtlichen Status verbunden ist. Der Begriff Prekarisierung wird häufig genutzt, um die Unsicherheit zu beschreiben, die mit der Zunahme von nicht existenzsichernden Arbeitsverhältnissen einhergeht. Verunsicherung ist dabei auf die konkreten Lebensbedingungen wie Lohnarbeit, Altersvorsorge, Aufenthaltsstatus oder steigende Wohnungsmieten bezogen.[1]

[1] Den Begriff Prekariat als Bezeichnung für eine bestimmte Gruppe von prekär Beschäftigten oder gar als dem „neuen Proletariat“ nutzen wir nicht. Im Kontext der Debatte um die „neue Unterschicht“ oder auch dem abgehängten Prekariat wird eine kulturelle Differenz von prekär Beschäftigten und anderen lohnabhängig Beschäftigten unterstellt. Prekariat wird dabei als klassistische und kulturalistische Kategorie genutzt, siehe hierzu Fabian Kessl: *Das wahre Elend? Zur Rede von der „neuen Unterschicht“*. In: Widersprüche 2005, H. 98)

Mit dem Begriff Prekarisierung wird die Ausweitung atypischer Beschäftigungsverhältnisse, wie befristete Arbeitsverhältnisse, Leiharbeit, Teilzeitarbeit oder staatlich geförderter Lohnarbeit beschrieben. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse werden dabei als die notwendige Folge der postfordistischen Wirtschaftsstruktur und dem damit verbundenen industriellen Umbau begriffen.

Einige Theoretiker*innen gehen davon aus, dass prekäre Arbeitsverhältnisse am Rand der Gesellschaft auch den sozialen Zusammenhang gefährden und die Lebensverhältnisse in der „Mitte der Gesellschaft" destabilisieren. Verbunden mit dieser Vorstellung ist häufig die Forderungen nach einer erneuten Stabilisierung von Arbeitsbedingungen durch die Erhöhung der Tarifbindung, den Erlass von Gesetzen oder der Ausgestaltung von Sozialversicherungen. Diese häufig durch Gewerkschaften oder die Sozialdemokratie vorgebrachten Forderungen werden von verschiedenen Seiten kritisiert, da sie versuchen einen Zustand sozialstaatlicher Sicherung wiederherzustellen, der durch die veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse nicht mehr finanzierbar wäre. Neben den veränderten Produktionsbedingungen war dieser Zustand gesellschaftlicher Sicherung nur durch die geschlechtliche Arbeitsteilung im Rahmen der bürgerlichen Kleinfamilie umzusetzen.

Verbunden mit diesen Vorstellungen von Prekarität und Prekarisierung ist eine Vorstellung von Lohnarbeit als männliche und → *weiße* Normalerwerbsarbeit. Ausgehend vom männlichen Alleinverdienermodell[2] sind beispielsweise im deutschen Sozialstaat Frauen* über ihre Männer* sozial abgesichert und Migrant*innen haben nicht den gleichen Zugang zu sozialstaatlichen Leistungen.[3] Aus feministischer und postoperaistischer[4] Perspektive werden diese Prekarisierungsanalysen kritisiert und ergänzt. Prekarisierung wird als Konzept betrachtet, mit dem sich verschiedene Prozesse der Neustrukturierung kapitalistischer Herrschaft und aktueller Regierungsweisen beschreiben lassen. Prekarität als eine bestimmte Form der Unsicherheit wird dabei als Effekt und Bedingung von neoliberalen (Selbst-) Regierungsformen verstanden.

Prekarisierung wird in verschiedenen Lebensbereichen relevant. Am leichtesten wird die Prekarisierung der Arbeitsbedingungen durch den Wandel der formalen Beschäftigungsverhältnisse fassbar. In den letzten Jahrzehnten ist die Anzahl von Vollzeitjobs gesunken während Leiharbeit, Teilzeitarbeitsverhältnisse, Mini-Jobs, Ein-Euro-Jobs und Selbstständigkeit stark zugenommen haben. Durch den Umbau des Sozialversicherungssystems im Zuge der Agenda 2010 und unter dem Leitmotiv „Fordern und Fördern" kam es zu einem Paradigmenwechsel. Der Grund und die Ursache von Arbeitslosigkeit wurde umgekehrt: Nicht die ökonomische Struktur, sondern das Individuum wird für die Arbeitslosigkeit verantwortlich gemacht.

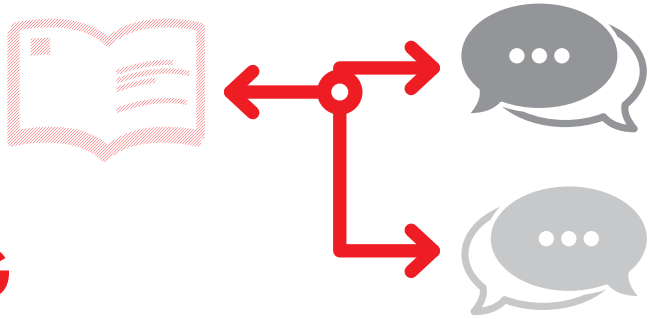
---

[2] In der BRD war die familiäre Arbeitsteilung lange vom männlichen Alleinverdienermodell geprägt. Der Mann* geht als Vollverdiener der Lohnarbeit nach, während die Frau* die Haushalts-und Care-Arbeit übernimmt. Frauen* waren und sind über ihre Männer* sozialversichert und so auch abgesichert. Durch ökonomische Erfordernisse und soziale Kämpfe für die Selbstbestimmung der Frau* löst sich dieses Modell immer weiter auf.

[3] Migrant*innen und Nicht-Deutsche werden auf dem Arbeitsmarkt systematisch diskriminiert und benachteiligt. Der Zugang zu Sozialleistungen und Arbeitsplätzen wird unter anderem über die deutsche (oder europäische) Staatsangehörigkeit reguliert.

[4] Operaismus ist eine neomarxistische Strömung und soziale Bewegung aus Italien in den 1970er Jahren, die die Arbeiter*innen und ihre Subjektivität in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt. Postoperaistische Ansätze aktualisieren diese Theorien und Praxen in Hinblick auf den Wandel der Produktionsweise und der Sozialstaaten seit den 1970er Jahren.

Prekarisierung und Prekarität sind wichtige Themen in der Auseinandersetzung mit Kapitalismus. Für ein Verständnis des Wandels der sozialen Absicherungen von Lohnarbeiter*innen ist es notwendig sich mit Prekarisierung auseinander zu setzen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene treffen andere Entscheidungen und können anders an Gesellschaft teilhaben, wenn sie nicht verunsichert sind, ob sie materiell in den nächsten Wochen, Monaten oder Jahren abgesichert sind. So sind Entscheidungen über Berufswahl, die Pflege von sozialen Beziehungen, der Gestaltung des eigenen Tagesablaufes, oder auch ob und welches Ehrenamt ausgeübt wird, abhängig von der eigenen sozialen und finanziellen Absicherung.



VERTIEFUNG

Prekarisierung ist Teil einer Herrschaftsform. Historisch entstehen Prekarisierungen und Prekarität als Folge des industriellen Wandels seit den 1970er Jahren. Durch die Auslagerung von Produktionsstätten aus dem → Globalen Norden in den → Globalen Süden kommt es in den Industrieländern zu Massenarbeitslosigkeit, die wiederum die Konkurrenz unter den freigesetzten Lohnarbeiter*innen erhöht. Im Zuge dessen mussten Lohnarbeiter*innen häufig Stellen annehmen, die ihre Qualifikationen nicht entsprechend vergüteten oder die schlechtere Arbeitsbedingungen aufwiesen. Während dieser Phase der Arbeitslosigkeit wurden atypische, befristete oder Teilzeitarbeitsverhältnisse ausgeweitet. Die Privatisierung von Staatsbetrieben und staatlich organisierten Branchen verstärkte diesen Trend. Seit den 1980er Jahren breitet sich mit dem ökonomischen Diskurs des Neoliberalismus eine Deregulierung von Beschäftigung aus. Unternehmen geben den Konkurrenzdruck auf dem Markt an die Lohnarbeiter*innen weiter, sodass sich diese dem Druck ausgesetzt sehen, besser, länger und billiger zu arbeiten, um die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen zu erhöhen und deren Erfolg zu sichern, damit sie ihren Job behalten können. Gleichzeitig suchen Arbeitgeber*innen nach Möglichkeiten Personalkosten einzusparen. Im Zuge dessen werden viele Belegschaften in eine Kern-und eine Peripheriebelegschaft[5] gespalten. Während die Kernbelegschaft für die Absicherung der qualifizierten Arbeiten verantwortlich ist, ermöglicht es die Peripheriebelegschaft dem Unternehmen auf Schwankungen des Marktes flexibel zu reagieren. Arbeitsrechtlich wird diese Spaltung durch den Einsatz von

[5] Peripherie bezeichnet das Gegenteil von einem Kern, die Umgebung, etwas, das abseits des Zentrums liegt.

Leiharbeiter*innen, Lohnarbeiter*innen mit Teilzeit-oder Werkverträgen[6], Ausnutzung der Arbeitskraft von Auszubildenden oder Praktikant*innen, Auslagerung von Arbeiten, die für das Unternehmen zu speziell oder zu allgemein sind (zum Beispiel Klärung von rechtlichen Fragen oder Reinigung) und schließlich dem Einsatz von Scheinselbstständigen[7] hergestellt. Durch diese Strategien der Flexibilisierung, Mobilität, Eigeninitiative und Selbstverantwortung kommt es zu einer allgemeinen Entsicherung der Arbeits-und Lebensbedingungen. Diese Entsicherung manifestiert sich unter den Lohnarbeiter*innen als Unsicherheit und Prekarität.

Durch die Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses wird es für Familien zunehmend zur wirtschaftlichen Notwendigkeit über zwei Haushaltseinkommen zu verfügen. Frauen* übernehmen dabei überwiegend die Rolle der „Zuverdienerin". Nach Schwangerschaft, Erziehungs- oder Pflegezeiten gelingt ihnen häufig nicht die Rückkehr in ein Vollzeitarbeitsverhältnis. Die Übernahme von schlechter bezahlten Teilzeitjobs verstärkt nicht nur die Abhängigkeit vom Einkommen des Partners, sondern führt auch zu einer schlechteren sozialstaatlichen Absicherung im Alter oder während einer Arbeitslosigkeit.

Durch die Bildungsexpansion[8] in den 1970er Jahren in Westeuropa und der BRD erlangten mehr junge Menschen Zugang zu höherer Bildung; insbesondere Menschen vom Land und Arbeiter*innenkinder kamen vermehrt an die Universitäten. Als Reaktion auf den Wohlstand der Nachkriegsgesellschaft wuchs der Bedarf an qualifizierten Arbeitnehmer*innen in einer zunehmend wissensbasierten und dienstleistungsorientierten Wirtschaft. Mit den hohen Bildungsabschlüssen ging auch die Erwartung und Hoffnung auf bessere Berufschancen und den Zugang zu qualifizierten, anerkannten und ökonomisch besser gestellten Positionen einher. Diese Erwartungen wurden so nicht erfüllt. Die rückläufige Wirtschaftsentwicklung in den 1970er Jahren führte zu einer Entwertung niedriger Bildungsabschlüsse auf dem Bewerber*innenmarkt. Diese Entwicklungen setzen sich bis heute fort.So verlangen Betriebe für den Beginn einer Ausbildung häufig den mittleren Schulabschluss oder das Abitur – die Chancen und Möglichkeiten eine Ausbildung ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss zu beginnen sind massiv gesunken. Insbesondere Eltern aus mittelständischen → Milieus geben diese Entwicklung n Form erhöhter Erwartungen an ihre Kinder weiter, immer bessere schulische Leistungen zu erbringen und bauen so erheblichen Druck auf. Jugendliche stehen beim Übergang von der Schule in den Beruf oder in die Ausbildung einer zunehmend unsicheren Zukunft gegenüber. Arbeitslosigkeit, prekäre oder unregelmäßige Jobs sind für Jugendliche zur Regel geworden.

[6] Werkverträge sind Arbeitsverträge, in denen Lohnarbeiter*innen Geld im Austausch für eine bestimmte Leistung, das sogenannte Werk, bekommen. Werkverträge gelten die notwendige Arbeit pauschal ab, ohne die real notwendige Arbeitszeit zu vergüten.

[7] Scheinselbständige sind Selbstständige, die typischerweise nur eine*n Auftraggeber*in und keine eigenen Angestellten haben, vor allem mit den Produktionsmitteln des*der Auftraggebers*in arbeiten und nicht in die gesetzliche Sozialversicherung einzahlen, sondern sich privat absichern.

[8] Der Start des Sputniksatelliten am 4.Oktober 1957 stellte für die USA und die westeuropäischen Länder einen Schock dar. Um im technologischen Wettbewerb mit der UdSSR und den anderen staatssozialistischen Ländern mitzuhalten, wurde das Bildungssystem ausgebaut.

ZIELSETZUNG

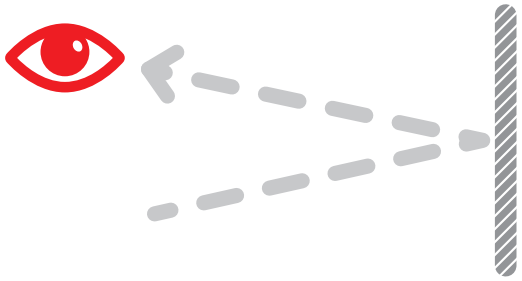
Wir setzen uns mit dem Thema Prekarität auseinander, da Prekarität eine Form der (Selbst-)Regierung im Kapitalismus beschreibt. Insbesondere Unsicherheiten, Existenz- und Zukunftsängste, sowie die daran gebundenen Effekte sind auf ökonomische Verhältnisse zurückzuführen und zu erklären. Diese erfahrenen Unsicherheiten sollen als kollektive – und nicht individuelle – Erfahrungen reflektiert werden und so Ängste oder Verantwortungsgefühle Einzelner mindern.

ZIELGRUPPEN UND LEBENSWELTBEZÜGE

Kinder und Jugendliche sind mittelbar von Prekarität über die prekären Arbeits- und Lebensverhältnisse ihrer Eltern betroffen. Die Eltern sind in der Regel auch bestrebt ihren Kindern ein größtmögliches Maß an Sicherheit zu bieten und Unsicherheiten abzuwehren. Insbesondere unsichere Arbeitsbedingungen, die mit einem häufigen Wechsel des Arbeitsplatzes oder Zeiten der Arbeitslosigkeit verbunden sind, wirken sich auf Kinder und Jugendliche aus. Ob „man sich etwas leisten kann“ oder die Familie sparen muss, ist für Kinder konkret spürbar. Kinder sind abhängig von ihren Eltern und dementsprechend auch von deren Arbeitsverhältnissen. Wenn Eltern wenig Zeit haben, da sie mehrere Jobs haben oder am Wochenende arbeiten müssen, fehlt die benötigte Unterstützung für Schularbeiten oder gemeinsame Freizeit. Auch wenn Eltern bestrebt sind ihren Kindern möglichst viel Sicherheit zu bieten, wirkt sich der Druck und Stress, den Eltern durch ihre Prekarität erleben, auf die Kinder und das Familienleben aus. Jugendliche und junge Erwachsene erleben am Ende der Schulzeit und Anfang der Berufstätigkeit selbst Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt. In einer Zeit, die ohnehin schon durch die eigene Unsicherheit geprägt ist, die „richtige“ Entscheidung zu treffen, ist die Perspektive einer unsicheren Zukunft durch die Berufswahl und die Erkenntnis der Chancenlosigkeit doppelt belastend.

GRENZEN DES THEMAS UND FALLSTRICKE

Insgesamt gibt es viele Überschneidungen mit der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, die in Armut aufwachsen.[9] Prekarität ist als Konzept wesentlich schwerer zu fassen als Armut, zeigt aber in seinen Konsequenzen Mechanismen der Selbstführung, die durch Armut nicht beschrieben werden können. Insbesondere die Thematisierung von Unsicherheiten in den Lebensbedingungen von Menschen, die nicht von → relativer oder → absoluter Armut betroffen sind (zum Beispiel Kreativarbeiter*innen oder bestimmte Akademiker*innen), birgt die Gefahr Prekarität zu relativieren und Lebenssituationen unabhängig von den materiellen Ressourcen gleichzusetzen.



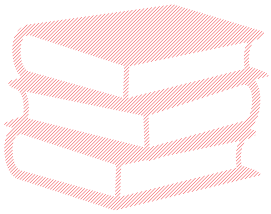
HELFENDEN[10]-REFLEXION

- Wie sicher ist mein eigenes Einkommen oder mein Lohnarbeitsverhältnis? Gibt es Bedingungen, an die es gekoppelt ist? Welche davon kann ich beeinflussen, welche nicht? Bin ich in der Lage einen unbefristeten, sozialversicherungspflichtigen Job zu bekommen?
- Arbeite ich in einem Bereich, in dem ich entsprechend meiner Qualifikationen bezahlt werde? Welche Chance habe ich nach Abschluss meiner Ausbildung/meines Studiums in einem solchen Job zu arbeiten? Führe ich in meinem Job Tätigkeiten aus, für die mich meine Ausbildung/mein Abschluss qualifiziert?

[9] Siehe hierzu auch den Einführungstext zu *Armut*.

[10] Eine Erläuterung zu unserer Verwendung des Begriffes „Helfende*r“ findet sich im *Vorwort* im Abschnitt *Falken-Pädagogik und Altersgruppen-Einteilung*.

- Wie werde ich behandelt, wenn ich arbeitslos bin? Spricht mich mein*e Vermittler*in an Maßnahmen zu machen? Welche Maßnahmen sind das?
- Vermeide ich Kontakte oder soziale Beziehungen mit Menschen, die eine Lebensweise führen, die ich mir nicht leisten kann? Wohne ich in einer Gegend, in der Menschen mit unterschiedlichen Einkommen und verschiedenen Lebensverhältnissen leben?



MATERIALSAMMLUNG

Literaturhinweise:

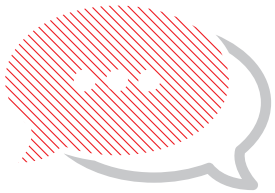
- Castel, Robert (2008): Die Metamorphosen der sozialen Fragen. Eine Chronik der Lohnarbeit, Konstanz.
- Gruppe Blauer Montag (2008): Risse im Putz. Autonomie, Prekarisierung und autoritärer Sozialstaat, Berlin.
- Lessenich, Stephan (2009): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld.
- Lorey, Lorrey (2015): Regierung der Prekären, Wien.
- Motekef, Mona (2015): Prekarisierung, Bielefeld.
- Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.) (2015): Jenseits der Prekarität. Materialien für politische Bildung und linke Politik, Berlin.
- Reckinger, Gilles (2010): Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt, Konstanz.

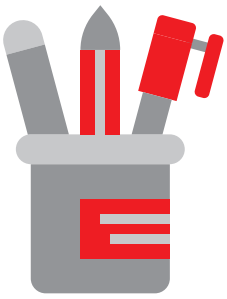
Kinder- und Jugendbücher:

- Welsh, Renate (2001): Dr. Chickensoup, Wien.
- Herrndorf, Wolfgang (2010): Tschick, Hamburg.
- Smith, Pete (2011): Arm sind die Anderen, Hamburg.

Film:

- Tschick (BRD), 2016, Regie Fatih Akin.





METHODEN

ILDIKÓ MACHT FERIEN BEI OMMA UND KARL MUSS STÄNDIG UMZIEHEN

KURZBESCHREIBUNG

F

Die TN analysieren ein Bild und eine dazugehörige Geschichte, die prekäre Lebensverhältnisse darstellen und arbeiten den Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Verhältnissen und Wirkungen auf das Leben von Kindern heraus.

RAHMENBEDINGUNGEN

7-11 Jahre	5-8 Personen	30 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Bilder, Vorlesetext (siehe Anhang), Moderationskarten, Marker

ZIELE

- Die TN erkennen, dass ökonomische Verhältnisse die Ursache für bestimmte Lebensereignisse sind, die mit Unsicherheit einhergehen, und sie reflektieren deren Auswirkungen auf Kinder.
- Die TN reflektieren auf dieser Grundlage gemeinsam eigene Lebensereignisse.

ABLAUF

1. Vorbereitung: Die Helfenden suchen sich angepasst an die Lebensrealität der TN ein Bild zu einem Thema aus (siehe Anhang).

2. Die Helfenden legen der Gruppe das Bild vor und fragen: „Was glaubt ihr, ist passiert?“

3. Die Helfenden lesen Teil 1 der Geschichte vor und erfragen in einer ersten Runde mögliche schöne Gründe, warum Karl umgezogen ist, Ildikó Ferien bei der Omma macht, etc. Die Helfenden sammeln gemeinsam mit den TN im Plenum Ideen und visualisieren diese auf Moderationskarten, die sie neben die einzelnen Geschichten in die Mitte legen.

4. Danach werden in einer zweiten Runde durch die TN Ideen gesammelt, was anstelle der schönen Gründe auch passiert sein könnte, was eher doof ist. Dies wird ebenfalls durch die Helfenden visualisiert.

5. Die Helfenden lesen Teil zwei der Geschichte vor. Danach wird in der Gruppe darüber gemeinsam reflektiert. Mögliche Reflexionsfragen können sein:

   A. Was glaubt ihr, wie geht es Karl? Was glaubt ihr, wie geht es seiner Mutter? Warum muss Karl eigentlich umziehen, wenn es doch auch doof für ihn ist?

   B. Was glaubt ihr, wie geht es Ildikó? Was glaubt ihr, wie geht es ihrer Mutter? Warum fährt ihre Mutter nie mit Ildikó in den Urlaub oder mit zur Omma?

   C. Was glaubt ihr, wie geht es Katha? Was glaubt ihr, wie geht es ihren Eltern? Warum arbeiten ihre Eltern spätabends?

   D. Was glaubt ihr, wie geht es Markus? Was glaubt ihr, wie geht es seinen Eltern und Geschwistern? Warum haben seine Eltern keine größere Wohnung?

   Es ist wichtig, in der Auswertung die Ursachen für die negativen Aspekte der Geschichten genau zu erklären, damit verständlich wird, dass es nicht die einzelnen Erwachsenen in der Geschichte sind, die blöd agieren, sondern dass sie durch ihre unsicheren Verhältnisse dazu gezwungen werden.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- In dieser Methode geht es um die Auswirkungen von Prekarität auf die Lebenswelten der Kinder. Diese Lebenssituationen erleben die Kinder oft nicht als prekär. Auch wenn das Ziel ist, eigene Lebensereignisse mit Rückgriff auf kapitalistische Verhältnisse zu analysieren, ist ein sensibler Umgang vonnöten. Hier kann es hilfreich sein, zu beachten, dass sich das Leben der Kinder nicht auf prekäre Lebensverhältnisse reduzieren lässt.
- Die Methode birgt die Gefahr, eher ernüchternd zu wirken, sodass sich eine weiterführende Methode anbietet, die positive Zukunftsperspektiven denkbar macht.

>> SCHLAGWÖRTER

Prekarität, Flexibilisierung [des Arbeitsmarktes], Unsicherheit

>> ANHANG

Bilder und Bildbeschreibungen/Vorlesetexte

SCHOKOLADENSPIEL

F
RF
SJ

KURZBESCHREIBUNG

Das Schokoladenspiel ist ein aktiveres Spiel, das Chancenungleichheiten und Konkurrenz in der Gesellschaft thematisieren möchte und vielfältige Auswertungsmöglichkeiten bietet.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 8 Jahren	min. 9, max. 30 Personen	30-45 Min.	genug Platz, um den Spiel-Parcours aufzubauen	nummerierte Moderationskarten als Spielfelder, Würfel, große Tafel Schokolade (oder ähnliches), 2 Schokoriegel

ZIELE

- Die TN erkennen die Auswirkungen von unterschiedlichen Startbedingungen.
- Die TN erkennen, dass gleiche Rechte nicht unbedingt zu gleichen Chancen in der Gesellschaft führen.
- Die TN erfahren, dass bestimmte egoistische Verhaltensweisen durch Bedingungen der Konkurrenz erzeugt werden.
- Die TN reflektieren über die Fairness von bestimmten Verteilungsregeln.

ABLAUF

1. Die Helfenden legen einen schlangenförmigen Parcours mit 30 Feldern aus durchnummerierten Karten im Raum aus (je mehr TN, desto größer die Abstände zwischen den Karten). Der Start ist 0 (Null) und das Feld 30 ist das Ziel. Im Zielfeld wird eine große Tafel Schokolade oder Ähnliches ausgelegt. Auf die Felder 10 und 20 wird als Teilziel je ein Schokoriegel gelegt.

2. Die Helfenden bitten die TN, sich in Gruppen mit je 3-5 Personen aufzuteilen und erklären, dass das Ziel des Spieles ist, durch Würfeln als Erstes ins Ziel zu laufen und die Schokolade zu gewinnen. Die Helfenden erklären, dass nicht alle Gruppen bei Null starten, da schließlich auch im wirklichen Leben die Startbedingungen sehr unterschiedlich sind. Sie fügen aber hinzu, dass wir in einer durchlässigen Gesellschaft leben und wer sich anstrengt, auch die Schokolade gewinnen kann. Je nach Anzahl der Gruppen können ein

oder zwei Gruppen von unterschiedlichen Startpositionen beginnen (z.B. 4, 6, 8). Mindestens eine Gruppe sollte bei Null starten. Die besseren Startpositionen werden verlost, oder per kreativem Wettbewerb verteilt (z.B. „Wer hat die schönsten T-Shirts?“), oder nach Laune von der Spielleitung vergeben (selbstverständlich alles ganz fair!). Ob die Bestgestellesten (z.B. Position 8) oder die Schlechtgestelltesten (Position 0) beginnen, kann die Spielleitung bestimmen, oder die Gruppe befragen, wer starten soll, oder es auswürfeln lassen – ganz nach Belieben.

3. Die Helfenden erklären den TN, dass das Rennen nun beginnt und dass die Gruppe, die als Erste durch Würfeln das erste Teilziel erreicht hat, entscheidet, nach welcher Regel das Spiel weitergeht (das Gleiche gilt für das zweite Teilziel). Beispiele für Regeln könnten sein: Es geht weiter wie bisher (die langweiligste Variante), andere Gruppen werden gleichgestellt, oder andere Gruppen müssen irgendwelche Kunststücke vorführen. Der Phantasie sind wenig Grenzen gesetzt und hier entwickelt sich die Dynamik im Spiel. Die Helfenden können jederzeit eingreifen (aber möglichst nicht zu häufig), z.B. wenn das Spiel zu langweilig wird, weil die Führungsgruppe sich nicht genügend fiese Regeln einfallen lässt und zu solidarisch ist.

4. Nachdem die erste Gruppe das Ziel erreicht hat, sollen im Plenum Verlauf und Ergebnis des Spiels ausgewertet werden. Hier gibt es verschiedene Anknüpfungspunkte. Fragen könnten sein:

- Wie haben die Gruppen Entscheidungen getroffen: Demokratisch oder über Lautstärke?
- Welche Gruppe bzw. wer innerhalb einer Gruppe hat sich wie und womit durchgesetzt? Wer hat sich eher zurückgehalten und warum?
- Wie wurde mit dem Gewinn umgegangen? Manche nehmen den Riegel schnell, andere teilen vielleicht.
- Wie geht es den Gewinner*innen? Welche Strategien haben sie angewandt – z.B. als sie alle Möglichkeiten hatten, das Spiel für sich zu entscheiden?
- Hat die führende Gruppe Regeln aufgestellt, die die eigene Gruppe bevorteilten?
- Achteten sie auf die Zurückgeblieben? Wie reagierten die Langsamen? Wie ging die Gruppe mit den unterschiedlichen Startbedingungen um? Wie reagierten sie auf die Spielleitung, vor allem, wenn diese möglicherweise die Spielregeln änderte?
- Waren die aufgestellten Regeln fair oder unfair? Was macht eine Regel ungerecht? Gibt es reale Beispiel für unfaire Regeln?
- Welche materiellen Ungleichheiten kennen wir aus dem eigenen Leben (finanzielle Lage, Bildung, Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft...)?
- Inwiefern gibt es die hier im Spiel dargestellte Konkurrenz auch in unserem eigenen Leben?
- Wo hat euch eure Rolle im Spiel ohnmächtig gemacht oder verunsichert?
- Welche Momente kennt ihr aus eurem Alltag, in denen ihr euch ohnmächtig und/oder verunsichert fühlt?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Es ist wichtig, darauf zu achten, dass in der Auswertung keine TN vorgeführt werden, die sich, wie das Spiel nahelegt, rücksichtslos gegen andere durchgesetzt haben. Die Helfenden sollten betonen, dass alle eine Rolle gespielt haben, um mit dem Spiel gesellschaftliche Mechanismen zu betrachten.
- Es kann sinnvoll sein, dass ein*e Helfer*in die Spielleitung übernimmt und der*die andere den Spielprozess beobachtet und sich Notizen für die Auswertung macht.
- Das Spiel sollte nicht am Anfang eines Gruppenprozesses gespielt werden, sondern dann, wenn die Gruppe sich schon ein wenig besser kennt.
- Das Spiel legt nahe, dass das Problem des Kapitalismus die ungleichen Startpositionen sind. Es besteht das Risiko, dass aus dem Blick gerät, dass es auch bei gleichen Startpositionen Sieger*innen und Verlierer*innen geben würde. Dies sollte in der Auswertung aufgegriffen werden.

>> SCHLAGWÖRTER

Prekarität, Ungleichheit, Benachteiligung, Konkurrenz

>> QUELLE

angelehnt an: *Das Schokoladenspiel*. In: DBG-Bildungswerk Thüringen e.V. (2003): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit.

WARUM SO UNSICHER?

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Die TN analysieren anhand biographischer Fragen ihre eigene Situation und die (Un)Sicherheiten, die diese erzeugt.

RAHMENBEDINGUNGEN

12-15 Jahre	6-20 Personen	70 Min.	keine besonderen Räumlich-keiten	ausgedruckte Fragebögen, Stifte, Plakate, Marker

ZIELE

- Die TN machen sich bewusst, welche Lebensbereiche sich für sie unsicher anfühlen und analysieren, woran das liegt.
- Die TN erkennen, dass verschiedene Hintergründe und Voraussetzungen unterschiedliche Positioniertheiten erzeugen
- Die TN erkennen, dass nicht Einzelne Schuld an ihren Situationen sind, sondern dass Unsicherheit Teil neoliberaler Arbeits- und Lebensweise ist.

1. → 2.

ABLAUF

1. (10 min) Gemeinsam werden zwei Mindmaps erstellt: eine zum Thema „Sicherheit“ und eine zum Thema “Unsicherheit”. Falls den TN nur sehr wenig einfällt, kann die Leitfrage auf “Was erzeugt (Un)Sicherheit?” präzisiert werden.

2. Die TN gehen in 2er-Gruppen zusammen. Es ist sinnvoll, dass sich die beiden TN hinreichend vertrauen.

3. (30 min) Im Anschluss bekommen die TN den Fragebogen (siehe Anhang) und sollen sich in einem Partner*innen-Interview die Fragen stellen. Dabei sollen sie besonders darauf achten, welcher der angesprochenen Lebensbereiche sich sicher oder unsicher anfühlt und warum. Hierfür können sie ihre Antworten mit den erstellten Mindmaps vergleichen und schauen, was übereinstimmt. Sie sollen dabei absprechen, ob es einzelne Antworten gibt, die nicht mit der Großgruppe geteilt werden sollen.

4. (15 min) Die Gruppe kommt wieder im Plenum zusammen und die Helfenden gehen gemeinsam mit der Gruppe für jede Frage durch, was sich daran sicher oder unsicher angefühlt hat.

5. (20 min) In der Auswertung können folgende Fragen sinnvoll sein:

- Warum sind es gerade diese Lebensbereiche, die besonders viel Unsicherheit verursachen?
- Woran liegt es, ob sich jemand sicher oder unsicher fühlt?
- Wie kommen diese Ursachen für Sicherheit oder Unsicherheit zustande?

6. In der letzten Frage sollte herausgearbeitet werden, dass es häufig nicht Einzelpersonen sind, die diese Unsicherheiten erzeugen, sondern dass es einen Zusammenhang zwischen strukturellen Gegebenheiten und dem eigenen Empfinden von (Un)Sicherheit gibt.

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Biographiearbeit kann Verletzungen wieder aufrufen. Es ist wichtig, am Anfang allen TN eine Exit-Strategie anzubieten, z.B.: „Wenn ihr euch mit den Fragen unwohl fühlt, könnt ihr jederzeit aus dem Raum gehen oder auf uns zukommen und mit uns darüber reden."
- Es besteht auch die Gefahr, dass die schmerzhafte Erfahrung erst durch den Vergleich und mögliche Abwertung durch andere geschieht. Es ist sehr wichtig, vor der Biographiearbeit ein gewisses Grundvertrauen in der Gruppe herzustellen und am Anfang klarzustellen, dass Abwertungen anderer Lebensrealitäten nicht geduldet werden. Dementsprechend eignet sich Biographiearbeit meist nicht für Gruppen, in denen ein abwertendes Klima vorherrscht.
- Die Auswertungen laden dazu ein, Schuld bei sich selbst oder im sozialen Nahfeld zu suchen. Hier ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass in der Regel nicht Einzelpersonen die Schuld an der eigenen Situation tragen, sondern dass es eine grundlegende Ungerechtigkeit in der Gesellschaft gibt, auf die Einzelpersonen nur reagieren können. Trotzdem kann die Übung TN verzweifelt oder hilflos zurücklassen. Es muss im Anschluss Raum für Emotionen und für Lockerung sein.
- Eventuell empfiehlt es sich, innerhalb der Methode eine Pause zu machen.

>> SCHLAGWÖRTER

Prekarität, Schule, Armut, Zukunftsperspektive, Freizeit, Unsicherheit

>> ANHANG

Fragebogen

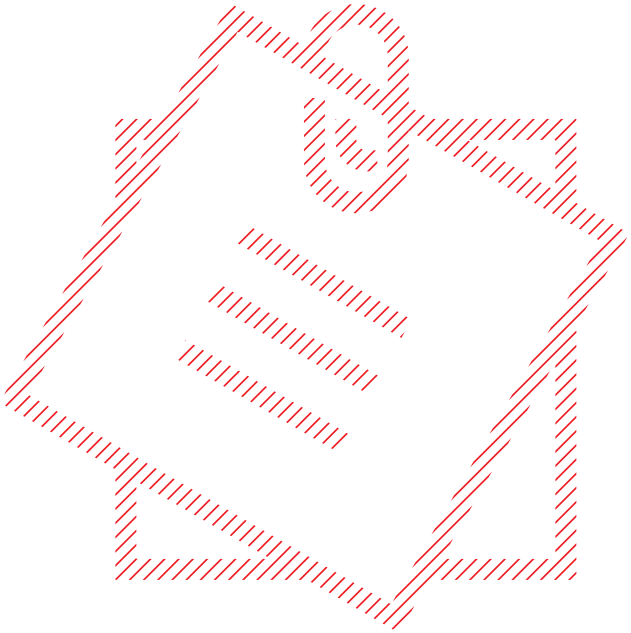
ANHÄNGE ZU METHODEN

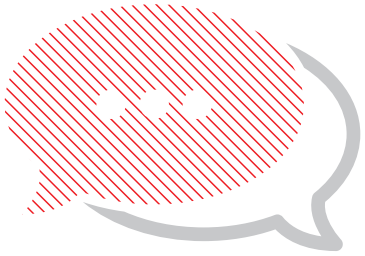
>> PREKARITÄT UND PREKARISIERUNG

HINWEISE:

Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.





ANHANG ZUR METHODE:
ILDIKÓ MACHT FERIEN BEI OMMA UND KARL MUSS STÄNDIG UMZIEHEN

KOPIERVORLAGE FÜR BILD 1 A4

KOPIERVORLAGE FÜR BILD 2

A4

KOPIERVORLAGE FÜR BILD 3 A4

KOPIERVORLAGE FÜR BILD 4

A4

VORLESETEXTE ZU DEN BILDERN

BILD 1

TEIL 1: KARL ZIEHT IN EINE NEUE STADT UND GEHT IN EINE NEUE SCHULE.

TEIL 2: KARLS MUTTER HATTE IHREN JOB VERLOREN UND HAT NUR IN DER NEUEN STADT ARBEIT GEFUNDEN. KARL VERMISST SEINE FREUND*INNEN, ABER DIE NEUE WOHNUNG IST SEHR AUFREGEND.

BILD 2

TEIL 1: ILDIKÓ MACHT IMMER FERIEN BEI DER OMMA.

TEIL 2: ILDIKÓS MAMA IST ALLEINERZIEHEND UND MUSS IN DEN SCHULFERIEN ARBEITEN. ILDIKÓ MAG IHRE OMMA, ABER FINDET ES BEI IHR OFT LANGWEILIG. SIE WÜRDE GERNE MIT IHRER MAMA IN DEN URLAUB FAHREN.

BILD 3

TEIL 1: KATHA VERBRINGT DREI ABENDE IN DER WOCHE BEI DER NACHBARIN IHRER ELTERN.

TEIL 2: IHRE ELTERN ARBEITEN BEIDE BIS SPÄTABENDS UND KÖNNEN DESWEGEN NICHT MIT KATHA SPIELEN. DIE NACHBARIN HAT EINEN GROSSEN FERNSEHER UND LECKERE KEKSE, ABER MANCHMAL WÄRE KATHA LIEBER LÄNGER BEI SICH ZU HAUSE.

BILD 4

TEIL 1: IN DER NEUEN WOHNUNG TEILEN SICH MARKUS UND SEINE BEIDEN GESCHWISTER EIN ZIMMER.

TEIL 2: MARKUS ELTERN HATTEN NACH EINER GRÖSSEREN WOHNUNG GESUCHT, KONNTEN SIE ABER NICHT BEZAHLEN. MARKUS HÄTTE GERN EIN EIGENES ZIMMER, ABER HIER HAT ER MIT SEINER SCHWESTER EIN SUPERTOLLES DOPPELSTOCKBETT MIT RUTSCHE.

ANHANG ZUR METHODE:
WARUM SO UNSICHER?

FRAGEBOGEN > SEITE 1

BITTE BEANTWORTE DIE FOLGENDEN FRAGEN. NOTIERE AUCH, OB SICH DIE ANTWORT SICHER ODER UNSICHER ANFÜHLT.

FRAGE 1: **WAS WILLST DU MAL WERDEN?**

FRAGE 2: **WAS WOLLTEST DU FRÜHER MAL WERDEN?**

FRAGE 3: **WER HAT ENTSCHIEDEN, AUF WELCHE SCHULE DU GEHST?**

FRAGE 4: **KANNST DU NACH DER SCHULE WERDEN, WAS DU WILLST? WARUM (NICHT)?**

FRAGE 5: **WER PLANT MIT DIR DEIN LEBEN?**

FRAGE 6: **WÜRDEST DU FÜR EINE AUSBILDUNG ODER EIN STUDIUM IN EINE ANDERE STADT ZIEHEN? WARUM (NICHT)?**

FRAGE 7: **WIEVIEL (TASCHEN-)GELD HAST DU AM ENDE DES MONATS?**

KOPIERVORLAGE FÜR A4

FRAGEBOGEN > SEITE 2

FRAGE 8: **WAS MACHST DU NACH DER SCHULE? MACHST DU, WORAUF DU LUST HAST? WARUM (NICHT)?**

FRAGE 9: **WEM ERZÄHLST DU, DASS ES DIR SCHLECHT GEHT? WARUM DIESER PERSON?**

FRAGE 10: **WIE UND MIT WEM WÜRDEST DU GERNE WOHNEN? (JETZT UND IN ZUKUNFT) WARUM?**

FRAGE 10: **WAS MACHT DICH GLÜCKLICH?**

KOPIERVORLAGE FÜR A4

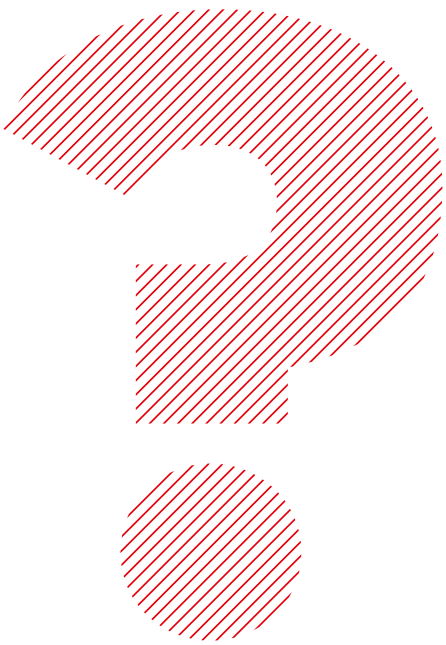
KOPIERVORLAGE FÜR A4

STECKBRIEF

Porträt:	
Name:	
Alter:	
Geschlecht:	
Auf welcher Plattform ist die Person aktiv?:	
Wofür ist die Person bekannt?:	
Dazu ist die Person Expert*in:	
Damit beschäftigt sich die Person:	
Das finde ich an der Person gut:	
Das stört mich manchmal:	
Was ich noch dazu sagen will:	

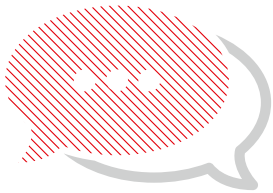
ANTIKAPITALISTISCHE
PÄDAGOGIK

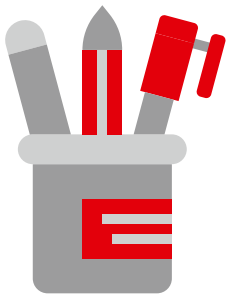
DIVERSES



DIVERSES

- METHODEN, DIE KEINEM THEMA ZUGEORDNET WERDEN KÖNNEN
- ANHÄNGE ZU METHODEN
- PLATZ FÜR EIGENE METHODEN UND ERWEITERUNGEN





METHODEN > DIVERSES

DIE FANTASIE VON EINER „JÜDISCHEN VERSCHWÖRUNG“

RF

SJ

KURZBESCHREIBUNG

Über Bildanalyse erarbeiten die TN grundlegende Aspekte antisemitischer Verschwörungstheorien und ihre Verknüpfung mit verkürzter und personalisierter Kapitalismuskritik.

RAHMENBEDINGUNGEN

ab 14 Jahren	max. 12 Personen	60 Min.	keine besonderen Räumlichkeiten	Beamer und Laptop *oder* ausgedruckte Karikaturen, ggfs. Moderationskarten, Poster, Marker

ZIELE

- Die TN werden für die Existenz von antisemitischen Verschwörungstheorien sensibilisiert. Sie wissen um die antisemitischen Zuschreibungen von Machtstreben und globalem Einfluss auf Jüd*innen.
- Die TN erkennen, dass Kapitalismuskritik häufig personalisiert wird und zum Teil antisemitische Bilder und Ressentiments nutzt und schürt.

ABLAUF

1. Die TN sitzen im Stuhlkreis mit freiem Sichtfeld vor einer (Lein-)Wand o.ä., auf die ein Bild projiziert werden kann. Die anschließende Bildanalyse nehmen alle gemeinsam in einem moderierten Gespräch vor. Die Helfenden projizieren das Bild (siehe Anhang) an die Wand und machen deutlich, dass es sich um eine Karikatur handelt. Die ausführliche Analyse der Karikatur folgt einem Dreischritt aus Beschreibung, Deutung und Einordnung des Dargestellten anhand von Leitfragen.

2. Beschreibung: Im ersten Schritt geben die TN erst einmal die einzelnen Bildelemente wieder. Dabei sollen sie sich auf eine möglichst sachliche Schilderung beschränken und noch keine weitere Interpretation vornehmen.

Bildbeschreibung: Es ist ein überproportionierter, den Erdball fest umklammernder Kraken zu sehen. Seine Tentakel bohren sich derart in die Weltkugel, dass diese verletzt zu bluten scheint. Das Gesicht des Kraken wirkt abstoßend mürrisch und unfreundlich. Über oder hinter ihm schwebt ein Davidstern.

Fragen:

- Was ist auf dem Bild zu sehen?
- In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Bildelemente zueinander? Wie sind sie proportioniert?
- Wie wirkt das Bild auf euch? (Übergang von der beschreibenden auf die deutende Ebene)

3. Deutung: Im zweiten Schritt erörtern und interpretieren die TN die Symbolik der Karikatur. Sie identifizieren den Kraken als Sinnbild für eine bedrohliche, die ganze Welt umklammernde und kontrollierende Macht. Der feste Griff seiner Tentakel und das Blut der Erde stehen für den allumfassenden, gewaltsamen und zerstörerischen Charakter seiner Herrschaft. Das über ihm schwebende Symbol des Judentums markiert den Kraken entweder als jüdisch oder als unter jüdischem Einfluss stehend.

Fragen:

- Was will der Zeichner mit dieser Karikatur ausdrücken?
- Welche Bedeutung haben die einzelnen Elemente, Symbole und Handlungen?
- Wofür steht der Krake mit seinen Tentakeln, und warum hat der Zeichner ausgerechnet dieses Tier gewählt?
- Wie ist der hinter/über dem Kraken schwebende Davidstern zu deuten und was wird damit unterstellt?

4. Einordnung: Im dritten Schritt der Bildbetrachtung stellen die TN die Karikatur schließlich in den übergeordneten Zusammenhang irrationalen Verschwörungsdenkens. Sie arbeiten heraus, dass die antisemitische Idee "jüdischer" Macht und Einflussnahme eine haarsträubend verallgemeinernde Unterstellung darstellt, die darauf abzielt, Jüd*innen als böse und schädlich zu markieren.

Fragen:

- Warum lässt sich diese Zeichnung als jüd*innenfeindlich charakterisieren, und was genau wird über Jüd*innen behauptet?

- Woran ist auszumachen, dass es sich hier um eine Verschwörungstheorie handelt beziehungsweise welche Merkmale einer Verschwörungstheorie sind wiederzuerkennen

5. Zusammenführung und Transfer: Im letzten Schritt geht es darum, einen Transfer zu Kapitalismuskritik herzustellen. Es kann sich auch anbieten, in einem Zwischenschritt mit neueren Karikaturen (zum Beispiel in Kleingruppen) zu arbeiten.

Fragen:

- Sind euch solche antisemitischen Verschwörungstheorien auch in der Gegenwart schon begegnet?
- In welchen Zusammenhängen findet ihr ähnliche Darstellungen und Diskurse, auch wenn sie sich nicht direkt auf Jüd*innen beziehen?

PÄDAGOGISCHE HINWEISE

- Je nach Vorwissen der TN sollte vorher zumindest darüber gesprochen werden, was eine Verschwörungstheorie ist und welche Funktionen sie erfüllen. Ihr könnt dazu entweder eine Brainstorming-Methode machen, die Kernelemente mit Moderationskarten schrittweise erklären oder zum Beispiel die Methode „Ich mache mir die Welt wie sie mir gefällt“ von KIgA e.V. machen[8].
- Bei der Methode ist es wichtig, dass die Auswertung zu Ende gemacht wird und gegebenenfalls sollten die Helfenden durch Nachfragen versuchen, die Diskussion weiter zu bringen oder Impulse setzen. Es kann dazu kommen, dass bestehende antisemitische Bilder reproduziert werden, was Teil der Auseinandersetzung mit den Karikaturen ist.
- Dennoch sollten Helfende dafür sensibel sein, dass auch, wenn diese Bilder nur im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung genutzt werden, die Gefahr besteht, dass sie reproduziert und verfestigt werden. Gerade für den Transfer zur Kapitalismuskritik ist es wichtig, die TN durch die gemeinsame Auseinandersetzung zum Nachdenken über antisemitische Tendenzen in der Kapitalismuskritik anzuregen. Gegebenenfalls lässt sich dies durch Textarbeit in einem nächsten Schritt vertiefen.
- Wichtig ist, dass Diskussionen um häufig mit Antisemitismus verbundene Themenkomplexe erstmal ausgeblendet werden. So ist die Methode nicht der Raum, sich mit Israelkritik und muslimischem Antisemitismus zu beschäftigen, dennoch sollten Helfende darauf vorbereitet sein, dass solche Themen angesprochen werden könnten und entsprechend darauf reagieren.
- Die Helfenden müssen ein fundiertes Vorwissen zum Thema Antisemitismus und Verschwörungstheorien mitbringen.

[8] online verfügbar unter https://www.anders-denken.info/agieren/%E2%80%9Eich-mach’-mir-die-welt-wie-sie-mir-gef%C3%A4llt%E2%80%9C (zuletzt abgerufen: 29.10.2019)

>> SCHLAGWÖRTER

Antisemitismus, Verschwörungstheorie, Verschwörung, Judentum, jüdisch, [personalisierte] Kapitalismuskritik, Karikatur, Bildanalyse

>> ANHANG

Karikaturen

>> QUELLE

angelehnt an: *Die Fantasie von einer 'jüdischen Verschwörung'*. In: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) e.V. (2017): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.

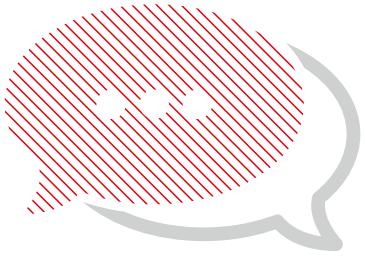
ANHÄNGE ZU METHODEN

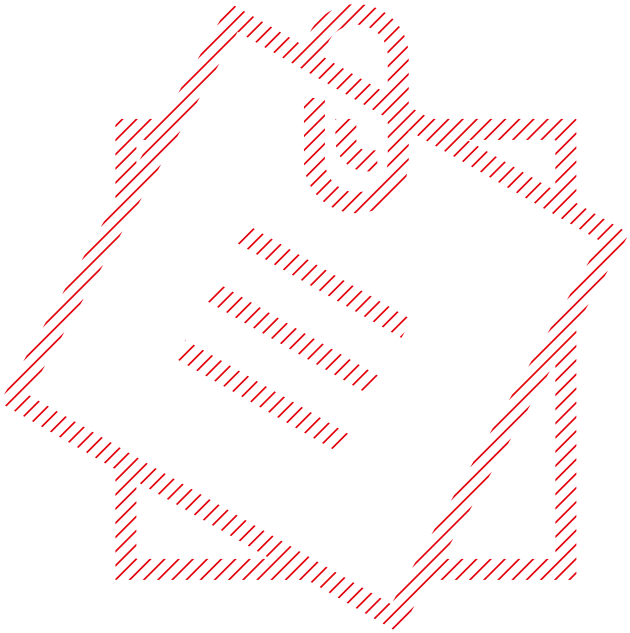
>> DIVERSE ANDERE > ANTISEMITISMUS

HINWEISE:

Bitte verwendet die Anlagen immer nur als **KOPIERVORLAGE**, damit der Ordner für weitere Verwendungen vollständig erhalten bleibt.

Bei manchen Vorlagen ist es empfehlenswert, diese auf ein DIN A3 Format während des Kopierens zu vergrößern. Hierzu findet Ihr immer zu jeder Anlage einen Hinweis.



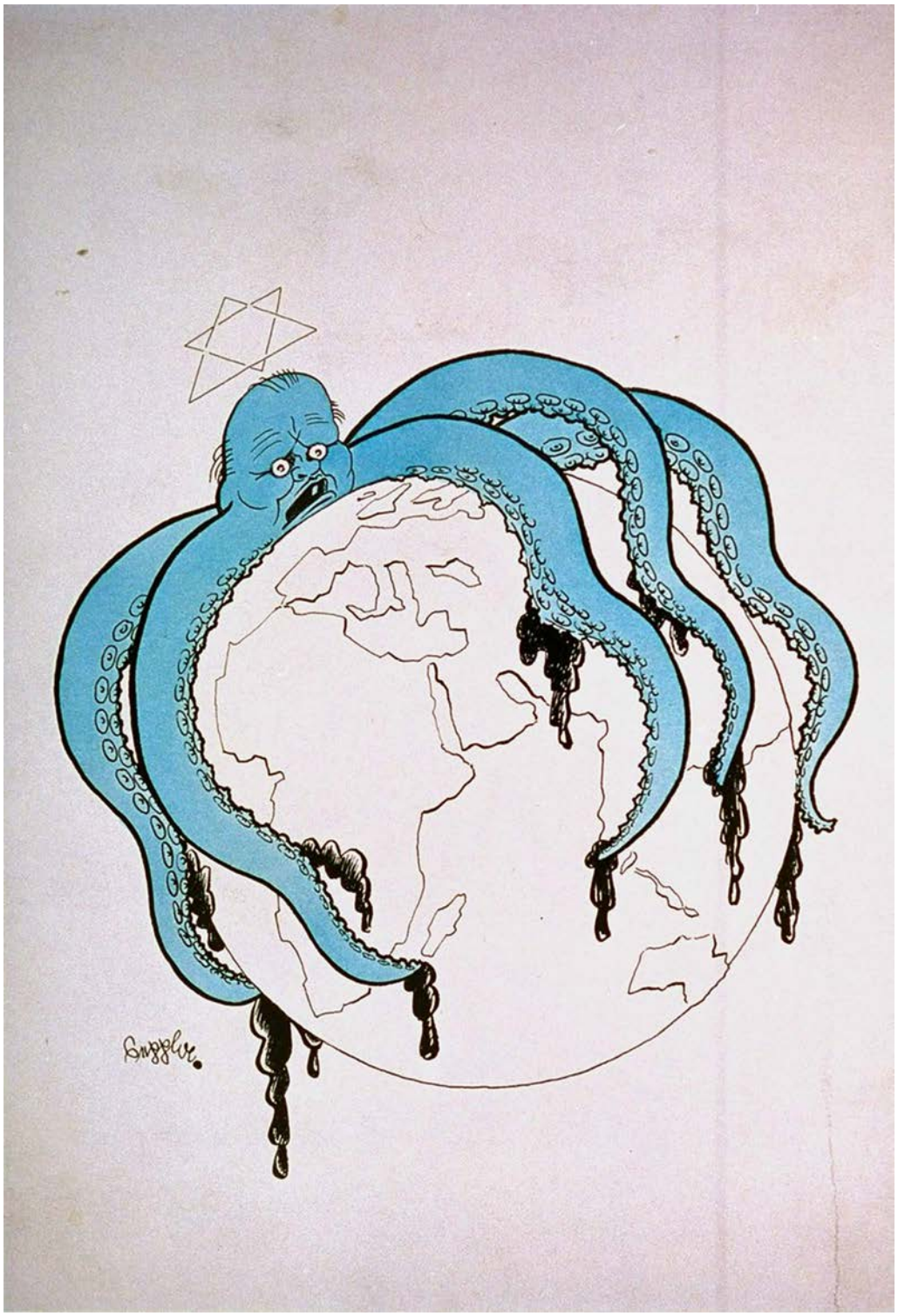


?

ANHANG ZUR METHODE:
DIE FANTASIE VON EINER „JÜDISCHEN VERSCHWÖRUNG“

KARIKATUR

KOPIERVORLAGE FÜR A4



Bildrechte: United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Library of Congress, Photograph Number: 73815; „Anti-Semitic cartoon by Seppla (Josef Plank) - An octopus with a Star of David over its head has its tentacles encompassing a globe.“, Date: circa 1938, Locale: Germany

HINWEIS-/INFOTEXT ZU KARIKATUR

Die Analyse dieser Methode basiert auf einer antisemitischen Karikatur aus der Feder von Josef Plank (Pseudonym „Seppla“). Der ideologisch gefestigte Nationalsozialist und Karikaturist arbeitete in den 1920er- und 1930er-Jahren für die nationalsozialistische Satirezeitschrift „Die Brennessel“ und das NS-Wochenblatt „Illustrierter Beobachter“. Die um 1938 entstandene Karikatur zeigt einen „jüdischen Kraken“ als Symbol der Weltverschwörung. Sein Gesicht trägt die charakteristischen Züge von Winston Churchill. Der britische Politiker hatte die antisemitische Politik in Deutschland wiederholt verurteilt und stand auch der zionistischen Idee grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber. Die NS-Propaganda fand in Churchill ein willkommenes Feindbild und diffamierte ihn als Teil einer „jüdischen Verschwörung“.

Die Karikatur ist auch online verfügbar unter:
https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa4913
(United States Holocaust Memorial Museum)

>> Es eignen sich aber verschiedenste antisemitische Karikaturen für die Methode, sowohl ältere als auch gegenwärtige. Häufig werden auch andere Tiere (z.B. Heuschrecken oder Ratten) genutzt. Bei allen benutzten Bildern sollte der genaue Kontext den Helfenden bekannt sein, um sie einordnen zu können. Je nach Bild können sich andere Leitfragen empfehlen.

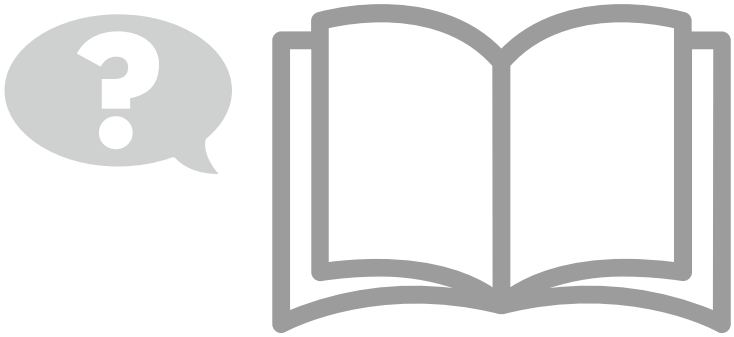
Beispiele für modernere Bilder, die genutzt werden können:

• Darstellung der G20 als Krake durch die Linksjugend.solid Hamburg auf den Anti-G20-Protesten in Hamburg (2016):
https://www.facebook.com/friedensdemowatch/photos/a.644425858945007/1435208656533386/?type=3&theater
(zuletzt aufgerufen 10.12.2019)

• Darstellung von Facebook / Marc Zuckerberg als Krake in einer Karikatur von Burkhardt Mohr in der Süddeutschen Zeitung (2014):
http://allophilia.blogsport.de/2014/02/23/sztuermer-und-krake-zuckerberg/
(zuletzt aufgerufen 10.12.2019)

• Darstellung des Finanzkapitalismus als Heuschreckenschwarm auf dem Cover der Broschüre “Finanzkapitalismus. Geldgier in Reinkultur.” der ver.di (2007):
https://wipo.verdi.de/publikationen/++co++fafe0b20-c0b2-11e3-a6f4-52540059119e/
(zuletzt aufgerufen 10.12.2019)

?



ANTIKAPITALISTISCHE
PÄDAGOGIK

VERZEICHNISSE

VERZEICHNISSE

- GLOSSAR
- SCHLAGWORTREGISTER
- IMPRESSUM

GLOSSAR

Dieses Glossar soll keine vollständige Auflistung aller im Themenfeld Kapitalismus wichtigen Begriffe darstellen. Es stellt nicht einmal eine Auflistung aller wichtigen Begriffe dieser Publikation dar, sondern lediglich eine Auswahl an Begriffen, die wir für erklärenswert hielten und die in dieser Publikation häufig auftauchen. Alle hier aufgeführten Begriffe sind in den Texten mit einem kleinen, davorstehenden Pfeil → gekennzeichnet. Bei einigen Erklärungen zu den Begriffen hier im Glossar taucht ein solcher Pfeil auch auf. Dieses sind dann Begriffe, die wiederum hier im Glossar erklärt werden.

ABSOLUTE ARMUT

Absolut arm ist nach Definition der Weltbank (Stand 2019) wer weniger als 1,90 $ pro Tag zur Verfügung hat. Früher wurden niedrigere Werte von zum Beispiel 1 $/Tag oder 1,20 $/Tag angenommen, die heute noch häufig zu lesen sind. Der höhere Wert geht zurück auf global gestiegene Preise.

BPOC / BIPOC

BIPOC steht für Black People, Indigenous People and People of Color. Häufig wird das Akronym auch ohne das I (als BPOC) genutzt. Hiermit wird eine negativ von Rassismus betroffene soziale Position benannt. siehe auch → Schwarz und → People of Color

CARE-ARBEIT

Der Begriff der Care-Arbeit hat seinen Ursprung in den 90er Jahren im englischen Sprachraum und bedeutet wörtlich Sorgearbeit. Er bezeichnet Tätigkeiten des Pflegens und Sich-Kümmerns. Er schließt an feministische Theorien um Reproduktionsarbeit an, die unbezahlte Hausarbeit als gesellschaftlich notwendige und zumeist von → Frauen* geleistete Arbeit sichtbar machen und ihre Bedeutung für die Wiederherstellung der Arbeitskraft herausarbeiten. Der „Sorge"-Begriff reflektiert sowohl den Arbeitsinhalt und die Beziehungsaspekte von Reproduktionsarbeit stärker, er weist aber auch über die Reproduktion von Arbeitskraft hinaus und analysiert Beziehungspflege und emotionale Arbeit als Arbeit. Care-Arbeit umfasst bezahlte und unbezahlte Arbeit. Es ist Arbeit, die sich an den Bedürfnissen anderer Menschen orientiert.

CIS / CIS-GENDER

Cis-(Gender) (wörtl. auf deutsch: diesseits) bezeichnet Menschen, deren Geschlechtsidentität ihrem bei der Geburt zugeordneten Geschlecht entspricht.

EMPOWERMENT

Empowerment (wörtlich auf deutsch: Ermächtigung) bezeichnet Strukturen, Maßnahmen oder Strategien, die Menschen in ihrem Selbstwertgefühl bestärken oder Kraft geben, sich gegen Probleme zur Wehr zu setzen. Insbesondere ist damit auch eine solche Bestärkung gemeint, in der von Diskriminierung Betroffene ihre → marginalisierten Identitäten als wertvoll und widerständig erfahren.

FRAUEN*

Mit Frauen* („Frauen mit Sternchen"/„Frauen-Sternchen") bezeichnen wir nicht ausschließlich Menschen, die sich selbst als Frauen verstehen, sondern eine soziale Position, die Menschen teilweise gegen ihren Willen zugewiesen wird. Frauen* meint dabei diejenigen Menschen, die sich als Frauen identifizieren; diejenigen, die in der Vergangenheit als Mädchen oder Frau gelesen wurden; diejenigen, die nicht bei der Geburt als Mädchen eingeordnet wurden, aber heute als Frau leben; und schließlich auch diejenigen, die sich nicht als Frau verstehen, aber im Alltag als Frau gelesen werden (und also auch von sexistischer Diskriminierung betroffen sind).

Der Begriff soll Menschen nicht auf singuläre Identitäten und Positionierungen festlegen. Menschen können im Herrschafts- und Machtverhältnis Sexismus sowie innerhalb der sozialen Differenzkategorie Geschlecht durchaus mehrere Positionen gleichzeitig einnehmen.

GLOBALER SÜDEN / GLOBALER NORDEN

„Globaler Süden“ bezeichnet eine im globalen System benachteiligte und „Globaler Norden“ eine im globalen System privilegierte Position. Diese Einteilung ist nicht geographisch zu verstehen. Sie bezieht sich auf die unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Kolonialismus und dessen Auswirkungen bis heute – als Ausgebeutete und als Ausbeutende in einem globalen Zusammenhang.

INTERSEKTIONALITÄT

Intersektionalität (von engl. intersection: Kreuzung, Überschneidung) meint die Analyse verschiedener Diskriminierungsformen als sich überschneidend, gegenseitig beeinflussend und teilweise auch bedingend. Dabei wird nicht nur davon ausgegangen, dass verschiedene Diskriminierungsformen gemeinsam auftreten können, was als Mehrfachdiskriminierung bezeichnet werden kann, sondern auch, dass durch die Überschneidung spezifische soziale Positionen entstehen. Ihren Ursprung haben intersektionale Analysen in den feministischen Bewegungen → Schwarzer → Frauen* seit den 1960er Jahren.

KLASSE

Der Begriff der „Klasse“ bezieht sich auf Karl Marx, der mit ihm die Gesellschaft in unterschiedliche „Klassen“ differenziert. Marx weist auf den grundlegenden Umstand hin, dass die Klassengesellschaft im Wesentlichen zweigeteilt ist: seit jeher besteht sie aus den Herrschenden und Beherrschten. Dies sind seit dem 19. Jahrhundert die Kapitalist*innen, denen die Produktionsmittel gehören, und die Arbeiter*innen, die ihre Arbeitskraft verkaufen. Darüber hinaus gibt es den Begriff der sozialen Klassen, hierunter ist neben dem Besitz von Produktionsmitteln der Zugang zu sozialem und kulturellem Kapital gefasst.

MÄNNER*

Mit Männer* bezeichnen wir nicht ausschließlich Menschen, die sich selbst als Männer verstehen, sondern eine soziale Position aller Menschen, die (wenn auch nur in Teilbereichen ihres Lebens) vom Patriarchat profitieren und dadurch eine privilegierte Stellung im Herrschafts- und Machtverhältnis Sexismus einnehmen.

Der Begriff soll Menschen nicht auf singuläre Identitäten und Positionierungen festlegen. Menschen können im Herrschafts- und Machtverhältnis Sexismus sowie innerhalb der sozialen Differenzkategorie Geschlecht durchaus mehrere Positionen gleichzeitig einnehmen.

MARGINALISIERUNG / MARGINALISIERT

Marginalisierung bedeutet wörtlich „Verdrängung an den Rand“. Es wird auch zur Beschreibung von Positionierungen als ungehört, von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen, ausgegrenzt benutzt.

MILIEU

Der Begriff soziales Milieu beschreibt in soziologischen Diskursen gegenwärtig gesellschaftliche Gruppen mit ähnlichen Werthaltungen, Mentalitäten und Prinzipien der Lebensführung. In älteren Definitionen werden Kriterien wie Bildungsgrad, Beruf und Einkommen bei der Zuordnung von Individuen und Kleingruppen zu einem sozialen Milieu stärker berücksichtigt. Wir verwenden den Begriff weitgehend in der älteren Gebrauchsweise, um eine Erweiterung des ursprünglichen Klassenbegriffs zu kennzeichnen, aber dennoch die ökonomische Basis von Milieus zu betonen.

PATRIARCHAT / PATRIARCHAL

Patriarchat bezeichnet eine Gesellschaftsform beziehungsweise ein Herrschaftsverhältnis, in dem Männer* und Männlichkeit privilegiert sind.

PEOPLE OF COLOR

People of Color (kurz: PoC; wörtlich: Menschen von Farbe, im Deutschen wird allerdings auch ausschließlich der englische Begriff genutzt) ist eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrung. Der Begriff wird im deutsch- und englischsprachigen Raum benutzt, um zwar weiterhin auf die Konstruktion von „Hautfarbe“ als Marker von „Andersheit“ aufmerksam zu machen, gleichzeitig aber eine größere Gruppe von Menschen mit einzuschließen, die sich von (ebenfalls politisch-positionierend gemeinten) Begriffen wie → Schwarz nicht repräsentiert fühlt. Der Begriff wird mittlerweile oft nur noch als Teil der Begriffskonstruktion Black People, Indigenous People & People of Color (→ BIPOC) genutzt.

RACE

Das englische Wort *race* bedeutet wörtlich übersetzt Rasse. Mit dem Begriff wird analytisch ein großer Komplex von Zuschreibungen gefasst, auf Basis derer Rassismus funktioniert (zum Beispiel Hautfarbe, Herkunft, Sprache, „Kultur“, ...) Diese Differenzlinien lassen sich auch heute noch zurückführen auf die Rassenlehren des 19. und 20. Jahrhunderts. Obwohl es diese Linie gibt, wird sich mit dem Begriff nicht auf die in der Rassenlehre angenommenen menschlichen Rassen bezogen, sondern nur versucht, das Feld zu beschreiben, in dem Rassismus wirkt. Der Begriff wird auch im Deutschen nur auf Englisch gebraucht, um ihn klar vom rassistischen Rasse-Begriff zu trennen. Wir schreiben den Begriff außerdem kursiv, um ihn auch vom Rasse-Begriff im Englischen abzugrenzen.

RELATIVE ARMUT

„Relative Armut“ ist stark vom sogenannten Äquivalenzeinkommen abhängig, dass die Größe und Zusammensetzung eines Haushaltes berücksichtigt und dann erst das Einkommen im Verhältnis zum Rest der Gesellschaft betrachtet, anders als das Durchschnittseinkommen. So wird beispielsweise berücksichtigt, ob fünf Personen oder eine Person von einem Nettoeinkommen von 4.000 Euro leben.

REPRODUKTIONSARBEIT

Mit Reproduktionsarbeit wird die Arbeit bezeichnet, die die Arbeitskraft wiederherstellt. Der Begriff der Reproduktionsarbeit ist eine zentrale Analysekategorie marxistischer und materialistischer Feminist*innen. Hierunter wird die meist unbezahlte Arbeit zusammengefasst, die etwa das Kochen, den Einkauf oder das Wäschewaschen umfasst. Sie wird hauptsächlich von Frauen* übernommen.

SCHWARZ

Mit „Schwarz“ ist keine biologische Eigenschaft gemeint, sondern der Begriff beschreibt eine negativ von Rassismus betroffene soziale Position und wurde sich als Selbstbezeichnung angeeignet. Der Begriff geht zurück auf eine soziale Konstruktion auf Basis von Rassenlehren und wurde und wird von → *Weißen* genutzt, um Menschen als genuin anders und häufig minderwertig zu markieren. Dadurch wurden und werden Abwertung, Ausschlüsse, Ausbeutung, Versklavung, Mord und Genozide gerechtfertigt. Die Aneignung dieses Begriffs ging im englischsprachigen Raum vor allem von der Black Power Bewegung und im deutschsprachigen Raum von afrodeutschen Aktivist*innen aus, um ihre Benachteiligung und Entrechtung sowie den Konstruktionscharakter dieser Position zu benennen. Wir schreiben Schwarz auch als Adjektiv groß, um auf den Konstruktions- und Identitätscharakter des Begriffs zu verweisen. Obwohl der Begriff eine soziale Position der Betroffenheit von Rassismus beschreibt, kommt er vor allem aus den afrodiasporischen Bewegungen. Um weitere Bewegungen und spezifische soziale Positionen zu benennen wird häufig auch das Akronym → BIPOC (Black People, Indigenous People & People of Colour) genutzt.

TRANS* / TRANS*GENDER / TRANS*PERSONEN

Trans* und trans*gender sind Adjektive, die Menschen bezeichnen, deren Geschlechtsidentität nicht mit dem Geschlecht übereinstimmt, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Es kann auch als Wortteil genutzt werden, zum Beispiel Trans*personen.

Die Begriffe trans* oder trans*gender bezeichnen sowohl binäre Trans*identitäten (Trans*männer und Trans*frauen) als auch Identitäten, die sich nicht innerhalb der Zwei-Geschlechter-Norm verorten (zum Beispiel non-binary/nicht-binär, genderqueer, pangender, genderfluid, agender, Two-Spirit).

WEISS

Ebenso wie mit dem Begriff → Schwarz ist mit *weiß* keine biologische Eigenschaft, sondern ein soziales Konstrukt sowie eine Positionierung gemeint: Weiß bezeichnet im Herrschafts- und Machtverhältnis Rassismus eine privilegierte und dominante Position, die häufig unbenannt bleibt und damit implizit als Norm gesetzt wird. Wir schreiben *weiß* in diesem Kontext kursiv, um auf den Konstruktionscharakter zu verweisen. Anders als Schwarz schreiben wir den Begriff nicht groß, da der Begriff keine Geschichte der Aneignung und Identität auf Basis von Unterdrückung hat.

WHITE CHARITY

White Charity (wörtl.: → *weiße* Wohlfahrt, weiße Güte) meint allgemein die paternalistische Haltung, die hinter sogenannter Entwicklungsarbeit steht, bei der von *Weißen* oder aus Ländern des → Globalen Nordens heraus festgelegt wird, was → Schwarze Menschen im → Globalen Süden bräuchten. Spezifischer ist damit auch die Art und Weise gemeint, wie Werbung und Berichte über sogenannte Entwicklungshilfe betrieben wird. Dabei wird mit rassistischen Bildern von Menschen aus dem Globalen Süden agiert, die als arm, passiv und hilfsbedürftig dargestellt werden. Dadurch sollen Menschen aus der *weißen* Mehrheitsgesellschaft zum Mitleid und Spenden für die „Armen" im Globalen Süden angeregt werden. In dieser Haltung und diesen Bildern transportiert sich die Annahme der Überlegenheit des Globalen Nordens und mehrheitlich *weißer* Gesellschaften.

SCHLAGWÖRTER-REGISTER

A

ALLTAG — B 11, B 27, C 23, F 09, F 23

ANTISEMITISMUS — A 18, I 03

ARBEIT — A 09, C 01, C 11, C 15, C 19, C 25, C 27, C 31, G 27

ARBEITSMORAL — B 23

ARBEITSTEILUNG — D 11

ARMUT — A 09, B 01, E 11, E 13, E 15, E 19, F 13, F 19

AUSBEUTUNG — F 27

AUSGRENZUNG — C 15, G 17

B

BENACHTEILIGUNG — H 13

BILDANALYSE — I 03

BÜRGER*INNENTUM — G 23

BURNOUT — C 27

C

CHANCEN — F 13, F 19

D

DISKRIMINIERUNG — C 31, D 15, E 15, E 19, F 13, F 19, F 23, G 11, G 17

E

EINSTIEGSMETHODE — C 23, C 25, E 11

ERFOLG — B 19, F 17

(GESELLSCHAFTLICHE) ERWARTUNGEN — B 23

ERWERBSLOSIGKEIT — C 15, C 19

F

FAMILIENSITUATION — C 11

FLEXIBILISIERUNG (DES ARBEITSMARKTES) — H 09

FREIZEIT — E 15, H 17

BEGRIFF

SEITENZAHL
REGISTER-BUCHSTABE

G

GESCHICHTE F 27

GESCHLECHT D 01, D 11, D 15, D 17

GESCHLECHTERBILDER D 17

GESCHLECHTERROLLE D 11

GLÜCK / GLÜCKLICH / GLÜCKSVERSPRECHEN B 11, B 19, B 23, B 27, C 27, F 17

H

HARTZ 4 C 15

HELD*INNEN B 21

I

(GESELLSCHAFTLICHE) IDEALE B 21

INTERSEKTIONALITÄT C 31

J

JOB C 19

JÜDISCH / JUDENTUM I 03

K

KAPITALISMUS A 08, C 23

(INDIVIDUALISIERTE) / (PERSONALISIERTE) KAPITALISMUSKRITIK A 20, A 18, I 03

KARIKATUR I 03

KLASSENGESELLSCHAFT G 11

KLASSISMUS A 08, E 15, G 01, G 11, G 17, G 19, G 23, G 27, G 29

KOLONIALISMUS F 27

KONKURRENZ B 15, H 13

L

LEBENSPLANUNG B 11, B 19, F 09, F 17

LEBENSZIELE B 23

LEISTUNGSDRUCK A 08, B 01, B 11, B 15, B 19, B 21, B 23, B 27, C 15, F 09, F 17

LEISTUNGS-GESELLSCHAFT B 15

LOHNARBEIT C 27

M

MÄNNLICHKEIT G 23

MEDIEN / SOZIALE MEDIEN / SOCIAL MEDIA B 21, D 17

BEGRIFF

SEITENZAHL

REGISTER-BUCHSTABE

N

NEOLIBERALE IDEOLOGIE — A 08, B 01, B 11, B 15, B 19, B 21, B 23, B 27, C 15, C 27, F 09

P

PATRIARCHAT — D 15

POSITIONIERUNG — A 14, G 29

PREKARITÄT — A 09, H 01, H 09, H 13, H 17

PRIVILEGIEN — A 21, F 13, F 19, G 11, G 19, G 29

Q

QUALIFIZIERUNG — C 19

R

RASSISMUS — C 19, C 31, F 01, F 13, F 19, F 23, F 27

RATGEBER — B 27

REICHTUM — E 11, E 19

ROLLENBILDER — D 17

S

SCHAM — E 13

SCHULE — B 11, B 15, D 11, E 13, F 09, H 17

SELBSTOPTIMIERUNG — A 22, B 27

SEXISMUS — C 19, C 31, D 15

SOLIDARITÄT — E 13, G 17

STEREOTYPE — D 17, F 23

STIGMA — E 13

(LINKE) SZENE — G 23

T

TEILHABE — G 11

U

UNGLEICHHEIT — D 15, E 19, G 11, H 13

UNSICHERHEIT — H 09, H 17

UTOPIE — F 17

V

VERSAGEN / VERSAGENSANGST — B 15

VERSCHWÖRUNG / VERSCHWÖRUNGSTHEORIE — I 03

VORBILDER — B 21

VORURTEIL — G 23, G 27

Z

ZEIT — C 11

ZUKUNFTSPERSPEKTIVE — H 17

ZWANG / ZWÄNGE — B 11, B 23, F 09

IMPRESSUM

Sozialistische Jugend Deutschlands –
Die Falken

Herausgeberin:
Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken, Bundesvorstand
Saarstrasse 14, 12161 Berlin
Telefon 030 26 10 30-0, Fax 030 26 10 30-50
E-Mail info@sjd-die-falken.de
Internet www.wir-falken.de

Verantwortlich für die Herausgeberin:
Alma Kleen und Jana Herrmann

Redaktion: Jan Frankenberger, Karl Freikamp, Ildikó Jahn, Julia Ludewigs, Marius Piwonka, Loreen Schreck sowie das Bundesbüro der SJD – Die Falken

Zuarbeit zu Texten und Methoden: Julian Bierwirth, Jeanette Burkhardt, Steffen Göths, Magda Kettigs, Helen Rademakers, Nathalie Wedlat und Daniel Vogeley

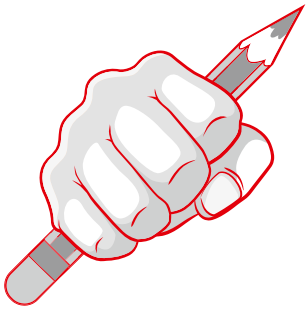
Herzlichen Dank an KidsCourage Berlin, die Rosa-Luxemburg-Stiftung, den Europarat, die IFM-SEI, den DGB, das Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V., die Anti-Bias Werkstatt und die anderen für ihre Methodenideen, welche wir (adaptiert) verwendet haben. Wir danken ebenso den Teilnehmenden des Methodenseminars antikapitalistischer Pädagogik sowie der Regionalgruppe Südwest für ihr Feedback.

Illustrationen: Hamide Sauer (Seite Prekarität 22-25)

Gestaltung:
think:up art printdesign – gestaltung visueller konzepte für politik und gesellschaft,
Patrick Menne, Kuhlmannstraße 5, 44139 Dortmund
Telefon 0231 22 21 72-7, E-Mail info@think-up-art.com

Stand: Dezember 2019

Gefördert aus Mitteln des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Sozialistische Jugend Deutschlands –
Die Falken

FREUNDSCHAFT!