



Wissen ist nicht alles ...

Emotionen in der Bildung zu Antifeminismus

Gesamtversion

Katharina Debus, Dezember 2023

im Auftrag des Gunda-Werner-Instituts der Heinrich-Böll-Stiftung

Weiterentwicklung eines Vortrags vom 30.09.2023 im Rahmen der Netzwerktagung „Antifeminismus begegnen – Demokratie stärken – in Bildung und Sozialer Arbeit“ des Verbundprojektes „Antifeminismus begegnen – Demokratie stärken“ des Gunda-Werner-Instituts, von Dissens – Institut für Bildung und Forschung und der Amadeu Antonio Stiftung

Zitiervorschlag: Debus, Katharina (2023): Wissen ist nicht alles ... Emotionen in der Bildung zu Antifeminismus. Gesamtversion. Berlin: Gunda-Werner-Institut. Online unter

<https://antifeminismus-begegnen.de/de/2024/08/01/wissen-ist-nicht-alles-emotionen-der-bildung-zu-antifeminismus>.

Die Video-Aufzeichnungen der drei Teile dieses Vortrags finden sich unter <https://antifeminismus-begegnen.de/de/2024/08/01/wissen-ist-nicht-alles-emotionen-der-bildung-zu-antifeminismus>.

TEIL I: EMOTIONEN & KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN.....	2
1 BEGRIFFSKLÄRUNGEN: SEXISMEN, ANTIFEMINISMEN UND BILDUNG GEGEN ANTIFEMINISMUS.....	4
1.1 SEXISMEN.....	4
1.2 FEMINISMEN UND ANTIFEMINISMEN.....	5
1.3 BILDUNG GEGEN ANTIFEMINISMUS.....	6
2 EMOTIONEN IN DER BILDUNG ZU GESCHLECHTERVERHÄLTNISSEN UND (ANTI-)FEMINISMUS.....	7
2.1 REFLEXIVER EINSTIEG.....	7
2.2 GEFÜHLE, EMPFINDUNGEN UND ASSOZIATIONEN IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT GESCHLECHTERVERHÄLTNISSEN, FEMINISMUS UND VERWANDTEN THEMEN.....	8
2.3 KRISENHAFTIGKEIT IM LERNEN ZU GESCHLECHTERVERHÄLTNISSEN.....	9
2.4 ZWISCHENFAZIT FÜR DIE GESTALTUNG VON LERNSETTINGS.....	10
3 WIDER DIE TÄTER*INNENZENTRIERUNG – DREI STANDBEINE VON PRÄVENTION UND INTERVENTION GEGEN DISKRIMINIERUNG.....	11
3.1 PRÄVENTIONSARBEIT MIT (POTENZIELL) DISKRIMINIERENDEN BZW. TÄTER*INNEN.....	12
3.2 EMPOWERMENT UND UNTERSTÜTZUNG (MÖGLICHER) BETROFFENER.....	13
3.3 ERARBEITUNG UND FÖRDERUNG VON ALTERNATIVEN.....	15
4 AUSBLICK AUF TEIL II UND III.....	16
TEIL II: UMGANG MIT HETEROGENITÄT IN LERNGRUPPEN BZGL. EMOTIONEN UND HALTUNG ZU GESCHLECHTERVERHÄLTNISSEN.....	16
5 HETEROGENITÄT IN LERNGRUPPEN I: EMOTIONEN UND HALTUNG ZU GESCHLECHTERGLEICHSTELLUNG – ÜBERBLICK.....	17
6 LERNBEDARFE VON UND LERNANGEBOTE AN FEMINISTISCHE BZW. GLEICHSTELLUNGSORIENTIERTE TEILNEHMENDE.....	18
6.1 VALIDIERUNG, ENTNORMALISIERUNG, LERNMODELLE, SOLIDARITÄT UND AUSTAUSCH MIT GLEICHGESINNTEN.....	18
6.2 WISSENSVERMITTLUNG, HANDLUNGSORIENTIERUNG, POSITIVE PERSPEKTIVEN UND VERNETZUNG.....	19



6.3 UMGANG MIT BELASTENDEN GEFÜHLEN.....	20
6.4 DILEMMA: LERNANGEBOTE IN EINEM HETEROGENEN UND VERLETZUNGSOFFENEN RAUM.....	21
7 LERNBEDARFE VON UND LERNANGEBOTE AN AMBIVALENTE BZW. UNENTSCHLOSSENE TEILNEHMENDE.....	22
7.1 ERNSTNEHMEN, WISSENSVERMITTLUNG, BEZIEHUNGSARBEIT UND ZEIT.....	22
7.2 VERKNÜPFUNG MIT DER EIGENEN LEBENSWELT, POSITIVE ASSOZIATIONEN UND VERBINDUNGEN.....	23
7.3 UMGANG MIT ZWEIFELN, WIDERSPRÜCHEN, ÄNGSTEN UND LOYALITÄTEN.....	24
8 WAS KANN ANTIFEMINISTISCHE DENK- UND HANDLUNGSANGEBOTE ATTRAKTIV MACHEN?.....	25
8.1 VERSPRECHEN BZGL. ERFOLGREICHER UMGANGSWEISEN MIT HERAUSFORDERNDEN SITUATIONEN.....	26
8.2 VERSPRECHEN DER VALIDIERUNG VON KRÄNKUNGEN, GEFÜHLEN UND ENTITLEMENT (ANRECHTSGEFÜHLEN) U.A. IM KONTEXT VON MÄNNLICHKEITSANFORDERUNGEN.....	28
8.3 ERFOLGS- UND AUFSTIEGSVERSPECHUNGEN IM KONTEXT VON MÄNNLICHKEITSANFORDERUNGEN.....	29
8.4 VERSPRECHEN DER ABWEHR VON SCHMERZ UND BEDAUERN SOWIE VON BINDUNG UNTER MÄNNERN.....	30
8.5 VERSPRECHEN DER VALIDIERUNG DES EIGENEN LEBENSSTILS SOWIE VON GESEHEN-WERDEN, SELBSTWERTGEFÜHL UND ANERKENNUNG.....	31
8.6 KONTEXTE GESTEIGERTER ANSPRECHBARKEIT FÜR ANTIFEMINISTISCHE VERSPRECHUNGEN.....	32
8.7 ZWISCHENFAZIT UND REFLEXIONSFRAGEN.....	32
9 EINORDNUNG VON ÄUßERUNGEN FÜR INTERVENTIONS-ENTSCHEIDUNGEN.....	34
10 LERNANGEBOTE UND UMGANGSWEISEN IM KONTEXT ANTIFEMINISTISCHER ÄUßERUNGEN.....	36
11 AUSBLICK AUF TEIL III.....	37
TEIL III: WEITERE GRÜNDE FÜR UNTERSCHIEDLICHE EMOTIONALE REAKTIONEN AUF LERNANGEBOTE UND SCHLUSSE-FOLGERUNGEN FÜR DIE PRAXIS.....	37
12 HETEROGENITÄT IN LERNGRUPPEN II: WEITERE MÖGLICHE GRÜNDE FÜR POSITIVE, AMBIVALENTE & NEGATIVE GEFÜHLE ZU LERN-ANGEBOTEN JENSEITS DER HALTUNG ZU GESCHLECHTERVERHÄLTNISSEN.....	38
12.1 HALTUNG UND EMOTIONEN ZUM UMGANG MIT NEUEN INFORMATIONEN, HERAUSFORDERUNGEN, UMDENKEN UND KOMPLEXITÄT	38
12.2 HALTUNG UND EMOTIONEN ZUR GEWÄHLTEN METHODIK, SPRACHE SOWIE VERTRAUEN INS LERNSETTING.....	41
13 HETEROGENITÄT VON LERNGRUPPEN: KURZES FAZIT EINER KOMPLEXEN GEMENDELAGE.....	44
14 EMANZIPATORISCHE BILDUNG BZW. PÄDAGOGIK.....	46
14.1 BEGRÜNDUNGEN.....	46
14.2 LERNANGEBOTE.....	47
14.3 UMGANG MIT EMOTIONEN.....	49
14.4 INTERSEKTIONALE SPANNUNGEN.....	49
14.5 GRENZEN DES LEISTBAREN.....	50
15 ANREGUNGEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE UMSETZUNG.....	50
16 BESONDERHEITEN IN ANDEREN ARBEITSFELDERN DER SOZIALEN ARBEIT.....	53

Teil I: Emotionen & konzeptionelle Grundlagen

Oft setzt Bildungsarbeit auf Wissensvermittlung. In der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Allgemeinen und Sexismen sowie Antifeminismen im Besonderen sind allerdings oft Emotionen und emotionale Assoziationen handlungsleitend und können Lernprozesse befördern oder erschweren. Ich halte es daher für Bildungsarbeit zu diesen Themen für zentral, sich konzeptionell sowie in der Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungsangeboten mit emotionalen Dimensionen dieser Themen zu befassen.

Der Fokus liegt dabei auf formaler Bildungsarbeit, also der Arbeit in Seminaren, Workshops oder schulischen Lernangeboten. Dennoch lässt sich einiges auf andere professionelle, persönliche und politische Tätigkeitsfelder übertragen. Am Ende von Teil III werfe ich kurze Schlaglichter auf Besonderheiten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, die nicht vor allem über formale Bildungsarbeit funktionieren.



Ich verschriftliche in diesem Artikel einen Vortrag, der auch – mit etwas weniger Informationsdichte – in drei Teilen aufgezeichnet abrufbar ist (der Link findet sich am Anfang dieses Artikels). Er ist daher nicht akademisch durchbelegt, zumal es sich an vielen Stellen um Erfahrungswerte aus meiner eigenen Bildungsarbeit sowie um Thesen handelt. Ich füge dennoch an verschiedenen Stellen Verweise auf Texte (meist unter meiner Beteiligung) ein, in denen angerissene Themen vertieft werden und sich weitere Literaturhinweise auf Arbeiten anderer Autor*innen finden.

Die angebotenen Erfahrungswerte und Thesen sind dabei nicht als absolute Wahrheiten gemeint, sondern vielmehr als Deutungsangebote an die Leser*innen, die diese, ähnlich wie Linsen beim Sehtest bei der Optikerin, an Alltags- und Praxissituationen anhalten können, um zu prüfen, ob sie – möglicherweise in Kombination mit anderen Linsen – ein klareres Bild ermöglichen oder nicht. Es bleibt den Leser*innen überlassen, dann zu bewerten, wann die vorgeschlagenen Deutungsangebote hilfreich sind und wann sie sie eher wieder zur Seite legen und andere Analysen und Praxis-Impulse hilfreicher finden.

Aufbau und inhaltliche Einordnung des Artikels

Entsprechend der Vortragsaufzeichnungen ist dieser Artikel in drei Teile geteilt, die sowohl separat als auch in einem Gesamtdokument abrufbar sind (hier handelt es sich um das Gesamtdokument, die drei einzelnen Dokumente stehen auf der eingangs verlinkten Seite bereit). Im vorliegenden Teil I lege ich Grundlagen für die folgenden Teile. Ich gehe zunächst kursorisch auf mein Verständnis der Begriffe Sexismus, Sexismen, Antifeminismen sowie Bildungsarbeit zu Antifeminismus ein (1). Danach beschäftige ich mich mit Gefühlen und Krisenerfahrungen im Lernen zu Geschlechterverhältnissen (2). Abschließend (3) leite ich aus Lehren aus Fehlern der Rechtsextremismusprävention der 1990er Jahre drei Standbeine der Prävention und Intervention gegen Diskriminierung in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Bedarfen ab, die nicht in einer Täter*innenfixierung verharren, sondern auch Betroffene empowern und Alternativen stärken. Ich schließe mit einem Ausblick auf Teil II und III (4).

In Teil II beschäftige ich mich darauf aufbauend mit Heterogenität von Lerngruppen in Bezug auf Emotionen und Haltungen zu Geschlechterverhältnissen. Ich gehe auf Lernbedarfe von und Lernangebote für unterschiedlich politisch positionierte Teil-Zielgruppen ein und werfe unter anderem einen Blick auf mögliche Deutungen und Einordnungen antifeministischer Denk- und Handlungsweisen.

In Teil III ergänze ich weitere Gründe für unterschiedliche emotionale Reaktionen auf Lernangebote zu Geschlechterverhältnissen, Sexismen und Feminismen, die nichts mit inhaltlichen Haltungen zu tun haben müssen und für Seminarkonzeptionen relevant sein könnten, und komme schließlich zu Schlussfolgerungen für die Praxis. Dabei gehe ich auf Grundsätze emanzipatorischer Pädagogik ein, gebe Hinweise für die Bildungsarbeit und werfe kurze Schlaglichter auf andere Felder der Sozialen Arbeit.

Ab Kapitel 7 in Teil II liegt dabei ein wichtiger Fokus mehrerer Teile dieses Artikels darauf, besser zu verstehen, welche Gründe hinter ablehnenden oder anstrengenden Reaktionen von Teilnehmenden stehen können. Mir geht es dabei nicht darum, diskriminierende oder feindselige Haltungen zu entschuldigen, und ich spreche auch nicht dafür, dass Bildungsarbeiter*innen ihre gesamte Aufmerksamkeit entsprechenden Teilnehmenden zukommen lassen – im Gegenteil (vgl. Kapitel 3, 6 und die Einleitung zu Kapitel 8). Ich nehme mir dennoch viel Zeit, mich in diesem Artikel *auch* mit verschiedenen Beweggründen hinter ablehnendem Verhalten zu beschäftigen, weil es eines von mehreren Zielen der Bildungsarbeit für Geschlechtergleichstellung und gegen Sexismen ist, mehr Menschen für diese Anliegen zu gewinnen. Eine bessere analytische Grundlage bzgl. möglicher Barrieren der Erreichbarkeit kann dabei wichtig für Abwägungen und Entscheidungen bzgl. des eigenen Vorgehens sein.

Um Missverständnissen vorzubeugen, nehme ich vorweg, dass ich bei allen Verstehens-Angeboten klare Grenzziehungen zum Schutz oder zur Förderung der Teilhabe betroffener Teilnehmender wichtig finde und dass Bildungsarbeiter*innen auch ihre eigenen Grenzen achten sollten (auch wenn diese auch Gegenstand professioneller Reflexion sein sollten). Diese können allerdings meines Erachtens auch dann gezogen werden,



wenn ich Verhaltensweisen von Teilnehmenden besser einordnen kann. Und sie können auch begründet werden, wenn ich nicht davon ausgehe, dass alle Teilnehmenden, die sich antifeministisch oder sexistisch äußern oder meinem Angebot nicht mit Offenheit oder Begeisterung begegnen, automatisch politische Gegner*innen sind.

1 Begriffsklärungen: Sexismen, Antifeminismen und Bildung gegen Antifeminismus

1.1 Sexismen

Um Unterschiede und Spannungsfelder zwischen verschiedenen geschlechtsbezogenen Ungleichheitsverhältnissen besser fassen zu können, unterscheidet ich zwischen verschiedenen Sexismen:

- **Sexismus** (im klassischen Sinne) und **Frauenfeindlichkeit**: das Verhältnis, in dem Männern privilegiert und Frauen diskriminiert werden.
- **Cis-Sexismus** und **Trans*feindlichkeit**: das Verhältnis, in dem Menschen privilegiert werden, die bei ihrer Geburt als Junge oder Mädchen zugewiesen wurden und bis heute innerlich und äußerlich in diesem damals zugewiesenen Geschlecht leben, also cis Menschen. Menschen, die innerlich und/oder äußerlich in einem anderen als diesem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht leben, also trans* Menschen, u.a. trans* Männer, trans* Frauen und nicht-binäre Menschen, werden in diesem Verhältnis diskriminiert.¹
- **Endosexismus** und **Inter*feindlichkeit**: das Verhältnis, in dem Menschen privilegiert werden, deren Körper in eine der beiden von hegemonialen Teilen der Biologie und Medizin definierten Schubladen eines entweder weiblichen oder männlichen Körpers passen, also endogeschlechtliche Menschen. Diskriminiert werden in diesem Verhältnis Menschen, die bzgl. der inneren oder äußeren Sexual- und Reproduktions-Organen, der Hormone und/oder Chromosomen nicht einer dieser beiden Schubladen entsprechen, also Inter*².
- **Heterosexismus** und u.a. **Schwulen-, Lesben-, Bi+-, Asexuellen- & Queerfeindlichkeit**: das Verhältnis, in dem heterosexuelle Menschen privilegiert und alle anderen diskriminiert werden, u.a. Schwule, Lesben, Bi- und Pansexuelle,³ Menschen auf dem asexuellen und aromantischen Spektrum⁴ und queere Menschen⁵.

All diese Verhältnisse fasse ich zusammen im Begriff Sexismen oder nutze Patriarchat als übergreifenden Begriff für das Zusammenspiel der verschiedenen Verhältnisse.⁶

¹ Das Sternchen hinter trans* drückt aus, dass es verschiedene Selbstverständnisse und Kritiken bzgl. der Bezeichnungen gibt, u.a. transgender, transgeschlechtlich, transsexuell, transident etc. Nicht-binäre Menschen verstehen sich nicht als (ausschließlich) männlich oder (ausschließlich) weiblich, sondern z.B. jenseits der beiden Kategorien, dazwischen, wechselnd (genderfluid) oder als gar nicht geschlechtlich (agender). Vgl. vertiefend zu diesen und den im weiteren Textverlauf genannten Begriffen geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2022): Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/glossar> [Zugriff: 20.12.2023].

² Auch hier markiert das Sternchen eine Vielfalt an Selbstverständnissen bzw. Kritiken bzgl. der Bezeichnungen, u.a. intergeschlechtlich oder intersex(uell).

³ Also Menschen, die sich zu Menschen von zwei oder mehr Geschlechtern hingezogen fühlen.

⁴ Also Menschen, die nicht oder in unterdurchschnittlichem Maße sexuelle bzw. romantische Anziehung empfinden, siehe vertiefend das in Fußnote 1 verlinkte Glossar.

⁵ Queer kann entweder alle Menschen meinen, die nicht heterosexuell und/oder cis-geschlechtlich sind, oder im engeren Sinne eine Selbstbezeichnung von Menschen beschreiben, die (mindestens in Bezug auf Geschlechterverhältnisse) die Einteilung in Entweder-Oder-Schubladen ablehnen. Vgl. vertiefend das in Fußnote 1 verlinkte Glossar bzw. zu all diesen Verhältnissen mit vielen weiteren Texthinweisen Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2018): LSB-was? Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt – Einführung und Spannungsfelder. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 12-70. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 20.12.2023].

⁶ Zur Einordnung häufiger Probleme von cis Jungen und Männern und dazu, wie ich diese in Geschlechterverhältnisse einordne, vgl. Debus, Katharina (2022): „Sind wir nicht alle ein bisschen diskriminiert?“. Zur Einordnung häufiger Probleme von Jungen* und dem Begehren, als diskriminiert anerkannt zu werden. In: cultures interactive (Hrsg.): Geschlech-



Kleiner Exkurs zur Unterscheidung zwischen Sexismus- und Feindlichkeitsbegriffen

*Dabei verwende ich die Sexismus-Begriffe, um Ungleichheitsverhältnisse zu beschreiben, die alle betreffen. Der Begriff soll also fassen, dass im jeweiligen Sexismus durch strukturelle Ungleichheit alle Menschen hierarchisiert werden zwischen Privilegiert- und Diskriminiert-Werden, auch wenn wir uns als Einzelne alle Mühe geben, möglichst gleichstellungsorientiert zu handeln. Wie der Begriff Rassismus, so drücken auch Sexismus-Begriffe in meinem Verständnis aus, dass es nicht nur böswillige Täter(*innen) und arme Betroffene gibt und vielleicht noch wohlmeinende Retter*innen, sondern dass wir alle in diese Verhältnisse verstrickt sind (strukturelles Positioniert-Werden). Dennoch macht es einen Unterschied, wie wir in ihnen handeln (subjektive Positionierung).⁷*

Die Feindlichkeitsbegriffe verwende ich ergänzend oft der besseren Verständlichkeit halber, da sie meist bekannter und in ihrer Bedeutung selbsterklärender sind. Wenn ich sie gezielt verwende (also nicht der Verständlichkeit halber), dann um tendenziell offensichtlicher feindselige Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu beschreiben. Die Handhabung und Abgrenzung dieser Begriffe variiert generell stark.

1.2 Feminismen und Antifeminismen

Feminismen üben Kritik an Sexismus bzw. Sexismen und setzen sich für die Gleichstellung aller Menschen über Geschlechtergrenzen hinweg ein (es variiert, ob der Fokus dabei auf dem Verhältnis zwischen cis Frauen und cis Männern oder allen Geschlechtern liegt). Dabei gibt es ganz verschiedene feministische Ansätze sowohl in der Analyse, in der Fokus-Setzung als auch bzgl. Vorgehensweisen und Aktionsformen. Es gibt viele Kontroversen unter Feminist*innen, teils über Details, oft aber auch über Grundsätzliches. Ich spreche daher meist von Feminismen in der Mehrzahl.

Antifeminismen sichern Sexismen ab. Auch sie variieren stark in ihren Analysen, Fokussierungen, Zielen, Vorgehensweisen und Aktionsformen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Menschen und Organisationen sanktionieren (wollen), die sich gegen Sexismen und für die Gleichstellung aller Menschen im Themenfeld Geschlecht und sexuelle Orientierung/Lebensweisen einsetzen. Manche Kolleg*innen sprechen nur bei politisch organisierten Vorgehensweisen von Antifeminismus. Zumindest für die Beschäftigung mit pädagogischen Handlungssituationen, finde ich es hilfreicher, nicht Intentionalität (also Absichtlichkeit) und Organisation zum ausschlaggebenden Kriterium zu machen, sondern die Effekte bzw. Auswirkungen, also Handlungen, die gleichstellungsorientiertes und sexismuskritisches Engagement sanktionieren.

Antifeminismen erschweren damit Engagement gegen Diskriminierung und Gewalt und stehen dem Engagement für eine demokratische, grundrechtsbasierte Gesellschaft sowie Teilhabegerechtigkeit entgegen. Daraus ergibt sich auch der grundgesetzbasierte Auftrag von Pädagog*innen, Antifeminismen entgegenzutreten.

terreflektierte Jungen*arbeit in Neukölln stärken! Auswertungen, Grundlagen, Perspektiven. Berlin: cultures interactive. S. 49–66. Online unter: https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Flyer%20Broschuere%20Dokumentationen/2022_Junge%20Junge%20web.pdf [Zugriff: 20.12.2023].

⁷ Ausführlicher habe ich dieses Grundverständnis von Diskriminierung beschrieben in:

schriftlich: Debus, Katharina (2023): Diskriminierung und Sexualpädagogik. Einführung zu Diskriminierung mit sexualpädagogischen Bezügen. Graz: Arbeitsgemeinschaft Mädchen*- und Burschen*arbeit Graz. Online unter: <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Diskriminierung-und-Sexualpaedagogik.pdf> [Zugriff: 20.12.2023]

als Vortragsvideoaufnahme: Debus, Katharina (2021): Diskriminierung und fachliches Handeln in Medizin und Psychologie. Onlinevortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Rassismus und Wissenschaft“ der Medizinischen Hochschule Brandenburg. 17.08.2021. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=q_xR5LJfamg [Zugriff: 20.12.2023]. Ich bitte darum, den Korrekturhinweis im Textfeld unter der Aufzeichnung zu beachten. Dort finden sich auch diverse Links zu zitierten Quellen im Vortrag.

Mit dem Aspekt des strukturellen Positioniert-Werdens und subjektiven Positionierens beschäftigen wir uns in Saadi, Iven/Debus, Katharina (2019): Lernen zu Diskriminierung – Zur Gestaltung von Lernprozessen. Vortrag auf der Tagung Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Pädagogische Impulse am 02.10.2019 von Dissens – Institut für Bildung und Forschung. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/angebote/abschlussstagung/vortraege> [Zugriff: 20.12.2023].



Ich sehe es dabei als offene Frage, wie innerfeministische Auseinandersetzungen einzuordnen sind, bei denen Menschen, die sich als Feminist*innen verstehen, verschiedene feministische Anliegen gegeneinander ausspielen und dabei Aussagen bzw. Handlungen tätigen, die andere Feminist*innen, u.a. ich, als sexistisch bzw. cis-, endo- und/oder heterosexistisch kritisieren und die sich oft auch mit ganz klar antifeministischen Diskursen von rechts überlappen. Es scheint mir nicht so hilfreich und analytisch eher verwirrend, diese allzu schnell als antifeministisch einzuordnen, auch wenn ich sie aus meinem Feminismus-Verständnis heraus als unvereinbar mit (meinen) feministischen Prinzipien sehe. Gleichzeitig sollte berücksichtigt werden, wenn sie sich mit offen antifeministischen Diskursen überschneiden und ähnliche Begründungsmuster nutzen. Dies gilt umso mehr, wenn sich dies in entsprechenden Querfront-Allianzen von Aktivist*innen und Organisationen zwischen Feminist*innen und rechten (u.a. rechtskonservativen, -populistischen, -extremen, religiös fundamentalistischen etc.) Akteur*innen niederschlägt. Ich sehe hier ein Spannungsfeld bzgl. der Benennung und Einordnung solcher Ansätze und würde die Frage offenlassen.

Was ich aber betonen will: Ich fasse nicht jede kritische Äußerung oder Diskussion über einzelne feministische Slogans, Anliegen, Forderungen, Aktionsformen, Analysen oder Ansätze als antifeministisch, wenn sie grundsätzlich mit einer Achtung des Engagements gegen Sexismen einhergehen. Das finde ich sowohl analytisch falsch als auch pädagogisch und aktivistisch kontraproduktiv. Es gibt genug klar antifeministisch positionierte Menschen und Organisationen, wir brauchen nicht unnötig noch zusätzlich Menschen zu Gegner*innen zu machen, mit denen es eigentlich viele Berührungspunkte und gemeinsame Anliegen gibt. Und auch wenn eine Zusammenarbeit aufgrund wirklich problematischer Ansätze nicht möglich ist, würde ich dennoch bei der Einordnung und in meinen Reaktionen darauf unterscheiden, ob die Anliegen in einem ganz grundsätzlichen Konflikt stehen oder ob die Unvereinbarkeit sich auf konkrete, aus meiner Sicht problematische Analysen und Ansätze bezieht bei gleichzeitig ähnlichen Anliegen.

Aus meiner Sicht bedarf ein ernsthaftes Engagement für feministische Anliegen auch der Bereitschaft, sich konstruktiv mit Differenzen, Spannungsverhältnissen und anderen Sichtweisen auseinanderzusetzen. Dies kann sogar dazu führen, die Komplexität patriarchaler Verhältnisse besser zu durchdringen und handlungsfähiger dagegen zu werden. Auch dann, wenn dennoch klare Grenzen notwendig sind, weil Menschen bzw. Akteur*innen auch trotz gar nicht so fern liegender Absichten zu Diskriminierung beitragen. Allerdings sind innerfeministische Spannungsverhältnisse nicht Schwerpunkt des vorliegenden Artikels.

1.3 Bildung gegen Antifeminismus

Bildung gegen Antifeminismus macht aus meiner Sicht Lernangebote, die eine kritische Auseinandersetzung mit Sexismen und Antifeminismen ermöglichen. Und sie fördert die Fähigkeit, legitime Anliegen (darauf gehe ich in Teil II und III genauer ein) zu verfolgen, ohne dabei auf cis-, endo-, hetero- bzw. sexistische Denk- und Handlungsangebote zurückzugreifen oder anderweitig diskriminierend zu handeln.

Warum ich von *Lernangeboten* spreche, erläutere ich ausführlicher, wenn ich in Teil III, Kapitel 14 auf den Begriff der emanzipatorischen Bildung eingehe. Aber so viel sei vorweggenommen:

Aus meiner Sicht bemüht sich Bildung gegen Antifeminismus darum, die eigenen Lernangebote für gleichstellungsorientierte Umgangsweisen so zu gestalten, dass sie von den Zielgruppen annehmbar und handlungsrelevant sind. Sie bemüht sich darum, Lernbarrieren abzubauen, um verschiedene (Teil-)Zielgruppen besser zu erreichen. Hierum geht es in verschiedenen Teilen dieses Artikels. Aber sie sollte nicht überwältigen (Überwältigungsverbot der politischen Bildung) und nicht manipulieren.

Dies ist mir besonders wichtig, wenn ich im Weiteren über emotionale Ansprache schreibe, da diese sich leicht im Graubereich zwischen einerseits dem Abbau von Lernbarrieren und der Zugänglichmachung von Lernangeboten und andererseits Manipulation und Überwältigung bewegt. Ich gebe den Leser*innen daher die Einladung mit, stets zu reflektieren, ab wann eine pädagogische Vorgehensweise die Grenze zwischen dem einen und dem anderen überschreitet und sich an der Zielsetzung des annehmbaren Angebots zu orientieren.



Klare Grenzen gegen diskriminierende und übergriffige Aussagen und Handlungen müssen dennoch gelegentlich gesetzt werden, aber nicht mit dem Ziel der Überwältigung und des Eingriffs in die Persönlichkeit derer, die andere Positionen vertreten, sondern dann, wenn sonst die Bildungsteilnahme sowie psychische, sexuelle und/oder körperliche Unversehrtheit anderer Teilnehmender und/oder die Sicherheit, Arbeitsfähigkeit bzw. Arbeitsgesundheit der Bildungsanbietenden gefährdet sind.

2 Emotionen in der Bildung zu Geschlechterverhältnissen und (Anti-)Feminismus

2.1 Reflexiver Einstieg

Ich lade die Leser*innen dazu ein, sich einen Moment Zeit zu nehmen und über die folgenden Fragen nachzudenken. Es könnte auch hilfreich sein, sich dazu ein paar Notizen zu machen und/oder mit einer anderen Person darüber zu sprechen.

Welche Gefühle kenne ich bei mir in der Auseinandersetzung mit den folgenden Themen?

- Feminismus
- Geschlechterverhältnisse
- gesellschaftliche Veränderungen
- Vielfalt und Begegnungen mit anderen Lebensweisen und -realitäten
- Kritik und Konflikt

Kenne ich verschiedene Gefühle zu verschiedenen dieser Themen?

Haben sich meine Gefühle dazu im Laufe meines Lebens verändert?

Reflexiver Einstieg

Welche Gefühle kenne ich bei mir in der Auseinandersetzung mit den folgenden Themen?

Kenne ich verschiedene Gefühle zu verschiedenen dieser Themen?

Haben sich meine Gefühle dazu im Laufe meines Lebens verändert?



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Ggf. könnte zusätzlich die folgende Frage interessant sein:

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede vermute ich mit verschiedenen Teilen meiner Zielgruppen?



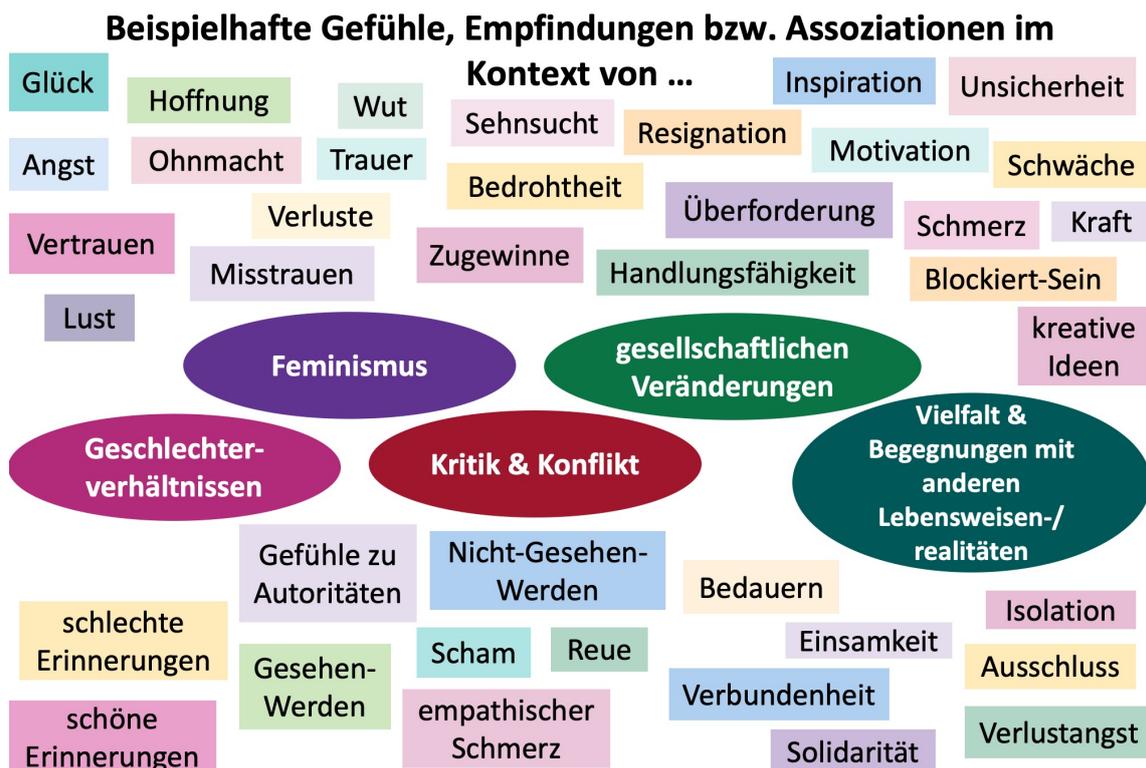
2.2 Gefühle, Empfindungen und Assoziationen in der Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen, Feminismus und verwandten Themen

Im Folgenden werfe ich einen Blick auf die Vielzahl von Gefühlen, die Menschen haben können, wenn sie sich mit Geschlechterverhältnissen, Feminismus, gesellschaftlicher Veränderung, Vielfalt und Begegnungen mit anderen Lebensweisen und -realitäten sowie Kritik und Konflikt beschäftigen. Dabei können die Gefühle zwischen den Themen und auch zwischen Teilthemen eines Themas sowie nach Lebensphase und auch Tagesform variieren.

Die Verteilung der Gefühle kann auch quer zu politischen Haltungen und Einstellungen liegen, also eine sehr feministisch und eine sehr antifeministisch eingestellte Person können auf das gleiche Thema z.B. mit Überforderung, Wut oder dem Gefühl reagieren, sich oder andere verteidigen zu müssen.

In heterogenen Gruppen kann es auch passieren, dass sich das gleiche Gefühl, z.B. Hoffnung, Verbundenheit oder die obengenannten Gefühle, bei manchen auf die Verteidigung bzw. Beibehaltung des Status Quo beziehen, bei anderen auf Veränderungen hin zu mehr Gleichstellung und bei wieder anderen auf die Perspektive, das Rad zurückdrehen zu können hin zu stärker patriarchalen Lebensweisen.

Hier nun einige mögliche Gefühle, Empfindungen bzw. Assoziationen, die bei der Beschäftigung mit diesen Themen aufkommen können (alle Begriffe, die in der Grafik angezeigt sind, finden sich auch, teils mit Erläuterungen, im Fließtext wieder, sodass Leser*innen wählen können, welche Darstellungsform ihnen mehr liegt):



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Manchmal empfinden Menschen in der Beschäftigung mit den genannten Themen Glück oder Hoffnung, manchmal Angst oder Ohnmacht, Wut oder Trauer. Manchmal empfinden sie Vertrauen in andere, von denen sie etwas lernen und mit denen sie diskutieren, Vertrauen in eine gute Zukunft und/oder in sich selbst. Manchmal empfinden sie die Beschäftigung mit den Themen oder Aspekte der Themen in der Praxis als lustvoll.

Die Beschäftigung kann aber auch dazu führen, sich an Verluste zu erinnern oder Verluste in der Zukunft zu befürchten, z.B. Verluste wichtiger Menschen bzw. Beziehungen, Verluste an Lebensqualität, Verluste an



körperlicher, psychischer oder sexueller Unversehrtheit, Verluste an Vertrauen und Zuversicht, Verluste am Zugang zu Ressourcen und Freiheiten etc. Menschen können Misstrauen empfinden gegenüber anderen, gegenüber zukünftigen Entwicklungen, gegenüber dieser Gesellschaft oder ihren Organisationen und/oder gegenüber sich selbst.

Die Beschäftigung mit diesen Themen kann Sehnsüchte wecken – nach Verbesserungen, nach Bindungen, nach Solidarität, nach Entspannung, nach Komplexitätsreduktion, nach Gesehen-Werden etc. Sie kann Bedrohtheitsgefühle aufrufen, verdrängte Bedrohtheitsgefühle spürbarer machen oder neue schaffen.

Sie kann als Zugewinn empfunden werden – an Verstehen, an Handlungsfähigkeit, an Kontakt mit anderen oder sich selbst, und sie kann Hoffnung auf Zugewinne durch Veränderungen machen. Sie kann inspirierend und motivierend sein, sie kann Ideen, Kraft und Hoffnung für Handlungsfähigkeit ermöglichen.

Sie kann auch Resignations- und Ohnmachtsgefühle wecken oder verstärken, dass z.B. Veränderungen (aus eigener Sicht zum schlechteren) unabwendbar seien, oder umgekehrt, dass Veränderungen (aus eigener Sicht zum besseren) nicht realistisch seien oder jedenfalls nicht schnell genug realistisch.

Die Beschäftigung mit diesen Themen kann verunsichern und/oder überfordern bzw. bereits vorhandene entsprechende Gefühle aktivieren und verstärken. Sie kann dazu führen, dass Menschen sich als schwach empfinden oder ihre Angst vor eigener Schwäche aufgerufen wird. Sie kann schmerzhaft sein bzw. bereits vorhandene Schmerzgefühle in den Vordergrund holen. Und sie kann das Gefühl machen, innerlich blockiert zu sein oder äußerlich blockiert zu werden.

Sie kann aber auch Kraft geben oder es ermöglichen, die eigene Kraft besser zu spüren und innere bzw. äußere Blockaden zu überwinden. Und sie kann kreative Ideen ermöglichen. Es können in der Beschäftigung mit diesen Themen sowohl schlechte als auch schöne Erinnerungen hochkommen.

Insbesondere in Lernsettings, die nicht auf Augenhöhe funktionieren, also u.a. im Kontext formaler Bildung wie Seminaren, Workshops, an Schulen, Unis etc., aber auch z.B. im aktivistischen Kontext zwischen neueren und erfahreneren, etablierteren Aktivist*innen, können Vorerfahrungen mit Autoritäten und die dazugehörigen Gefühle aufgerufen werden, von Vertrauen bis Misstrauen, von Erfolgsgefühlen und Ansporn oder Ambition bis hin zu Lern-Traumata, Scheiternsängsten oder auch Rebellion und Protest gegen Autoritäten.

Manchmal fühlen sich Menschen in der Auseinandersetzung mit diesen Themen gesehen oder haben die Hoffnung, dass sie dadurch in Zukunft mehr gesehen werden. Manchmal fühlen sie sich gerade nicht gesehen oder befürchten, in Zukunft weniger gesehen zu werden.

Die Beschäftigung mit diesen Themen, insbesondere mit Unrecht, das anderen widerfährt, und eigenen Privilegien, aber auch z.B. mit eigener internalisierter Unterdrückung, also der Übernahme diskriminierender Ansichten über Menschen wie mich selbst, kann Scham und Reue auslösen, Bedauern und auch empathischen Schmerz, also den (vermuteten) Schmerz anderer als eigenen zu empfinden.

Die Beschäftigung mit diesen Themen kann Einsamkeits- und Isolationsgefühle aufrufen und kann je nach Umfeld ggf. auch tatsächlich zu mehr Einsamkeit, Isolation oder Ausschluss führen. Sie kann außerdem Verlustängste aufrufen, verschärfen oder neu schaffen.

Sie kann aber auch Erfahrungen von oder Hoffnung auf Verbundenheit und Solidarität ermöglichen.

2.3 Krisenhaftigkeit im Lernen zu Geschlechterverhältnissen

Zusätzlich zu bzw. verbunden mit dieser komplexen Gemengelage an Gefühlen und Assoziationen, kann Lernen zu Geschlechterverhältnissen, wie Frigga Haug herausarbeitet,⁸ Erfahrungen in die Krise führen. Es kann u.a. Welt- und Selbstbilder, Umgangsweisen, familiäre, private und professionelle Beziehungen berühren,

⁸ Haug, Frigga (2003): Erfahrungen in die Krise führen, oder: Was Lehrende Lernenden nutzen können. In: Dies.: Lernverhältnisse. Suchbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument. S. 59–70.



dazu führen, dass die Lernenden diese infrage stellen, weiterentwickeln, diesbezüglich verunsichert werden etc. Dies kann leichte Krisengefühle, aber auch ganz manifeste Krisen auslösen. Es kann dazu führen, dass vorher noch mit Mühe verdrängbare Krisen in einem oder mehreren dieser Lebensbereiche nicht mehr abgewehrt werden können, dass chronifizierte belastende Gefühle akut werden, dass Beziehungen in die Brüche gehen oder zumindest zu wackeln beginnen, dass Unrecht akuter wahrgenommen wird und nicht mehr erträglich ist, dass verdrängte Erinnerungen bis hin zu Traumata hochkommen, dass in der Erfahrung, es könne einen besseren Umgang miteinander geben, erst deutlich wird, wie problematisch Umgangsweisen in manchen dieser Lebensfelder gerade sind oder früher waren usw. Es kann daher gute Gründe geben, warum Menschen zum Selbstschutz die Beschäftigung mit diesen Themenfeldern abwehren und wir sollten als Bildungsarbeiter*innen bewusst mit den Risiken umgehen, die mit diesen Beschäftigungen einhergehen können und nicht immer schon vermuten, dass Formen des Sich-Entziehens, von Protest bis zu innerem Rückzug, immer auf politischer Gegner*innenschaft, Privilegiensicherung etc. beruhen.⁹

Gleichzeitig kann die Beschäftigung mit diesen Themen aber auch das Leben verbessern, kann beglücken, neue Perspektiven und neue Beziehungen sowie die Verbesserung bestehender Beziehungen eröffnen, Selbstbilder und Lebensqualität verbessern, Analyse- und Handlungsfähigkeit stärken etc. Manchmal braucht es für Verbesserungen den Umweg über Verunsicherung bis hin zu Krisenerfahrungen, weil Dinge sich neu zusammensetzen müssen, manchmal treten sie auch direkt oder in einem langsamen und eher ruhigen Prozess ein.

2.4 Zwischenfazit für die Gestaltung von Lernsettings

Für die Gestaltung von Lernsettings ist es aus meiner Sicht wichtig zu wissen, dass wir haben es in der Beschäftigung mit diesen Themen immer mit einer sehr komplexen emotionalen Gemengelage zu tun haben, noch ganz ohne, dass dafür Menschen mit feindseligen Absichten oder Diskriminierungswillen in einer Gruppe anwesend sein müssen. Wir sollten in einer Lerngruppe in der Beschäftigung mit den genannten Themen sowie anderen Themen rund um gesellschaftliche Ungleichheit und Diskriminierung immer damit rechnen, dass die gesamte Bandbreite der genannten Gefühle und Assoziationen und noch viel mehr davon im Raum sind. Wir werden davon oft nur einen Bruchteil gezeigt bekommen.

Wenn wir explizit Raum für die Beschäftigung mit diesen Gefühlen schaffen und es gelingt, ein gutes Vertrauensverhältnis sowohl zwischen uns und der Gruppe sowie auch innerhalb der Gruppe zu schaffen – und das ist bei bestem Bemühen nicht immer möglich, insbesondere in Gruppen, die autoritäre Lernsettings gewöhnt sind und/oder als Zwangsgemeinschaft funktionieren wie bei Schulklassen, in Arbeitskontexten oder Stadtvierteln –, dann kann es gut sein, dass wir ein bisschen mehr Einblick gewinnen und mit diesen Gefühlen arbeiten können.

Manche dieser Gefühle, Empfindungen und Assoziationen können Lernprozesse leichter machen und andere können sie erschweren. Manche Lernenden tragen diese Erschwernis in sich selbst aus und lassen sie sich äußerlich nicht anmerken oder ziehen sich eher innerlich zurück und nehmen sich emotional aus dem Spiel. Andere tragen sie u.a. durch für andere anstrengendes Verhalten nach außen. Letzteres kann Abläufe erschweren und ist ein besonderes Problem, wenn es auf Kosten anderer geht, es kann aber auch eine Auseinandersetzung ermöglichen.

⁹ Ausführlicher haben wir über diese Themen gesprochen in Klemm, Sarah/Witzenzellner, Ulla/Saadi, Iven/Debus, Katharina (2022): Folge #12–14: Lernen zu Diskriminierung I-III. Im Rahmen des Podcasts: Alles für Alle – Im Dissens mit den herrschenden Geschlechterverhältnissen von Dissens – Institut für Bildung und Forschung, 28.03.2022, 28.04.2022, 06.07.2022. Online unter: <https://dissens.de/podcast> [Zugriff: 20.12.2023].

Mit dem u.a. hieraus folgenden Spannungsfeld des Umgangs zwischen Safer und Braver Spaces beschäftigen wir uns in Debus, Katharina/Saadi, Iven (2023): Verletzlichkeit und Lernen zu Diskriminierung. Anregungen und Gedanken zu Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit. Online unter: <https://katharina-debus.de/material/texte-direkt-auf-der-website/verletzlichkeit-und-lernen-zu-diskriminierung/> [Zugriff: 20.12.2023].



So oder so werden Lernprozesse wirksamer, wenn es uns gelingt, einen Umgang mit dieser Gemengelage an Gefühlen zu finden. Ich bemühe mich, in den weiteren Teilen dieses Artikels einige Hinweise zu möglichen Umgangsweisen zu bieten. Oft ist es aber bereits hilfreich, mehr Ideen zu haben, woher anstrengende Verhaltensweisen in der Lerngruppe rühren könnten und dass diese nicht immer nur aus gleichstellungspolitisch problematischen Interessen begründet sind. Ein veränderter Blick kann zu einer veränderten Haltung zu den Teilnehmenden führen, die es wiederum ermöglicht, eine wohlwollendere Lernatmosphäre und bessere Beziehungsarbeit zu schaffen, was bei den Teilnehmenden (oft unbewusst) mehr Offenheit ermöglichen kann.

3 Wider die Täter*innenzentrierung – drei Standbeine von Prävention und Intervention gegen Diskriminierung

Ein Risiko in dem oben angeregten Bemühen, gerade auch für Teilnehmende mit problematischen Verhaltensweisen eine bessere Lernatmosphäre zu schaffen, besteht in einer ungünstigen, ungerechten und kontraproduktiven Verteilung von Aufmerksamkeit und Ressourcen.

Besonders offensichtlich wurden die Konsequenzen diese Problematik in der pädagogischen Rechtsextremismusprävention der 1990er Jahre in Deutschland.¹⁰ Ein Fokus auf extrem rechte Jugendliche konnte von diesen zum Ausbau ihrer Ressourcen und dem Aufbau gefährlicher Organisation, wie z.B. dem später terroristisch und mörderisch aktiven nationalsozialistischen Untergrund (NSU), genutzt werden, während kritische Jugendliche und (mögliche) Betroffene rechter Gewalt und rechten Terrors alleingelassen und aus entsprechenden Jugendhilfestrukturen verdrängt wurden.

3 Standbeine von Prävention & Intervention gegen Diskriminierung



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Das dargestellte Modell entstand in der Entwicklung von Fortbildungsformaten zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention, in denen wir Diskussionen antifaschistischer und pädagogischer Kontexte der Rechtsextremismusprävention aufgegriffen und zusammengeführt haben.¹¹

¹⁰ Vgl. u.a. Norddeutsche Antifaschist*innen (1998): "Rosen auf den Weg gestreut ...". Kritik an der "Akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen". Hamburg: rat Reihe antifaschistischer Texte.



3.1 Präventionsarbeit mit (potenziell) Diskriminierenden bzw. Täter*innen

Trotz der vorgenannten Problematisierung ist es ein wichtiger Teil von Prävention und Intervention gegen Diskriminierung, präventiv mit (potenziell) Diskriminierenden bzw. (potenziellen) Täter*innen zu arbeiten, da Betroffene am besten geschützt und gestärkt werden können, wenn es weniger diskriminierende Denkweisen und Handlungen gibt. Diese Form der Präventionsarbeit lässt sich in drei verschiedene Ansätze differenzieren:

Primärprävention arbeitet mit allen Menschen und setzt vor einer Hinwendung zu diskriminierenden bzw. gewalttätigen Ideen, Deutungen, Handlungsweisen und/oder sozialen Zusammenhängen an. Sie sollte elementarer Bestandteil jeglicher Präventionsarbeit sein.¹²

Sekundärprävention richtet sich an Menschen im Hinwendungsprozess, ist also bereits eine Form der Intervention. Sie kann auch in heterogenen Gruppensettings stattfinden, aber nur Menschen erreichen, die diskriminierende Weltbilder noch nicht komplett übernommen und geschlossen haben, sondern potenziell über Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten ihrer Weltbilder erreichbar sind. Über Sekundärprävention erreichbare Menschen haben in der Regel auch gemischte Umfelder, sind also sozial nicht ausschließlich oder überwiegend in Zusammenhänge mit geschlossen diskriminierenden Weltbildern eingebunden. Oft ist hierfür Beziehungsarbeit erforderlich, sodass Kurzzeitpädagogik auch diesbezüglich oft nur Pfade oder Samenkörner legen kann und für die Begleitung von Veränderungsprozessen an Grenzen stößt. Längerfristig angelegte Pädagogik, die möglicherweise auch kurzzeitpädagogisch vermittelte Impulse aufgreift (z.B. Kooperation außerschulische und schulische Jugendbildung), hat gute Möglichkeiten für entsprechende Angebote.

Tertiärprävention ist Ausstiegsarbeit. Sie richtet sich an Menschen, die weitgehend geschlossen diskriminierende Weltbilder haben, diese auch in diskriminierende Handlungen umsetzen (wollen) und oft on- oder offline fest in entsprechende soziale Zusammenhänge eingebunden sind. Der Verein für demokratische Kultur in Berlin und die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin haben für die Rechtsextremismusprävention herausgearbeitet, dass solche Menschen in (insbesondere heterogenen) pädagogischen Gruppensettings in der Regel nicht erreichbar sind.¹³ Sie können diese vielmehr, wenn sie dort Raum und Aufmerksamkeit bekommen, nutzen, um ihre Ideologien weiter zu verbreiten, sich rhetorisch zu üben und um andere Teilnehmende zu verletzen und einzuschüchtern. Daher sollten in solchen Settings eher ihr Raum und ihre Möglichkeit, für andere bedrohlich zu werden, eingeschränkt werden, um die Teilhabe Betroffener und kritischer Menschen nicht einzuschränken. Erreichbar scheinen sie vor allem über spezialisierte Einzelssettings mit guter Qualifikation und struktureller Einbindung (Supervision etc.), und auch dies v.a., wenn sie selbst ein Interesse an Ausstieg bzw. Veränderung haben (z.B. im Kontext von Gefängnisstrafen etc.).

¹¹ Zentral beteiligt waren u.a. Olaf Stuve, Vivien Laumann und Andreas Hechler, verschriftlicht haben wir das u.a. in (in Exkurs B, S. 94f.) Debus, Katharina (2014): Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 61–99. Online unter: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [Zugriff: 20.12.2023] sowie Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (2015): Weder ‚normal‘ noch ‚richtig‘: Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage einer Neonazismusprävention. In: Dies. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich. S. 44–72. Online unter: <http://www.oapen.org/search?identifizier=1004470> [Zugriff: 20.12.2023]. Im letzteren Text finden sich weitere Literaturhinweise zur Problematik der Täter*innenzentrierung und Notwendigkeiten, die anderen Standbeine zu berücksichtigen.

¹² Für die Arbeit zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt habe ich einige Ideen hierzu aufgeschrieben unter Debus, Katharina (2018): Diskriminierungskritische Sensibilisierung und Förderung von Zivilcourage in heterogenen Lerngruppen. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 131-144. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreicherung> [Zugriff: 20.12.2023].

¹³ Vgl. vertiefend VdK/MBR (Hrsg.) (2016): Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismus-Prävention und -Intervention bei Jugendlichen. Berlin: VdK/MBR. Online unter: <https://mbr-berlin.de/en/publikationen/jugendarbeit-gegen-rechtsextremismus-2016/> [Zugriff: 20.12.2023].



Ich gehe davon aus, dass sich aus diesen Erfahrungen viel auf pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen übertragen lässt, die nicht alle Elemente eines geschlossenen extrem rechten Weltbildes mitbringen, aber dennoch geschlossene diskriminierende Weltbilder haben und tief in entsprechende soziale Zusammenhänge eingebettet sind (z.B. in einem fundamentalistisch religiösen Kontext oder durch Eingebundenheit in fanatisch antifeministische oder andere extrem diskriminierende Ideologien mit Welterklärungscharakter und entsprechende soziale Zusammenhänge, wie z.B. Männer, die tief in der InCel-Kultur verankert sind). Einschränkend sei gesagt, dass ich von dieser Übertragbarkeit ausgehe, da meiner Wahrnehmung nach die Einstellungsstrukturen und sozialen Dynamiken ähnlich funktionieren, ich allerdings keine empirischen Studien kenne, die dies gesichert belegen.

3.2 Empowerment und Unterstützung (möglicher) Betroffener

Bei aller Wichtigkeit, Menschen mit Präventionsansätzen zu erreichen, die bereits jetzt oder möglicherweise in Zukunft andere diskriminieren oder gewalttätig werden könnten, sollte dies in heterogenen Settings nicht in Täter*innenzentrierung kippen: Wenn die Bedarfe (möglicher) Betroffener dadurch ins Hintertreffen geraten, werden diskriminierende Hierarchien gestärkt, anstatt sie abzubauen.

Kleiner Exkurs: Un_Sichtbarkeits-Dynamiken

*Die allermeisten Lerngruppen in Bildungssettings sind heterogen. Manche Heterogenitätsmerkmale in Bezug auf Diskriminierung sind in den meisten Fällen sichtbar und stellen somit inklusive der damit oftmals einhergehenden Belastungs- und Bedrohungssituationen eine Alltagserfahrung dar, z.B. das aufgrund des Körpers zugewiesene Geschlecht, Hautfarbe, Passung zu Schönheitsvorstellungen, religiöse Symbole, Namen, die Anpassungsfähigkeit an Verhaltens- und Fähigkeitsanforderungen in Lernsettings, Sprachbeherrschung, bestimmte Fähigkeiten in Bezug auf Körperfunktion und Sinneswahrnehmungen, in formalen Settings auch oft die Staatsbürger*innenschaft und soziale Konnotationen der Wohn-Adresse.*

*Bei anderen Aspekten haben wir es mit Un_Sichtbarkeits-Dynamiken¹⁴ zu tun. Hier können und müssen Diskriminierungs-Betroffene abwägen, ob sie sich mit einem Merkmal, das zu Diskriminierung führen kann, zeigen wollen oder sich darum bemühen, es zu verbergen. Im Wissen darum, dass sie möglicherweise dennoch von anderen verdächtigt, geoutet oder einfach als ‚anders‘ bzw. ‚nicht-passend‘ empfunden und behandelt werden können. Und dass sie, wenn sie sichtbar werden, oft hypersichtbar werden. Dies gilt u.a. für nicht den Normen entsprechende sexuelle Orientierungen, Geschlechtsidentitäten und/oder Lebensweisen; im Alltag nicht unmittelbar sichtbare körperliche, emotionale oder kognitive Variationen; Jüdisch-Sein bzw. jüdische Familien-Bezüge; white-passing Rassismus-Erfahrungen; nicht von außen sichtbare (nicht-)religiöse Zugehörigkeiten bzw. Abgrenzungen; manche chronische oder psychische Krankheiten; manche Behinderungen; äußerlich nicht sichtbare Armuts- oder anderweitige Klassismus-Erfahrungen; Diskriminierungs-Erfahrungen rund um innerdeutsche Ost-West-Hierarchien etc. Oft bekommen wir als Bildungsarbeiter*innen in Lernsettings nur einen Bruchteil dieser Erfahrungen mit und die damit verbundenen Lernbedarfe können von Betroffenen oft nicht risikofrei geäußert werden.*

Wir sollten in Lerngruppen daher immer von maximaler Heterogenität ausgehen, wenn wir es nicht sicher besser wissen.

Wenn wir in Lernangeboten nun einen starken Fokus auf die Sensibilisierung möglicher Diskriminierender setzen, dann kann dies möglicherweise an den Bedarfen der Betroffenen vorbeigehen. Wir sollten Lern-Einheiten also darauf prüfen, welche Lernmöglichkeiten und stärkenden Erfahrungen sie für Betroffene bzw.

¹⁴ Wir haben den Begriff der Un_Sichtbarkeits-Dynamiken im Projekt *Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt* mit einem Fokus auf das Projektthema entwickelt, vgl. vertiefend Laumann, Vivien (2018): *Queere Un_Sichtbarkeiten. LSBTIQAP+ in heterogenen pädagogischen Settings*. In: Debus, Katharina/Dies. (Hrsg.): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 71-86. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 20.12.2023].



Menschen, die möglicherweise in der Zukunft von Diskriminierung betroffen sein könnten, anbieten und ggf. entsprechende Elemente stärken. So wird bei einem Präventionsfokus z.B. oft die Schwere bestimmter Diskriminierungserfahrungen betont, um Empathie mit den Diskriminierten zu wecken. Dabei wird übersehen, dass dies für Betroffene zwar einerseits ihre Erfahrungen validieren und Sprach- bzw. Argumentationsfähigkeit stärken, aber auch schwächend und entmutigend sein kann. Es sollte also immer geschaut werden, was Betroffenen Kraft und Hoffnung machen und ihre Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung stärken kann sowie ihre Fähigkeit, sich ein gutes Leben zu ermöglichen.¹⁵ Manchmal sind das die gleichen Aspekte, die für andere sensibilisierend wirken. Manchmal geht es aber auch um ganz andere Dinge als darüber zu sprechen, was an Diskriminierung problematisch ist.

Zur Unterstützung (möglicher) Betroffener zählen u.a. der Schutz gegen Diskriminierung und Übergriffe im Lernsetting und ums Lernsetting herum (z.B. Schulweg) sowie die Unterstützung und Stärkung Betroffener nach Diskriminierung bzw. Übergriffen und bereits präventiv die Stärkung ihrer Resilienz sowie die Vermittlung von Wissen und Vernetzung zu Möglichkeiten des Umgangs, wenn etwas passiert (Beratungsstellen, Selbststärkung, Vernetzung, gegenseitige Unterstützung etc.).

Für Unterstützung und Empowerment sind zudem die Arbeit gegen Belastungen durch diskriminierende Alltagserfahrungen, die Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit, Handlungsfähigkeit, Unrechtsbewusstsein, Wehrhaftigkeit, Abgrenzungsfähigkeit, Resilienz und solidarischen Netzwerken, die Förderung von Kompetenzen und Perspektiven, sich trotz dieser Strukturen ein möglichst gutes Leben zu ermöglichen, sowie einfach die Ermöglichung stärkender, schöner, wohltuender Erfahrungen etc. wichtig.

Und zwar nicht im Sinne eines verkürzten Empowerment-Begriffs mit der (impliziten oder expliziten) Botschaft, dass wir schon alle ein tolles Leben haben werden, wenn wir nur alles richtig machen und im Umkehrschluss selbst schuld sind, wenn uns Schlimmes widerfährt und wir das nicht sofort wegstecken können (Stichwort toxic positivity und neoliberale Versprechungen). Sondern durchaus in herrschaftskritischer Ausrichtung und Anerkennung der gesellschaftlichen und oft auch lebensweltlichen Zumutungen. Aber dann nicht in der Schwere verharrend, sondern Perspektiven der Besserung erarbeitend und Gegengewichte stärkend.

¹⁵ In Bezug auf Rassismus verdanke ich einige dieser Gedanken Annita Kalpaka, u.a. aus mündlichen Inputs und diesem sehr empfehlenswerten Text: Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel. S. 56-79.

In Bezug auf queere Bildung ziehe ich einige Anregungen aus Jutta Hartmanns Arbeit, neben mündlichen Anregungen u.a. aus Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen: Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Wiesbaden: VS; sowie Hartmann, Jutta (2018): Queere Pädagogik. Theoretisch fundiert handeln! Einführung in die queere genderreflektierte Pädagogik. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Göttingen: Edition Waldschlösschen. S. 44-51. Online unter: <http://akzeptanz-fuer-vielfalt.de/home.html> [Zugriff: 20.12.2023].

Selbst haben wir im obengenannten Projekt einige dieser Gedanken weiterverfolgt in den folgenden Texten: Debus, Katharina (2018): Was heißt das für die Praxis? Konzeptionelle und didaktische Zugänge zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in der Pädagogik. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 87-120. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 20.12.2023].

Klemm, Sarah (2018): Empowerment von queeren Jugendlichen in heterogenen Lerngruppen. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 145-155. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 20.12.2023].

Debus, Katharina (2018): Diskriminierungskritische Sensibilisierung und Förderung von Zivilcourage in heterogenen Lerngruppen. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 131-144. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 20.12.2023].



In der Grafik sind die beiden Felder von Präventionsarbeit mit (potenziell) Diskriminierenden und Empowerment und Unterstützung (möglicher) Betroffener als überlappend dargestellt, weil es einige Maßnahmen gibt, die für beides hilfreich sind, während die beiden Fokussetzungen dennoch nicht deckungsgleich sind.

3.3 Erarbeitung und Förderung von Alternativen

Mit den beiden vorgenannten Ansätzen überlappend und dennoch nicht darin aufgehend, gilt es nicht zuletzt, sich aktiv darum zu bemühen, Alternativen zu fördern.

Um zurück zu Fehlern der Rechtsextremismusprävention zu kommen: Jugendkulturarbeit als Ansatz der Rechtsextremismusprävention begründet sich u.a. aus der Erfahrung, dass in manchen Sozialräumen ohne gezielte Förderung nur rechte Vergemeinschaftungs-Angebote zur Verfügung stehen. Auch nicht besonders diskriminierungsaffine Jugendliche oder Erwachsene müssen sich dann entscheiden, ob sie lieber alleine sein wollen und als Außenseiter*innen möglicherweise obendrein Gewalt riskieren, oder ob sie die rechten Angebote (z.B. rechtsdominierte Jugendzentren, rechte Kultur-Angebote, rechtsdominierte Kneipen und Veranstaltungen etc.) nutzen und dort zumindest nicht kritisch auffallen. In solchen Kontexten ist es für die Rechtsextremismusprävention zentral, sowohl nicht rechte als auch explizit gegen rechts gerichtete Vernetzungsmöglichkeiten und Vergemeinschaftungs-Angebote zu stärken, um Menschen Alternativen zu bieten, die sich mit den rechten Angeboten nicht ganz wohl fühlen und/oder sich dagegen engagieren wollen. Dies kann sowohl Hinwendungen verhindern, Abwendungen befördern als auch (mögliche) Betroffene rechter Diskriminierungen und Gewalt stärken.

Diese Erfahrung lässt sich meines Erachtens auch auf andere Diskriminierungsthemen übertragen. Auch wenn in einer Region, einem Stadtviertel etc. zwar nicht extrem rechte, aber z.B. antifeministische, hetero-/cis-/endo-/sexistische, rassistische oder antisemitische etc. Vergemeinschaftungs-Angebote dominant sind, erfordert Prävention einen Aufbau bzw. eine Stärkung sowohl nicht-diskriminierender als auch diskriminierungskritischer Angebote, u.a. kultureller Angebote, Jugendzentren etc.¹⁶

Darüber hinaus kann Bildungsarbeit Alternativen stärken, indem sie Teilnehmende darin unterstützt, bereits vorhandene nicht-diskriminierende sowie diskriminierungskritische Angebote, Vernetzungen oder Zusammenhänge on- und offline zu finden und/oder miteinander aufzubauen.

Die Förderung von Alternativen umfasst zudem die Stärkung bereits gegen Diskriminierung eingestellter und engagierter Menschen sowohl durch positive Bestätigung, wenn nötig Verteidigung bzw. Schutz, sowie die Stärkung ihrer Kompetenzen.

Nicht zuletzt ist es wichtig, in Überschneidung mit den anderen beiden Standbeinen, alle Adressat*innen in der Fähigkeit zu fördern, legitime Anliegen wie z.B. Zugehörigkeit, Freund*innenschaft, Wünsche nach Liebe oder Sex, Umgang mit Überforderung oder Verunsicherung etc. in einer Form zu verfolgen, die nicht diskriminierend ist. Dazu gehört es auch, diskriminierende Deutungs- und Verhaltensangebote im Umgang mit den eigenen Problemen (z.B. aggressiv sexistische Flirt-Rezepte als Angebot, mit unerfülltem Begehren umzugehen) als problematisch erkennen und kritisieren zu können. Ich komme auf diesen Aspekt in Teil II, Kapitel 8 zurück.

¹⁶ Ich unterscheide zwischen nicht-diskriminierend und diskriminierungskritisch: Ein nicht-diskriminierendes Angebot kann z.B. in einem Sportverein, einer Rollenspielgruppe, einem Spielenachmittag, einem Konzert, einer Freizeittätigkeit etc. bestehen, die nicht ständig von Diskriminierung geprägt sind und in denen sich viele Menschen wiederfinden, die wenig diskriminierend denken und/oder selbst betroffen sind. Dies kann sehr stärkend sein. (Genaugenommen ist die Bezeichnung ‚nicht-diskriminierend‘ ein falsches Versprechen, da dies in einer von Diskriminierung geprägten Gesellschaft nirgends garantiert werden kann, es beschreibt hier eher einen Grundkonsens und eine Bewegungsrichtung, deren Zwischenergebnis wahrscheinlich realistischer als ‚diskriminierungsreduziert‘ benannt werden könnte.) Unter diskriminierungskritisch verstehe ich Angebote, die sich explizit und in kritischer Weise mit Diskriminierung beschäftigen und dieser entgegenarbeiten. Idealerweise sollten Menschen Zugang zu beiden Formen von Angebot haben.



Es gilt also bei der Gestaltung von Lernangeboten, aber auch bei der Aufstellung verschiedener Jugendhilfestrukturen oder der Planung politischer bzw. aktivistischer Aktivitäten, zu überprüfen, wo sich das eigene Angebot bzw. die eigene Aktivität im Spannungsfeld zwischen diesen drei Standbeinen bewegt. Nicht immer ist es möglich, alle gleichermaßen zu berücksichtigen. Dann sollte die eigene Schwerpunktsetzung gut auf ihre Möglichkeiten und Risiken abgewogen werden und es sollten zumindest Pfade zu den anderen Standbeinen gelegt werden. In einem Sozialraum ist es zum Beispiel auch möglich, mit anderen Institutionen, Gruppen etc. arbeitsteilig vorzugehen.

4 Ausblick auf Teil II und III

In Teil II greife ich diese drei Standbeine wieder auf und beziehe sie auf die Arbeit in Lerngruppen, die heterogen sind bzgl. ihrer Haltung und Emotionen zu Feminismus, Geschlechtergleichstellung und/oder Antidiskriminierung. Dabei beschäftige ich mich zunächst mit Lernbedarfen von und Lernangeboten für einerseits feministische bzw. gleichstellungsorientierte und andererseits ambivalente und unentschlossene Teilnehmende. Nach einem Exkurs, in dem ich verschiedene Deutungen und Einordnungen antifeministischer Denk- und Handlungsweisen anbiete, beschäftige ich mich schließlich mit Möglichkeiten von Lernangeboten und pädagogischen Umgangsweisen im Kontext antifeministischer Äußerungen.

In Teil III gehe ich darauf aufbauend auf weitere Gründe für unterschiedliche emotionale Reaktionen auf Lernangebote zu Geschlechterverhältnissen ein und leite zum Abschluss aus Teil I bis III Schlussfolgerungen für die Praxis ab.

Teil II: Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen bzgl. Emotionen und Haltung zu Geschlechterverhältnissen

Im ersten Teil dieses Textes habe ich zunächst Begriffe rund um Sexismen, Feminismen und Antifeminismen geklärt und mich mit Gefühlen, Assoziationen und Krisenerfahrungen im Lernen zu Geschlechterverhältnissen beschäftigt. Dann habe ich auf die Problematik der Täter*innenzentrierung von Präventionsarbeit aufmerksam gemacht und als Alternative drei (sich teils überschneidende) Standbeine vorgestellt, zwischen denen Prävention und Intervention gegen Diskriminierung eine Balance suchen sollte: 1) Primär- und Sekundärprävention mit (potenziell) Diskriminierenden und (potenziellen) Täter*innen (Tertiärprävention sollte in spezialisierten Einzelsettings stattfinden), 2) Empowerment und Unterstützung (möglicher) Betroffener sowie 3) Erarbeitung und Förderung von Alternativen.

Im vorliegenden Teil II greife ich die beschriebenen drei Standbeine auf und beschäftige mich mit Heterogenität in Lerngruppen bzgl. der Emotionen und Haltung der Teilnehmenden zu Geschlechterverhältnissen. Dafür gebe ich zunächst einen ersten Überblick, in dem ich verschiedene Untergruppen von Teilnehmenden definiere (5), gehe dann auf Lernbedarfe von und -angebote für feministische bzw. gleichstellungsorientierte Teilnehmende (6) und für ambivalente bzw. unentschlossene Teilnehmende (7) ein. Im Anschluss biete ich in einem analytischen Exkurs Deutungen dazu an, was antifeministische Denk- und Handlungsangebote attraktiv machen kann (8) und stelle ein Schema vor, das helfen kann, antifeministische Äußerungen und Handlungen bzgl. der Erreichbarkeit der handelnden Menschen einzuordnen (9). Auf dieser Grundlage beschäftige ich mich mit möglichen Umgangsweisen mit antifeministischen Äußerungen von Teilnehmenden (10) und schließe mit einem Ausblick auf Teil III (11).

In Teil III beschäftige ich mich zunächst mit zwei weiteren Dimensionen von Heterogenität in Lerngruppen, die jenseits von Fragen der Haltung zu Geschlechterverhältnissen unterschiedliche Emotionen im Lernprozess verursachen können. Abschließend leite ich aus allen drei Teilen dieses Textes Schlussfolgerungen für die Praxis ab.



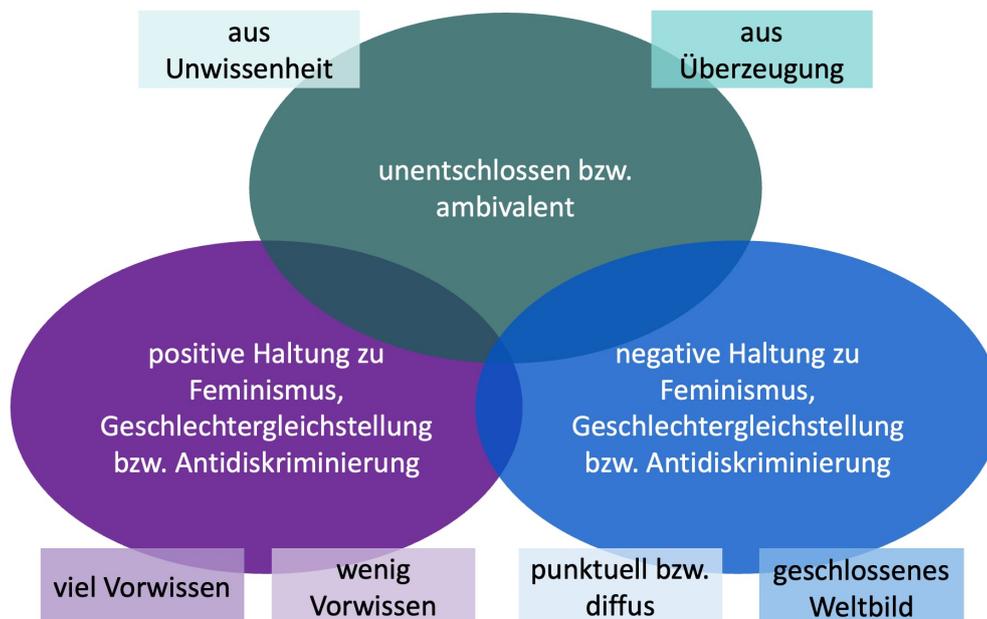
5 Heterogenität in Lerngruppen I: Emotionen und Haltung zu Geschlechtergleichstellung – Überblick

In den meisten Lerngruppen gibt es Menschen mit sehr unterschiedlichen Haltungen und Emotionen zu Geschlechterverhältnissen, Feminismus, Geschlechtergleichstellung und Antidiskriminierung. (Ich schreibe dies zusammenfassend, aber die Haltungen können auch nach den einzelnen Teilthemen variieren.) Aus diesen unterschiedlichen Haltungen leiten sich unterschiedliche Lernbedarfe ab, auf die Bildungsarbeit idealerweise mit unterschiedlichen Lernangeboten reagieren sollte, noch idealer Weise sollte in einem Lernangebot für alle Teilnehmenden etwas dabei sein.

In vielen Lerngruppen gibt es Teilnehmende mit einer positiven Haltung zu Feminismus, Geschlechtergleichstellung und/oder Antidiskriminierung. Dabei haben sich manche bereits viel Vorwissen angeeignet, andere verfügen noch über wenig Vorwissen, sondern greifen eher auf Unrechtsbewusstsein zurück, verknüpft mit persönlichen Eindrücken und einzelnen Wissens-Versatzstücken.

Ebenso gibt es in vielen Lerngruppen Teilnehmende mit einer negativen Haltung zu Feminismus, Geschlechtergleichstellung und/oder Antidiskriminierung. Diese Haltung kann eher punktuell und/oder diffus bzw. erst im Prozess der Festigung sein – solche Teilnehmenden können möglicherweise in Gruppen erreicht werden, insbesondere wenn es ausreichend Zeit gibt und Beziehungsarbeit gelingt. Kurzzeitsettings können hier bereits an ihre Grenzen stoßen, aber Impulse liefern, die in Langzeitsettings wieder aufgegriffen werden können. Bei Teilnehmenden hingegen, deren Weltbild bereits geschlossen ist und die fest in antifeministische Lebenswelten eingebunden sind, wird es meines Erachtens kaum möglich sein, sie in Gruppensettings zu erreichen. Es besteht vielmehr das Risiko, dass sie Raum und Aufmerksamkeit, die sie in Diskussionen erhalten, für Agitation und Einschüchterung anderer Teilnehmender nutzen sowie dafür, sich rhetorisch weiter zu üben (vgl. Teil I, Kapitel 3.1 zu Tertiärprävention).

Haltung & Emotionen zu Feminismus, Geschlechtergleichstellung bzw. Antidiskriminierung



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Nicht zuletzt gibt es in ziemlich allen Lerngruppen Teilnehmende mit ambivalenter und/oder unentschlossener Haltung zu Feminismus, Geschlechtergleichstellung und/oder Antidiskriminierung. Einerseits kann dies mit Unwissenheit zusammenhängen. Andererseits gibt es aber auch Teilnehmende, die aus Überzeugung und



nach guter Überlegung eine Zwischenposition einnehmen und zum Beispiel manche feministische oder Antidiskriminierungs-Anliegen befürworten, zu anderen ambivalent stehen und wieder andere falsch finden. Ebenso kann der Grad ihrer Informiertheit je nach Teilthema variieren (dies trifft im Übrigen auf alle genannten Gruppen zu.)

Aus diesen Haltungen können dann ganz verschiedene Emotionalitäten bzgl. unserer Lern-Angebote folgen. Ich werde die jetzt nicht einzeln durchbuchstabieren, sondern gehe davon aus, dass Leser*innen auf Grundlage von Kapitel 2 in Teil I und ihren eigenen Erfahrungen wahrscheinlich bereits eine gute Idee haben, von welchen Emotionen die verschiedenen Haltungen begleitet werden können. Dies könnte auch eine gute Beobachtungs- und Reflexionsfrage für zukünftige Angebote sein.

In der Planung, Durchführung und Reflexion von Lerneinheiten ist es nun wichtig, die verschiedenen wahrscheinlichen Emotionalitäten zu berücksichtigen, die das Lernangebot möglicherweise bei den verschiedenen Teil-Zielgruppen wecken kann. Daneben sollten, unter Berücksichtigung der in Kapitel I eingeführten drei Standbeine, auch verschiedene Lernbedarfe der verschiedenen Teil-Zielgruppen berücksichtigt werden. Nicht zuletzt ist der Umgang mit den Differenzen in der Gesamtgruppe abzuwägen. Dies gilt sowohl für frontale bzw. Plenums-Einheiten in der Gesamtgruppe als auch für Fragen der Einteilung von und des Arbeitens in Kleingruppen etc. Die Planung und Durchführung sollte u.a. von der Frage begleitet sein: Welche Effekte könnten verschiedene Arbeitsmodi, Inhalte, (Klein-)Gruppenzusammensetzungen und die Gruppendynamik für die unterschiedlichen Teilzielgruppen haben?

6 Lernbedarfe von und Lernangebote an feministische bzw. gleichstellungsorientierte Teilnehmende

Ich die Aufschlüsselung der unterschiedlichen Teilzielgruppen mit einer Beschäftigung mit Lernbedarfen von und möglichen Lernangeboten an feministische bzw. gleichstellungsorientierte Teilnehmende. Darunter fasse ich sowohl Teilnehmende, die sich explizit als Feminist*innen, queere Aktivist*innen etc. verstehen, als auch Teilnehmende, die sich selbst nicht als einer sozialen Bewegung zugehörig oder politisch beschreiben würden, aber in ihrem Alltag gleichstellungsorientiert handeln. Unter diesen Teilnehmenden gibt es in der Regel eine große Bandbreite an Wissen und Vorerfahrungen in der Auseinandersetzung mit verschiedenen feministischen und antidiskriminierenden Themen. Außerdem befinden sich in dieser Teil-Zielgruppe sowohl (mögliche) Diskriminierungs-betroffene als auch solidarische Menschen, denen aus einer insgesamt oder in einem Teil-Thema privilegierten Position an Geschlechtergleichstellung gelegen ist. Wir bewegen uns also zwischen den Standbeinen von Empowerment und Unterstützung möglicher Betroffener und der Erarbeitung und Förderung von Alternativen.

Es wird damit klar, dass bereits diese Teil-Zielgruppe in sich ziemlich heterogen sein kann. Ich stelle im Folgenden Lernangebote vor, die für solche Teilnehmenden hilfreich sein können. Selbstverständlich muss das jeweils in der Vorbereitung und im Prozess mit der konkreten Zielgruppe abgeglichen werden.

6.1 Validierung, Entnormalisierung, Lernmodelle, Solidarität und Austausch mit Gleichgesinnten

Viele Bildungsarbeiter*innen sind beeindruckt von Teilnehmenden mit viel Vorwissen. Manche sind auch ein bisschen verunsichert, wenn diese in manchen der Themen mehr oder ein anderes Wissen haben als die Pädagog*innen. Zudem freuen sich Bildungsarbeiter*innen oft, wenn sie nicht alle Vermittlungsarbeit selbst übernehmen müssen, sondern Stimmen aus der Lerngruppe einen Teil der Vermittlung übernehmen. Manchmal ist das für die anderen Teilnehmenden besser annehmbar, auf jeden Fall ist es abwechslungsreicher, wenn nicht nur die leitende Person spricht. Es kann außerdem den Eindruck von mehr Teilnehmenden-Orientierung erwecken, ist möglicherweise weniger anstrengend für die Leitung und erspart ihr unter Umständen auch die Notwendigkeit, sich selbst positionieren zu müssen und dann als nicht ‚neutral‘ kritisiert zu werden.



Vielleicht zeigt sich in meiner Wortwahl bereits, dass ich das nicht in allen Fällen unproblematisch finde. Aber zunächst: Selbstverständlich ist es sinnvoll, engagierte Teilnehmende zu Wort kommen zu lassen, ihren Stimmen Gewicht zu verschaffen und ggf. auch selbst von ihnen zu lernen.

Problematisch wird es, wenn Bildungsarbeiter*innen unterschätzen, wie viel Verletzlichkeit damit einhergehen kann, sich zu diesen Themen zu positionieren, insbesondere wenn dadurch Einzelpersonen immer wieder exponiert werden – auch wenn diese nach außen hin selbstbewusst bzw. kämpferisch auftreten. Dies gilt umso mehr in Zwangsgemeinschaften wie Schulklassen, Stadtteilzentren oder Teams, in denen diese Personen möglicherweise auch dann, wenn die Bildungsarbeiter*in wieder weg ist, Sanktionen erleben können, wenn sie sich weit aus dem Fenster gelehnt haben.

Das heißt nicht, dass sie paternalistisch behütet werden sollten, wenn sie sich äußern wollen. Es heißt vor allem, einen guten Blick darauf zu haben, ob sie sich gerade gerne äußern und sie nicht zu Äußerungen zu drängen oder durch eigenes Schweigen eine Situation zu schaffen, in der sie den Druck empfinden, sich (wieder mal) äußern zu müssen, um diskriminierende und antifeministische Positionen nicht unwidersprochen stehenzulassen. Und es heißt vor allem, dass die Bildungsarbeiter*innen ihnen nicht die ganze Argumentationsarbeit übertragen sollen und ihnen damit den eigenen Job überhelfen.

Gleichstellungsorientierte Teilnehmende können viel dadurch lernen, Raum und Bestätigung dafür zu erhalten, sich zu äußern, zu argumentieren und zu intervenieren. Es ist oft aber auch wichtig für ihre Stärkung, im Sinne des Modell-Lernens andere Argumentationen zu hören und zuschauen zu können, wie die Bildungsarbeiter*in oder andere Teilnehmende mit bestimmten Fragen, Einwüfen oder Situationen umgehen.

Darüber hinaus kann es für sie wichtig sein, durch eine Positionierung von Bildungsarbeiter*innen Validierung für ihre eigenen Positionen und Erfahrungen zu erleben, sich nicht alleine damit zu fühlen, diese durch Autoritäten bestärkt zu sehen und so Solidarität zu erleben. Dies kann besonders wichtig sein, wenn im sonstigen Alltag antifeministische Positionen normalisiert sind. Eine Entnormalisierung durch einen Widerspruch einer Autorität kann hier eine stärkende Gegenerfahrung darstellen. Wenn sie von anderen Teilnehmenden persönlich angegriffen werden, ist es besonders essenziell, Parteilichkeit gegen Diskriminierung und persönliche Angriffe zu erleben.

Im Hinblick auf meine Erörterungen in späteren Kapiteln weise ich zudem darauf hin, dass an Teilnehmende, die keine pädagogischen Multiplikator*innen sind, nicht die gleichen Ansprüche des Verstehens und Abholens sexistisch oder antifeministisch argumentierender Menschen gestellt werden sollten. Jenseits der pädagogischen Beziehungsarbeit, die mit Autorität, Macht und damit einhergehender Verantwortung ausgestattet ist, kann es noch wesentlich legitimer sein als in der Pädagogik, sich nicht auf Argumentationen einzulassen, nicht geduldig und verständnisvoll zu sein etc. Ich versuche Teilnehmende eher darin zu fördern, abzuwägen, wie sie vorgehen wollen, sowohl hinsichtlich möglicher Effekte verschiedener Vorgehensweisen auf andere als auch bzgl. der Wirkungen auf sie selbst (z.B. auf ihre Kraft, ihre Emotionen, ihre Verbindung zu anderen Menschen, ihr Verhältnis zu sich selbst, mögliche Gefährdungen etc.).

Nicht zuletzt können der Austausch mit Gleichgesinnten sowie Solidarität unter Teilnehmenden eine sehr stärkende Gegenerfahrung zu diskriminierenden Verhältnissen darstellen. Dafür können in heterogenen Gruppen zum Beispiel die Arbeit in selbstgewählten Kleingruppen mit entsprechenden Aufgabenstellungen und Unterstützungsangeboten durch die Leitung hilfreich sein oder auch gezielte Angebote für gleichstellungsorientierte Menschen z.B. in Form von AGs oder freiwilligen Workshops nur für Interessierte.

6.2 Wissensvermittlung, Handlungsorientierung, positive Perspektiven und Vernetzung

Insbesondere für Teilnehmende mit wenig Vorwissen ist es oft hilfreich, sich in Lernsettings, ergänzt durch z.B. Linklisten oder Materialien, Wissen und Argumentationsmöglichkeiten anzueignen. Lernangebote sollten aber in der Regel nicht bei Wissensvermittlung stehen bleiben. Diskriminierung hört nicht einfach auf, wenn Menschen mehr wissen.



Vielmehr ist Handlungsorientierung aus meiner Sicht ein wichtiges Güte-Kriterium für Präventionsworkshops. Für feministische und gleichstellungsorientierte Teilnehmende ist es oft besonders stärkend, sich mit Fragen wie „Was kann ich machen, wenn ...?“ zu beschäftigen. Dabei kann es sowohl um Argumentation gehen, idealerweise in einer Mischung aus Wissensvermittlung/Wissensaustausch und Argumentationstraining, um Rollenspiele und/oder auch um in der Praxis anwendbares Wissen, z.B. zu Beratungsstrukturen; zu antifeministischen Strategien und Argumentationen; dazu, wie sie andere Menschen unterstützen können, wenn denen etwas passiert; zu möglichen Selbstschutzstrategien und -abwägungen oder zur Einordnung verschiedener Reaktionen auf Belastung und Bedrohung.¹⁷

Für viele Betroffene ist es aber nicht hilfreich, sich nur mit den Tiefen und den schweren, belastenden Aspekten des Themas zu beschäftigen. Und auch für Nicht-Betroffene wird dies auf Dauer anstrengend und demotivierend. Im Sinne von Empowerment und der Förderung nachhaltigen Engagements ist es wichtig, auch positive Perspektiven zu vermitteln. Einblicke in kräftigende Erfahrungen und Momente (gegenseitig, aus Erzählungen der Bildungsarbeiter*innen oder über Geschichten, Medien etc.); Erzählungen von Möglichkeiten praktischer Solidarität; Einblicke in soziale Bewegungen; die Beschäftigung mit Utopien; aber auch schon die Erfahrung utopischer Momente, in denen durchblitzt, dass ein besseres Leben möglich sein könnte;¹⁸ sowie die positive Sichtbarkeit feministischer bzw. gleichstellungsorientierter Menschen, Gruppen und Medien können Kraft und Hoffnung geben und Ideen für eigene Handlungsmöglichkeiten und Selbstkonzepte anregen.

Darüber hinaus ist es neben der bereits benannten Förderung von Vernetzung innerhalb der Gruppe für viele Menschen sehr hilfreich, die Hürde zu Vernetzungen außerhalb zu senken. Dies kann u.a. durch Hinweise auf Netzwerke, kulturelle und Bildungsangebote, Jugend- und Stadtteilzentren, Gruppen etc. sowie Online-Vernetzungen und -Beratungsangebote geschehen. Wenn möglich, kann es Schwellen der Kontaktaufnahme weiter senken, wenn bereits erste Berührungspunkte hergestellt werden, z.B. durch einen Besuch in einem solchen Zentrum, Einladung von Menschen des Zentrums ins Bildungsangebot, Interview-Aufgaben mit engagierten Menschen, die Aufgabe, in einem Online-Forum eigener Wahl eine Frage zu stellen etc.

6.3 Umgang mit belastenden Gefühlen

Sexismen und Antifeminismen können jede Menge belastende Gefühle aufrufen. Und das Engagement dagegen kann ebenfalls bei Gegenwind zu u.a. Gefühlen von Verletzlichkeit, Schmerz, Wut, Traurigkeit und Ohnmacht führen. Gleichzeitig sehen sich sehr viele Menschen derzeit mit der Anforderung konfrontiert, immer souverän und cool zu sein, was dazu führen kann, dass sich die Belastung verdoppelt, weil sie sich für diese Gefühle schämen oder sie nur schwer besprechen können.¹⁹

¹⁷ Z.B. kann die Aufklärung über Reaktionsmuster wie Fight, Flight, Freeze und Fawn gehen. Fawn, das am wenigsten bekannte Muster, bedeutet zu schmeicheln, um eine Bedrohung abzuwenden. Für viele Menschen ist es erleichternd zu hören, dass alle vier Reaktionen Trauma-Reaktionen sein können und sie nicht schuld sind an dem, was ihnen passiert, wenn ihnen weder Kampf noch Flucht gelingen, sondern sie einfrieren oder versuchen, die Gefahr durch freundliches Verhalten abzuwenden.

¹⁸ Ausführlicher zu utopischen Momenten: Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern. Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich. S. 383–385. Online unter: www.oapen.org/search?identifizier=1004470 [Zugriff: 20.12.2023].

¹⁹ Ich bespreche dies mit einem Fokus auf Frauen und Mädchen u.a. in Debus, Katharina (2012): Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 103–124. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 20.12.2023]; Wittenzellner, Ulla/Klemm, Sarah/Debus, Katharina (2020): Folge #4-6: Weiblichkeit(en). Im Rahmen des Podcasts: Alles für Alle – Im Dissens mit den herrschenden Geschlechterverhältnissen von Dissens – Institut für Bildung und Forschung. 16.09.–02.11.2020. Online unter: <https://dissens.de/podcast> [Zugriff: 20.12.2023] sowie sehr kurz in Abushi, Sakina/Debus, Katharina (2022): „Bist Du eigentlich Feministin?“. Im Rahmen des Video-Formats Couch Talk von ufuq.de. 16.05.2022. Online unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/bist-du-eigentlich-feministin-katharina-debus-spricht-im-ufuq-de-couch-talk-ueber-geschlechterreflektierte-paedagogik/> [Zugriff: 20.12.2023].

Mit Männlichkeitsanforderungen allzeitiger Souveränität beschäftigen wir uns in Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012):



Als Gegengewicht kann es hilfreich sein, die Gefühle zu validieren, die Norm von Coolness und Souveränität infrage zu stellen sowie Gefühle zu entschämen und besprechbar zu machen. Pädagog*innen können dabei als Türöffner*innen und Eisbrecher*innen fungieren, indem sie z.B. transparent machen, dass sie diese Gefühle auch kennen und dass diese normal sind und dazu gehören und indem sie über Erzählungen von eigenen Gefühlen einen Raum der emotionalen Besprechbarkeit herstellen.

Dabei sollten sie allerdings bewusst einen Mittelweg suchen, einerseits Gefühle besprechbar zu machen, aber andererseits nicht die Teilnehmenden mit den eigenen Gefühlen zu überwältigen. Es sollte in der Bildungsarbeit sehr klar um Lernerfahrungen für die Teilnehmenden gehen und nicht um die eigene Verarbeitung schmerzhafter Erfahrungen der Pädagog*innen – ein Outlet für eigene Gefühle sollte jenseits der Bildungsarbeit gesucht werden. Die Abwägung, wann wie viele bzw. wie starke Gefühle zu zeigen hilfreich oder zu viel ist, ist nicht immer einfach und kleine Fehler passieren und können in der Regel durch die Resilienz der Zielgruppen aufgefangen werden. Mir geht es nicht darum, dass Pädagog*innen ständig ängstlich ihre eigenen Gefühlsäußerungen überwachen sollen. Aber mir ist dennoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass es eine Reflexion der Effekte für die Zielgruppe und der eigenen Motivationen braucht.

6.4 Dilemma: Lernangebote in einem heterogenen und verletzungsoffenen Raum

Insbesondere bei der Arbeit zu verletzlischen Gefühlen, aber auch z.B. zu eigenen Erfahrungen oder Umgangsweisen mit Diskriminierung stellt sich in heterogenen Gruppen ein Dilemma:

Oft sind heterogene Räume verletzungsoffen. Sich mit verletzlischen Gefühlen zu zeigen, von belastenden Erfahrungen zu berichten oder offen über Strategien im Umgang mit Diskriminierung zu diskutieren, kann auch von antifeministischen und hetero-/cis-/endo-/sexistischen Teilnehmenden gegen die sich öffnenden gleichstellungsorientierten Teilnehmenden verwendet werden – noch während des Angebots oder nachher, wenn die Bildungsarbeiter*innen weg sind.

Im Umgang damit sollten Bildungsarbeiter*innen grundsätzlich darauf achten, keine falschen Versprechungen zu machen. Wenn über die Arbeitsweise miteinander gesprochen wird, sage ich z.B. nicht mehr Dinge wie „Alles bleibt im Raum!“. Vielmehr sage ich „Ich wünsche mir, dass persönliche Erzählungen von Teilnehmenden nicht oder nur ganz klar anonymisiert ohne Wiedererkennbarkeit weitergetragen werden. Aber Ihr kennt Euch gegenseitig am besten und müsst selbst einschätzen, wie Ihr Euch in der Gesamtgruppe oder Kleingruppen gegenseitig vertraut.“

Wir sollten wissen, dass insbesondere Kinder und Jugendliche oft unter Ehrlichkeitsdruck stehen. Wenn wir bestimmte Fragen stellen, auf die die Antworten kostspielig für manche Teilnehmenden sein könnten, sollten wir ganz explizit Auswege bauen und uns nicht darauf verlassen, dass die Teilnehmenden sich schon selbst schützen und die Tragweite ihrer Äußerungen abschätzen können. Das gilt insbesondere, wenn wir in einer Zwangsgemeinschaft zwischendurch eine besonders schöne und warme Atmosphäre aufgebaut haben, aber wieder weggehen (Kurzzeitpädagogik) und nicht sicher wissen, ob die Atmosphäre nicht nächste Woche wieder feindselig wird. Ein solcher Ausnahmezustand *kann* für manche Teilnehmende die Gelegenheit sein, in einem zumindest etwas begleiteten Rahmen zu zeigen, was sie sowieso zeigen wollen, und eine solche Öffnung *kann* in der Gruppe auch viel zum Positiven wenden. Sie *kann aber auch* nach hinten losgehen und dann sind die Teilnehmenden möglicherweise alleine mit den Konsequenzen.

Ich leite daraus nicht eine Vermeidung von Gelegenheiten ab, sich zu zeigen – diese können sehr wertvoll sein. Aber ich bin sehr vorsichtig, nicht die Selbstschutzmechanismen der Teilnehmenden zu unterlaufen, und bemühe mich, keine normative Erwartungshaltung aufzubauen, dass es besonders feministisch, queer, cool etc. ist, sich mit riskanten persönlichen Erzählungen, Gefühlen usw. zu zeigen. Ich bemühe mich, bei

Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 43–60. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 20.12.2023].



allen Einheiten, die in eine solche Richtung gehen könnten, besonders bewusst für Freiwilligkeit zu sorgen und die Teilnehmenden dazu anzuhalten, für sich zu sorgen und Entscheidungen zu treffen (Selbstregulation). Und wenn ich den Eindruck habe, in der Gruppe ist möglicherweise mit feindseligen Situationen zu rechnen, mache ich zu entsprechenden Themen, wenn möglich, zusätzlich zu oder anstelle von Plenums-Einheiten selbstgewählte Kleingruppen oder Einzelarbeiten, in denen ich rumgehe und ansprechbar bin.

Ergänzend ist es sehr hilfreich, zusätzliche freiwillige Angebote zu machen, die sich gezielt an gleichstellungsorientierte Menschen richten, z.B. als Einzelworkshops oder AGs in Schulen oder Jugendzentren etc. Diese können bei Angeboten in heterogenen Gruppen beworben werden.

7 Lernbedarfe von und Lernangebote an ambivalente bzw. unentschlossene Teilnehmende

In den folgenden Kapiteln beschäftige ich mich zunehmend mit Faktoren, warum sich Menschen auch ohne böswillige Anliegen antifeministisch verhalten können. Es sei kurz in Erinnerung gerufen, was ich in Teil I in der Einleitung geschrieben habe: Es geht mir nicht um den Appell, alles zu entschuldigen und diskriminierenden Teilnehmenden alle Aufmerksamkeit zu geben. Grenzen zum Schutz anderer Teilnehmender zum Selbstschutz der Bildungsarbeiter*innen sowie auch inhaltliche Grenzen gegen Diskriminierung und Gewalt müssen gezogen werden und Aufmerksamkeits- und Raumverteilungen müssen abgewogen werden. Es kann auch Vorbild-Charakter für Teilnehmende haben, wenn an bestimmten Stellen klare Grenzen gezogen werden. In diesem und den folgenden Kapiteln geht es mir vor allem um eine informierte Grundlage für Abwägungen und Entscheidungen, wenn ein Schwerpunkt darauf liegen soll, ambivalente oder sich antifeministisch äussernde Teilnehmende zu erreichen. Dies ist ohne gutes Verstehen von Beweggründen und sorgsame Einordnungen nicht möglich.

7.1 Ernstnehmen, Wissensvermittlung, Beziehungsarbeit und Zeit

Zunächst sollte unterschieden werden: Handelt es sich, zumindest bei Teilen der Ambivalenz oder Unentschlossenheit, um Wissenslücken und falsche Informationen? Dann ist es hilfreich, Wissen über Geschlechterverhältnisse, geschlechtsbezogene Diskriminierung und gleichstellungspolitische bzw. feministische Ansätze zu vermitteln. Ob die Teilnehmenden uns dies glauben, hat nicht nur mit der wissenschaftlichen Evidenz unserer Fakten, sondern auch mit der Beziehungsebene zu tun, also ob wir ihnen glaubwürdig scheinen.

Nicht jeder Widerspruch sollte aber als Unwissenheit abgetan werden. Es kann auch sein, dass Menschen informiert und überlegt bewusst eine Zwischenposition einnehmen oder unterschiedlich bejahende bzw. kritische Haltungen zu verschiedenen feministischen Themen haben. Diese sollten ernstgenommen und ihnen sollte mit Respekt begegnet werden. Das schließt sich nicht gegenseitig aus mit kritischen Befragungen und gleichstellungsorientierten Positionierungen der Pädagog*innen und Grenzziehungen gegen Diskriminierung.

Darüber hinaus sollten Menschen mit ambivalenten bzw. unentschlossenen Haltungen nicht vorschnell in antifeministische Schubladen gesteckt werden – in vielen Fällen wäre dies sachlich falsch, zudem ist es der Beziehungsarbeit nicht zuträglich, Menschen vorschnell zu politischen Gegner*innen zu konstruieren.

Stattdessen ist es hilfreich, herauszufinden, welche Anliegen hinter ihren Positionen stehen (vgl. vertiefend Kapitel 8) und ob es möglich ist, entlang legitimer Anliegen eine Verbindung aufzubauen. Solche legitimen Anliegen könnten z.B. Wünsche nach Freund*innenschaft, Zugehörigkeit, Orientierung, Sicherheit, Gesehen-Werden etc. sein. Werden diese Anliegen ernstgenommen, kann dazu gearbeitet werden, wie es möglich wäre, diese Anliegen nicht-diskriminierend zu verfolgen. Und es kann auch darum gehen, wie und welche dieser Anliegen sich möglicherweise in bestimmten feministischen bzw. Gleichstellungs-Ansätzen wiederfinden. Es ist also bei Widersprüchen immer zu schauen, ob dennoch Verbindung auf der Beziehungsarbeits- und/oder der inhaltlichen Ebene möglich ist. (Ob der Aufbau einer solchen Verbindung dann priorisiert wird, ist eine Frage der Aufmerksamkeitsverteilung und Balance in der Arbeit mit heterogenen Zielgruppen.)



Ein solches Vorgehen ermöglicht es den Teilnehmenden, sich zu orientieren zwischen den Anliegen, die ihnen wichtig sind, und gleichstellungspolitischen Ansätzen. Sie können das Angebot nutzen, um herauszufinden, wie diese zusammenpassen, wo es zu Reibungen kommt und wie sie zu diesen Reibungen stehen.

Dabei sollten Teilnehmende nicht unter Druck gesetzt werden, schnell ihre Meinung zu ändern, und Pädagog*innen sollten keine unrealistischen Erwartungen haben. Meinungsbildungsprozesse brauchen meist Zeit – umso mehr, wenn davon Selbst- und Weltverständnisse berührt werden (s. Teil I, Kapitel 2.3). Teilnehmende als politische Subjekte ernst zu nehmen, sie in der Eigenständigkeit ihres Denkens zu fördern und im Sinne des Beutelsbacher Konsenses der politischen Bildung nicht zu überwältigen (vgl. Teil III, Kapitel 14), heißt auch, ihnen Zeit zum Nachdenken zu lassen und Respekt vor ihrem eigenen Tempo zu haben. Sich auf andere Weltansichten einzulassen, erfordert zudem meist Beziehungsarbeit und das Vertrauen, ernstgenommen und nicht manipuliert zu werden.

In der Kurzzeitpädagogik heißt das, dass wir oft nur Samenkörner legen können und es den Lernenden überlassen müssen, ob sie diese mit der Zeit aufgehen lassen oder nicht. In der Langzeitpädagogik zeigt sich oft, wie Menschen sich in ganz unterschiedlichem Tempo von bestimmten Impulsen berühren lassen und diese zum Teil aufnehmen oder auch nicht. Oft handelt es sich, wenn die Impulse eine grundsätzlich andere Weltansicht vertreten, um Zeiträume von Monaten bis Jahren.

7.2 Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt, positive Assoziationen und Verbindungen

Darüber hinaus kann es hilfreich sein (sich) zu fragen, ob Distanz zu (bestimmten) gleichstellungsorientierten Positionen möglicherweise auch andere Gründe hat als wirkliche inhaltliche Widersprüche.

Zum Teil rührt sie daher, dass diese Themen als abstrakt und wenig mit der eigenen Lebenswelt verbunden wahrgenommen werden. Dann kann es das Interesse fördern und die Meinungsbildung unterstützen, Verbindungen zu eigenen Erfahrungen und Lebensbereichen herzustellen und Relevanz und Potenziale für das eigene Leben oder das Leben wichtiger naher Menschen herauszuarbeiten, idealerweise gemeinsam mit den Teilnehmenden.

Es kann auch sein, dass Feminismus affektiv negativ aufgeladen und/oder mit Fremdheitsgefühlen verbunden ist, ohne dass es eigentlich um inhaltliche Widersprüche geht. Hier stellt sich die Frage, ob es möglich ist, z.B. Personen oder Medien vorzustellen, die eine positive affektive Verbindung ermöglichen und/oder sich weniger lebensweltfremd anfühlen.

Um zur Relevanzherstellung (ich verdanke diesen Begriff Iven Saadi) zurückzukommen: Nicht zuletzt kann es hilfreich sein, idealerweise gemeinsam mit den Teilnehmenden, sichtbar zu machen, was für sie ein Gewinn durch gleichstellungsorientierte bzw. feministische Denk- und Handlungsangebote sein könnte. Könnten Teile davon ihnen helfen, die Welt, ihre Erfahrungen und/oder andere Menschen besser zu verstehen? Könnten sie ihre Beziehungsgestaltung oder Handlungsfähigkeit verbessern? Könnte dadurch ein angenehmeres Miteinander ermöglicht werden? Gibt es gleichstellungsorientierte bzw. feministische Anliegen, mit denen sie sich verbinden können? Gibt es vielleicht auch Verbindungen zwischen anderen politischen Anliegen, die sie teilen, und gleichstellungsorientierten bzw. feministischen Anliegen?

In diesen Fragen können sich Aspekte von Empowerment, Förderung von Alternativen sowie Primär- und Sekundärprävention miteinander verbinden: Wenn wir in der Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen nicht nur das Schwere und Belastende betonen, sondern auch das Utopische durchblitzen lassen, dass ein besseres Leben möglich werden könnte, dann kann das motivierend und stärkend sowohl für Betroffene und bereits Engagierte als auch für unentschlossene und ambivalente Menschen sein.



7.3 Umgang mit Zweifeln, Widersprüchen, Ängsten und Loyalitäten

Inhaltlich kann es hilfreich sein, im Dialog mit den Teilnehmenden Zweifel und Widersprüche ernstzunehmen und besser zu verstehen. Handelt es sich um Unwissenheit bzw. falsche Informationen? Dazu habe ich oben bereits etwas geschrieben.

Geht es um Missverständnisse? Beispielsweise hören Teilnehmende bei Kritik an Geschlechternormen manchmal, dass wir es ihnen verbieten wollen oder es negativ bewerten, wenn sie das sind oder sein wollen, was als ‚richtig‘ weiblich oder männlich gilt. Mein feministischer Ansatz besteht aber nicht darin, individuelle Lebensgestaltung abzuwerten, es sei denn, sie schadet anderen Menschen z.B. durch Übergriffigkeit oder Diskriminierung. Vielmehr geht es mir darum, allen Menschen alle Optionen geschlechtlich konnotierter (respektvoller und grenzachtender) Verhaltensweisen zu eröffnen. Aber selbst wenn ich das ganz explizit sage, hören Teilnehmende oft doch immer wieder Verbote und Abwertungen ihrer Wünsche an Lebensgestaltung, ich denke, weil dies in der öffentlichen Darstellung oft mit Feminismus assoziiert wird. Oft hilft es, solche Missverständnisse präventiv und/oder dann im Gespräch explizit zu adressieren und geradezurücken.²⁰

Haben Teilnehmende einzelne Erlebnisse oder Bilder verallgemeinert? Dies kann sowohl eigene Erfahrungen als auch um die ihnen wichtiger Menschen betreffen. In solchen Fällen ist es oft hilfreich, einerseits differenzierende Informationen einzubringen. Andererseits sollten, wenn wir die Menschen erreichen, die Erfahrungen nicht oder zumindest nicht völlig abtun, sondern ernstnehmen, insbesondere wenn es sich um Erfahrungen schlechter Behandlung handelt. Ggf. kann es möglich sein, alternative Deutungen und Einordnungen der Erfahrungen anzubieten. Oft kann es auch hilfreich sein, nicht-diskriminierende Umgangsweisen damit herauszuarbeiten.

Haben Teilnehmende Unbehagen und/oder eine kritische Position zu Themen, die auch unter Feminist*innen kontrovers diskutiert werden? Legen sie ggf. Finger in Wunden feministischer Widersprüchlichkeiten und Spannungsverhältnisse? Hier finde ich es sinnvoll, offen darüber zu diskutieren und dies auch in feministische Debatten einzuordnen, anstatt (vermeintlich) nach außen die Reihen zu schließen und Widersprüchlichkeiten und Spannungsverhältnisse zu leugnen.

Nicht jede Kritik an bestimmten feministischen Positionen ist antifeministisch (s. Teil I, Kapitel 1.2). Es kann also sinnvoll sein, zu schauen, bei welcher Kritik es gar nicht um Antifeminismus geht und wo und in welchem Maße es tatsächlich antifeministische Anteile gibt.

Nicht zuletzt können hinter Distanz zu gleichstellungsorientierten oder feministischen Forderungen auch Ängste, Sorgen sowie Loyalitäten mit Menschen stehen, die ihnen wichtig sind. Wenn wir die Personen erreichen wollen, ist es hilfreich, Ängste und Sorgen ernstzunehmen und zu bearbeiten (das kann auch heißen, ihnen kritisch andere Deutungen und Einordnungen entgegenzusetzen). Bei Loyalitäten kann es um die Erfahrung oder Sorge gehen, dass sich die Forderungen gegen ihnen wichtige Menschen richten könnten. Oder es kann darum gehen, dass sich die Teilnehmenden, wenn sie sich (manchen) gleichstellungsorientierten Positionen anschließen würden, von ihnen wichtigen Menschen distanzieren und Zugehörigkeit verlieren würden. Besonders bedrohlich kann dies sein, wenn es bei Minderjährigen um die Familie geht, aber auch um wichtige Freund*innenkreise, Partner*innenschaften, religiöse oder subkulturelle Zugehörigkeiten etc. Solche Ängste und Sorgen können zum Teil genommen werden, sind manchmal aber auch begründet.

Loyalitätsfragen können in einigen Fällen in die Richtung bearbeitet werden, dass ich Kritik an bestimmten Verhaltens- oder Denkweisen einer Person haben und sie dennoch sehr schätzen und/oder lieben kann und dass Beziehungen auch in einem gewissen Maße Differenzen aushalten können. Es kann auch hilfreich sein, sich mit Erfahrungen differenzierend zu beschäftigen, in denen nahe Menschen vermeintlich oder real femi-

²⁰ Ich habe das genauer ausformuliert in Debus, Katharina (2012): Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 175–188. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 20.12.2023].



nistisch motiviert angegriffen wurden oder sich angegriffen fühlten. All dies löst aber nicht jede Sorge und nicht jedes Folgeproblem entsprechender Einstellungsveränderungen. Diese können tatsächlich Beziehungen zum wackeln bringen bzw. kosten und zu sozialen Sanktionen führen. Hier schließt sich der Kreis zum Plädoyer dafür, Auseinandersetzungsangebote zu machen, aber Zeit für die eigene Auseinandersetzung zu lassen. Für den Fall, dass Menschen sich auf den Weg machen, ist es auch wichtig, das Risiko von Beziehungsver-schlechterungen durch die Unterstützung von neuen Vernetzungen und Beziehungen abzufedern.

Alles in allem empfehle ich, sich bei Widersprüchen und Kritik dafür zu interessieren, welche Anliegen, Denkweisen, Erfahrungen und Anliegen dahinterstehen und damit zu arbeiten, anstatt Menschen vorschnell als Gegner*innen, ignorant oder privilegienverteidigende Macker etc. abzutun. Allerdings sollte dabei dennoch der Balance-Akt der Aufmerksamkeitsverteilung beachtet werden. Manchmal wäre es auch falsch, alle Ressourcen in eine solche Beschäftigung zu stecken und darüber Empowerment und Stärkung Engagierter zu vernachlässigen. Oder das Signal an Betroffene ist falsch, dass jeder nur mäßig begründeten Sorge und Befindlichkeit Privilegierter sehr viel Raum gegeben wird. Aber auch wenn ich mich dagegen entscheide, macht es einen Unterschied, ob ich das aus einer verurteilenden Haltung heraus tue oder weil ich zeitliche und Ressourcen-Abwägungen treffen muss. Das kann ich auch würdigend explizit thematisieren.

Bevor ich in Kapitel 10 vertiefend auf den Umgang mit explizit antifeministischen Äußerungen eingehe, beschäftige ich mich zunächst in einem analytischen Exkurs damit, was antifeministische Denk- und Handlungsangebote attraktiv machen kann (8) und stelle ein Schema zur Verfügung, das dabei unterstützen kann, antifeministische Äußerungen entlang der Frage von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention einzuordnen (9).

8 Was kann antifeministische Denk- und Handlungsangebote attraktiv machen?

Um eine Chance haben, Menschen zu erreichen, die diskriminierend denken und handeln, ist es in der Regel nicht hilfreich, sie nur oder vor allem als Gegner*innen zu denken oder als unwissend und fehlgeleitet nicht ernst zu nehmen. Die Kritische Psychologie geht mit dem Ansatz der subjektiven Funktionalität von Diskriminierung davon aus, dass Menschen Beweggründe für auch selbst- und fremdschädigende Denk- und Handlungsweisen haben, die über einen bösen Willen, den Willen zur Ausbeutung anderer Menschen oder Uninformiertheit hinausgehen.²¹

²¹ Ich danke Annita Kalpaka und Andreas Foitzik, mich auf Ansätze der Kritischen Psychologie aufmerksam gemacht und u.a. durch kritische Rückfragen, Impulse, Gespräche und Texte in einer Weiterentwicklung meines Herangehens an diskriminierungskritische Bildung inspiriert zu haben.

Zu Grundlagen der Kritischen Psychologie vgl. Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.

Im Austausch mit Kolleg*innen, insbesondere Olaf Stuve, Vivien Laumann und Andreas Hechler, später auch Iven Saadi, habe ich einiges davon über den marxistischen Schwerpunkt der Kritischen Psychologie hinaus- und u.a. stärker mit Geschlechterverhältnissen zusammengedacht. Meine Überlegungen mit vielen weiteren Literaturverweisen finden sich u.a. in den folgenden Texten (auch die ersten beiden Texte sind nicht nur auf Rechtsextremismusprävention bezogen, sondern auch auf andere Formen diskriminierenden Denkens und Handelns und für die Beschäftigung mit Antifeminismus geeignet):

Debus, Katharina (2014): Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 61–99. Online unter: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [Zugriff: 20.12.2023].

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2014): Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. Geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität. In: Dies. (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 153–177. Online unter: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [Zugriff: 20.12.2023].

Debus, Katharina (2015): Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich. S. 79–99. Online unter: www.oapen.org/search?identifizier=1004470 [Zugriff: 20.12.2023].



Wenn ich nun Menschen erreichen will, die aus meiner Sicht diskriminierend denken und handeln, sehe ich keine Alternative dazu, mich mit den dahinterstehenden Wünschen und Anliegen zu beschäftigen, die diskriminierende – im Kontext dieses Artikels: antifeministische – Deutungen und Versprechungen plausibel bzw. attraktiv machen könnten. Es geht hier nicht um eine Entschuldigung oder Bagatellisierung der daraus möglicherweise folgenden Handlungen. Vielmehr geht es um Grundfragen pädagogischer Wirksamkeit.

Ich erinnere nochmal daran, was ich in Teil I, Kapitel 3.1 dazu geschrieben habe, dass Menschen mit gefestigtem Weltbild und fest verankerter sozialer Eingebundenheit in antifeministische Lebenswelten in Gruppensettings in der Regel nicht zu erreichen sind und es meist auf Kosten anderer Teilnehmender geht, ihnen in Gruppensettings viel Raum und Aufmerksamkeit zu schenken. Mir geht es hier vorrangig um Prävention und Intervention, bevor sich Weltbilder und soziale Zusammenhänge entsprechend verfestigt haben, selbstverständlich immer in Abwägung mit den anderen in Kapitel 3 beschriebenen Standbeinen der Prävention und Intervention. Dabei sind neben den obengenannten Gründen für Grenzen aus inhaltlichen, Schutz- und Teilhabe-Gründen auch persönliche Grenzen zu achten. Daraus folgt allerdings: Wenn ich mich nicht in der Lage sehe bzw. nicht bereit dazu bin, mich in meiner Bildungsarbeit interessiert gelegentlich auch mit den Anliegen zumindest von Menschen zu beschäftigen, die Versatzstücke antifeministischer Ideologien wiedergeben, dann sollte ich eher den Schwerpunkt auf Empowerment und die Stärkung feministisch bzw. gleichstellungsorientiert engagierter Menschen legen.

Im Folgenden stelle ich Thesen auf, welche Versprechungen antifeministische Denk- und Handlungsangebote plausibel und attraktiv machen könnten.²² Am Ende des Kapitels (8.7) findet sich eine Grafik mit einer Zusammenfassung der Schlagworte der verschiedenen Unterkapitel.

Antifeministische Denk- und Handlungsangebote machen vielfältige Versprechungen. Dabei geht es unter anderem um Selbst-, Beziehungs- oder Erfolgsoptimierungsversprechen, um eine Validierung des eigenen Lebensstils und/oder eigener Gefühle und Wünsche und/oder um die Verarbeitung real oder vermeintlich schlechter Erfahrungen mit Frauen, Mädchen, Feminist*innen und/oder queeren Menschen.

Wenn diese Versprechen auf entsprechende Wünsche, Bedürfnisse, Unzufriedenheiten oder Problemwahrnehmungen treffen, können sie plausibel und attraktiv werden. Dies gilt umso mehr, wenn es in im jeweiligen Sozialraum keine anderen für die jeweilige Person sichtbaren und attraktiven Angebote gibt, ihre Wünsche etc. in anderer, nicht-diskriminierender Weise zu verfolgen.

8.1 Versprechen bzgl. erfolgreicher Umgangsweisen mit herausfordernden Situationen

Oft erleben Menschen herausfordernde oder verunsichernde Situationen, u.a. im Kontext Liebe, Beziehung, Flirt und Sex sowie Trennungen, aber auch z.B. bzgl. Sicherheit, Orientierung oder allgemein Handlungsfähigkeit. Dabei empfinden manche Menschen feministische und gleichstellungsorientierte Veränderungen, z.B. der Durchsetzung von mehr Grenzachtung, höherer Ansprüche bzgl. Gleichberechtigung und Arbeitsteilung in Beziehungen oder Pluralisierung und mehr Freiheiten bzgl. der Gestaltung der eigenen Lebensweise, als bereichernd und befreiend. Andere fühlen sich dadurch (auch oder vor allem) verunsichert oder noch unsicherer als sie sowieso schon mit diesen Themen gewesen wären.

Antifeminismus scheint darauf Antworten zu geben, die aus meiner Sicht meist sowohl sexistisch als auch falsche Versprechungen sind (manchmal auch nur eins von beidem). Unter anderem führt Antifeminismus Probleme rund um (heterosexuelle) Bindung und Trennungen oft auf Feminismus zurück und verspricht, dass Bindungen wunderbar natürlich, verlässlich und erfüllend würden, wenn „wir“ nur „wieder“ richtige Frauen bzw. Männer wären. Darüber hinaus versprechen sexistische Angebote für heterosexuelle Menschen (z.B. frauenfeindliche und übergriffige Pick-Up-Artist-Flirttrainings für Männer oder nicht ganz so feindselige, aber dennoch sexistische und teils antifeministische Flirt- und Dating-Tipps für Frauen) Techniken und Rezepte, um erfolgreicher zu flirten. Ihnen kommt dabei zugute, dass es eine ziemlich große Lücke bzgl. gleichstel-

²² Vgl. ergänzend zu anderen Dimensionen subjektiver Funktionalität von Sexismus und Antifeminismus den Artikel „Du Mädchen!“ aus der vorherigen Fußnote.



lungsorientierter Angebote und Übungsgelegenheiten zu nicht-sexistischem und grenzachtendem Flirten und Dating gibt.

Auch in Bezug auf Sexualität wird Feminismus oft für allerlei Unsicherheit und Misserfolg verantwortlich gemacht. Auch hier locken antifeministische und sexistische Angebote für heterosexuelle Menschen mit Problemlösung durch vermeintlich natürliche Geschlechterrollen, vermeintlichen Wahrheiten darüber, wie Frauen und Männer biologisch funktionierten, sowie mit Legitimierungen für Verhaltensweisen, die wenig Wert auf Grenzachtung und Einvernehmlichkeit legen. Wieder begegnen uns Pick-Up-Artists, aber auch Dating-Tipps im Mainstream. Männer werden dabei dazu ermutigt, unbesorgt Grenzen zu überschreiten, weil Frauen biologisch darauf positiv ansprängen. Und Frauen werden dazu angehalten, mit der männlichen vermeintlichen Natur (u.a. ein unterstellter Eroberungswille) durch Spielchen und Zurückhaltung umzugehen, sie werden aber auch darin bestätigt, sich selbst nicht durch Initiative verletzlich machen zu müssen, sondern die Initiative Männern zu überlassen. Solche Rezepte können insbesondere dann Handlungssicherheit geben, wenn Menschen wenig gelernt haben, wie sie einvernehmliche Sexualität praktizieren und dafür passende und ebenfalls interessierte Partner*innen finden können (was zum Teil nicht nur eine Frage des Lernens, sondern auch der Passung zu lebensweltlichen Attraktivitäts-Hierarchien ist). Auch hier finden wir die oben genannte Leerstelle gleichstellungsorientierter Angebote wieder.

Für Frauen oder Mädchen können darüber hinaus antifeministische Angebote attraktiv sein, wenn sie sich Schutz durch bestimmte Männer und Jungen u.a. vor unangenehmen Anmachen oder Gewalt von Menschen außerhalb des Nahumfelds erhoffen. Dann kann die Argumentation greifen, dass wir wieder „richtige“ Männer brauchen, die „unsere“ Frauen und Kinder beschützen, in Abgrenzung zur Figur des nicht wehrhaften feministisch weichgespülten Mannes. Oft wird diese Figur mit Rassismus gekoppelt. Für Männer kann diese Argumentation attraktiv sein, wenn sie sich dadurch gebraucht und handlungsfähig fühlen, ggf. verstärkt, falls sie oft Kritik für aggressives Verhalten erleben und dann in antifeministischen Anrufungen Wertschätzung für Aggressionen erleben.

Viele Menschen haben auch nicht gelernt, sich in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen, pluralen Lebensweisen etc. zu orientieren. Antifeministische Deutungen, die dann behaupten, der Feminismus sei schuld an dieser Überforderung und es könnte alles ganz einfach sein (siehe: „Natur des Menschen“), können sie verheißungsvoll finden.

Insgesamt versprechen antifeministische Denk- und Verhaltensangebote oft einfache Rezepte im Umgang mit herausfordernden Situationen auf Grundlage einer als ganz einfach vorgestellten und in patriarchalen Rollen verhafteten vermeintlichen „Natur des Menschen“. Unsicherheit und Überforderungen mit u.a. der Herausforderung, sich in Komplexität zu orientieren sowie Wünsche und Grenzen auszuhandeln, werden dem Feminismus angelastet. (Hier finden wir auch eine von mehreren Überschneidungen zwischen Antifeminismus und Antisemitismus – auch im Antisemitismus wird das Unbehagen mit der Moderne und Postmoderne schon seit Jahrhunderten Juden_Jüdinnen angelastet.)

Alternativ müsste die Fähigkeit von Menschen gestärkt werden, sich in komplexen Verhältnissen zu orientieren und zu verstehen, dass eine gewisse Menge Unsicherheit dazugehört, sodass sie dies nicht automatisch als krisenhaft oder Versagen empfinden.

Darauf aufbauend könnte eine Handlungsfähigkeit gefördert werden, die die real vorhandene Komplexität und Vielfalt an Bedürfnissen, Wünschen, Grenzen etc. nicht einfach gewaltvoll und auf Kosten der Angehörigen diskriminierter Gruppen verleugnet, sondern einen respektvollen und grenzachtenden Umgang mit ihr sucht und findet. Für über diese Aspekte hinausgehende Probleme müssten Analyse- und Bearbeitungsoptionen angeboten werden, die ohne Diskriminierung auskommen.



8.2 Versprechen der Validierung von Kränkungen, Gefühlen und Entitlement (Anrechtsgefühlen) u.a. im Kontext von Männlichkeitsanforderungen

Insbesondere für heterosexuelle cis Jungen und Männer bieten sexistische und antifeministische Deutungen Validierung für Kränkungsgefühle, z.B. bei Trennungen oder Zurückweisungen, aber auch bei Kritik. Der entsprechende Schmerz oder die resultierende Unsicherheit gehören dann nicht zum Leben dazu, sondern gehen vermeintlich auf eine unrechte Behandlung durch Frauen bzw. Mädchen zurück, die vom Feminismus verursacht oder jedenfalls befördert wird. Dies gilt auch für Ohnmachts- und Scheiternsgefühle in vielen Lebensbereichen, u.a. auch in der beruflichen Konkurrenz mit Frauen bzw. bei Schwierigkeiten mit weiblichen Vorgesetzten oder Frauen im persönlichen Umfeld.

Dies ist unter anderem im Kontext gesellschaftlicher Männlichkeitsanforderungen²³ zu verstehen, die Jungen und Männern abverlangen, immer souverän, gelassen und überlegen zu sein. Schmerz und Traurigkeit sind insbesondere in protestantisch geprägten Kulturen (und ich würde sagen, auch katholische Bundesländer in der BRD sind dennoch von protestantischer Kultur beeinflusst) für Männer nicht vorgesehen. Wenn aber eine feministische Übermacht Männern Unrecht antut, dann kann es weniger als Versagen verstanden werden, wenn es zu Situationen kommt, in denen Männer sich unsicher, schwach oder traurig fühlen oder Verlustängste haben. Und ein solches vermeintliches Unrecht scheint dann auch Wut, Hass und Aggression zu legitimieren als Reaktionen, die wiederum ebenfalls helfen, Schmerz und Traurigkeit abzuwehren.

Diesen hasserfüllten Umgang mit unangenehmen Gefühlen aus Zurückweisung und Einsamkeit finden wir besonders massiv ausgeformt bei InCels, also heterosexuellen Männern, die ihre Einsamkeit und ihre sexuelle Erfolglosigkeit extrem frauenfeindlich wenden, oder auch in frauenfeindlichen Strömungen von Bewegungen von Trennungsvätern. Wir finden ihn in Versatzstücken aber auch bis weit in den Mainstream hinein.

An beiden genannten Bewegungen können wir ein weiteres antifeministisches Versprechen verdeutlichen: Oft legitimieren antifeministische Deutungsangebote scheinbar eigene Wünsche und Anrechtsgefühle (entitlement). Dies gilt insbesondere für Männer wie InCels, die von einem Anrecht auf Sex ausgehen, das ihnen ggf. der Staat durchzusetzen habe, oder bestimmte frauenfeindliche Trennungsväter, die ein Anrecht auf ihre Verfügung über ihre Kinder und Expartnerin(nen) antifeministisch legitimieren zu können glauben (hier lohnt es sich ggf., sich mit der Kontroverse um das parental alienation syndrome und seine antifeministische Instrumentalisierung zu beschäftigen²⁴).

Wir finden dieses Phänomen aber auch, wenn Männer erwarten, ihre Partnerinnen oder Ehefrauen hätten ihnen für Sex zur Verfügung zu stehen oder ein Date habe implizit Sex versprochen, indem sie z.B. eine Essenseinladung angenommen habe oder auf einen Kaffee mit in die Wohnung gekommen sei. Oder wenn Partner oder Ehemänner glauben, ihre Partnerin bzw. Ehefrau sei ihnen die Besorgung von Haushaltstätigkeiten oder Kinderfürsorge schuldig. Oder wenn männliche Kollegen oder Vorgesetzte meinen, ihre Kolleginnen bzw. Mitarbeiterinnen hätten für gute Stimmung zu sorgen.

Wenn die entsprechenden Frauen diese Erwartungen nicht einhalten, können antifeministische Deutungen Männer darin bestätigen, dass diese Grenzsetzung bzw. der Entzug des gewünschten Verhaltens nicht etwa

²³ Vgl. vertiefend zu Männlichkeitsanforderungen Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 43–60. Online unter: <https://ius.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 20.12.2023].

²⁴ Da es schwierig sein kann, sich in der Menge der Artikel zu orientieren, schlage ich für einen ersten Einblick einerseits zwei mir politisch nicht positionierte Quellen vor und darauffolgend zwei Quellen, die die Bedeutung des Begriffs im antifeministischen Kontext kritisch beleuchten: Dorsch Lexikon der Psychologie: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/parental-alienation-syndrome>, forum familienrecht: https://forum-familienrecht.de/files/media/forum-familienrecht/downloads/2003/FF_06_2003/zum_aktuellen_stand_der.pdf. Antifeministische Behauptungen erkennen und widerlegen: <https://gegen-antifeminismus.de/sie-nimmt-mir-die-kinder-weg/>. Diskursatlas Antifeminismus: [https://www.diskursatlas.de/index.php?title=Parental Alienation Syndrome](https://www.diskursatlas.de/index.php?title=Parental%20Alienation%20Syndrome).



gutes Recht der entsprechenden Frauen sei, sodass man dann aushandeln muss, wie mit den unterschiedlichen Wünschen umzugehen ist, sondern vielmehr auf feministische Agitation und Verblendung zurückgehe.

Das Phänomen der antifeministischen Legitimierung von Wünschen und Anrechtsgefühlen finden wir gelegentlich auch bei Frauen, z.B. wenn sie sich als Mütter durch antifeministische Deutungen legitimiert sehen, von ihren Kindern normkonformes Verhalten zu erwarten und anderweitige Wünsche, Identitäten oder Lebensweisen als feministische Mode-Erscheinung bzw. Verblendung abwerten und sich legitimiert sehen, grenzüberschreitend bis gewalttätig darauf zu reagieren.

Meistens jedoch tritt dieses Phänomen bei Männern auf. Antifeministische Angebote versprechen, wie oben schon angesprochen, oft Wege, um gesellschaftliche Männlichkeitsanforderungen und -versprechen einzulösen. Jungen und Männer, die nicht gelernt haben, sich von diesen Anforderungen abzugrenzen, um ihren eigenen individuellen Weg zu suchen, und die sich nicht Umfeldler aufgebaut haben, in denen dies sanktionsfrei möglich ist (und in Zwangsgemeinschaften wie der Schule ist es oft nicht möglich, sich Sanktionen für die Nicht-Erfüllung von Männlichkeitsanforderungen zu entziehen), sind oft ziemlich unter Druck, diesen Anforderungen möglichst gut zu entsprechen. Hinzu kommen oft auch noch Anrechtsgefühle (entitlement) aus Männlichkeitsversprechen, die u.a. medial, teils aber auch im direkten Umfeld vermittelt werden.

Um diesen Versprechungen etwas entgegenzusetzen, bedarf es einerseits einer Entlastung von Männlichkeitsanforderungen. Wenn Prävention nicht sehr früh beginnt, kann hier Kurzzeitpädagogik nur kleine Samenkörner legen und sollte durch längerfristige Pädagogik und einen langen Atem ergänzt werden.

Darüber hinaus kann eine Arbeit zu konkreten Erfahrungen von Schmerz, Enttäuschung, Traurigkeit, Unsicherheit, aber auch Wut und Aggression hilfreich sein. Dazu gehören einerseits Deutungsangebote, die entsprechende Erfahrungen u.a. normalisieren („Das gehört zum Leben dazu, das erleben alle.“). Andererseits ist es wichtig, an konkreten Umgangsweisen zu arbeiten (z.B. „Was kann ich machen, wenn ich traurig oder enttäuscht bin?“ „Wie kann ich mit Enttäuschungen, Zurückweisungen, Interessenkonflikten oder Trennungen umgehen?“ „Welche Möglichkeiten gibt es, gleichstellungsorientiert mit Sorgerechtsstreitigkeiten und den damit oft einhergehenden Gefühlen umzugehen?“).

Für Menschen, die tatsächlich in höherem Maße, als es für die meisten zum Leben dazu gehört, schmerzhaft Erfahrungen machen, ist es wichtig, nicht-diskriminierende Erklärungsangebote zu machen und vor allem Möglichkeiten von Veränderung herauszuarbeiten, z.B. im Umgang mit langanhaltender Einsamkeit.

Darüber hinaus ist es ein Balance-Akt, Wünsche als Wünsche anzuerkennen und zu respektieren, aber die Grenze zum Anrechtsgefühl auf Kosten anderer zu markieren, an der Bereitschaft und Fähigkeit zu grenzachtenden Umgangsweisen mit inkompatiblen Wünschen zu arbeiten und den Blick über selbstbezogene Weltbilder, die sich nur um die Erfüllung der eigenen Wünsche und deren Legitimation drehen, hinaus zu Fragen des Miteinanders zu weiten.

8.3 Erfolgs- und Aufstiegsversprechungen im Kontext von Männlichkeitsanforderungen

Ich komme zurück zu Männlichkeitsanforderungen. Jenseits der Anforderung und des Versprechens von Souveränität, Coolness und sexuellem Erfolg ist hier auch die Anforderung und das Versprechen von beruflichem bzw. materiellem Erfolg zentral, der wiederum in patriarchalen Kontexten auch als Grundlage für heterosexuelle Attraktivität und Familiengründung gilt (nicht nur in der Theorie, sondern oft auch in der Praxis auf der Suche nach Partner*innen).

Viele sexistische und antifeministische sogenannte „Coaches“ und Influencer verbinden Versprechungen von beruflichem bzw. materiellem und Versprechungen von sexuellem Erfolg. Sie nutzen dabei auch kapitalistische Ungleichheiten in Bezug auf Klasse und teils auch Rassismus, um insbesondere junge Männer anzusprechen, die gesellschaftlich nicht so hohe Erfolgs-Chancen haben und ihnen Aufstiegsversprechen zu machen während sie ihnen viel Geld aus der Tasche ziehen. Aber sie adressieren auch sehr gut situierte, bereits er-



folgreiche Männer mit Validierungen bzgl. ihrer Entitlement-Gefühle und Techniken, ihre Privilegien weiter auszubauen.

Einerseits haben wir es hier mit Aufstiegsversprechen und der Hoffnung auf mehr Zugang zu Macht, Ressourcen, Status und Einflussnahme zu tun. Zum anderen bieten antifeministische Angebote aber auch eine Legitimierung für Privilegiensicherung auf allen Ebenen. Diese werden als natürliches Recht bzw. hart erarbeitet legitimiert und Versuche von Neuverhandlungen und gerechteren Umverteilungen werden antifeministisch abgewehrt.

Gegenüber Jungen und Männern, für die diese Angebote vor allem aus einem Druckgefühl und Sorge vor Scheiternserfahrungen heraus attraktiv sind, hilft auch hier wieder die Entlastung von Männlichkeitsanforderungen und eine Stärkung gleichstellungsorientierter Beziehungsgefüge.

Bzgl. der Inkongruenz zwischen dem neoliberalen und männlichkeitsbezogenen Versprechen, dass alle richtig erfolgreich sein könnten, wenn sie es nur ernsthaft versuchten, und der erlebten Realität, dass das eben nicht der Fall ist, sollten alternative gesellschaftskritische und nicht-diskriminierende Deutungsangebote gemacht werden. Hier ist, denke ich, eine Mischung gefragt, einerseits an Strategien zum Umgang mit diesen ungerechten Realitäten zu arbeiten (dazu gehören auch, aber nicht nur, mögliche Erfolgsstrategien, die ohne Diskriminierung auskommen), und andererseits die falschen Versprechungen und ausbeuterischen Geschäftsmodelle der sogenannten Coaches zu entlarven.

8.4 Versprechen der Abwehr von Schmerz und Bedauern sowie von Bindung unter Männern

Wie bereits beschrieben, können antifeministische Deutungen dabei helfen, eigenen Schmerz abzuwehren und in Wut umzulenken. Aber sie haben noch mehr Abwehrpotenzial:

Feministische Impulse machen deutlich, wie viel Schmerz Sexismen bei Betroffenen auslösen können und wie viel sexistisches Unrecht im Alltag geschieht, auch durch Menschen, die es nicht böse meinen müssen. Zu erkennen, dass man, insbesondere bei nahen Menschen, Schmerz ausgelöst, oder gar zu Unrecht beigetragen hat, kann Selbstbilder bedrohen. Und empathischer Schmerz kann belastend sein, umso mehr, wenn man schon nicht gelernt hat, mit eigenem Schmerz umzugehen, geschweige denn mit dem Schmerz anderer. Antifeminismus kann es ermöglichen, die Auseinandersetzung mit diesem Schmerz abzuwehren, ihn als überempfindlich abzutun und dadurch weniger empathischen Schmerz zu empfinden. Und er kann dagegen helfen, eigenes vergangenes Verhalten zu bedauern, sich dafür zu schämen und sich Kritik daran zu stellen.

Darüber hinaus kann Antifeminismus es ermöglichen – u.a. in der Abwehr von Schmerz und der Validierung belastender Gefühle wie auch von Entitlement – Bindung, Community und so etwas ähnliches wie Solidarität unter Männern zu erleben. Viele Jungen und Männer wachsen damit auf, sich ständig gegenüber anderen Jungen und Männern behaupten zu müssen und bei Zeichen von Schwäche von ihnen abgewertet oder angegriffen zu werden. Oft können sie Unterstützung und Fürsorge im Umgang mit schmerzhaften Gefühlen, wenn überhaupt, dann nur von der Mutter, Schwester oder Partnerin erfahren. Es steht zu vermuten, dass viele Männer in antifeministischen Zusammenkünften, zwischen Selbsthilfegruppen, digitalem Austausch und politischer Organisation, das erste Mal die Erfahrung machen, dass andere Männer in schmerzhaften Momenten so etwas ähnliches wie solidarisch mit ihnen sind und sie unterstützen. Sie können leicht dabei übersehen, dass diese Unterstützung oft nicht wirklich ergebnisoffen caring und am Wohlbefinden des einzelnen Mannes und z.B. auch seinem Anliegen an einer guten Beziehung zu seinem Kind interessiert ist, sondern vielmehr seinen Schmerz für politische Zwecke instrumentalisiert, manipuliert und zu Hass aufstachelt.

Alle hier genannten Versprechungen können weniger attraktiv bzw. die Problematiken antifeministischer Angebote durchschaubarer werden, wenn wir Menschen darin fördern, mit eigenem und anderer Menschen Schmerz weniger hilflos umzugehen, handlungsfähiger im Umgang mit eigenen Fehlern zu werden und wenn wir solidarische, unterstützende und caring Verbindungen zwischen Menschen aller Geschlechter fördern. Alleine die Erfahrung, sich mit eigenem Schmerz gesehen und unterstützt zu fühlen, kann viele Türen öffnen



und lebensverändernd sein. Selbstverständlich muss dies dennoch mit Bedarfen anderer Adressat*innen abgewogen werden, damit sich nicht erneut in klassisch patriarchaler Manier wieder alles um die Gefühle und Anliegen heterosexueller cis Männer dreht. Das ist ein Balance-Akt. Aber es liegt viel Potenzial darin, wenn der Balance-Akt gelingt und solidarische Verbindungen auf Augenhöhe gerade auch im Umgang mit Gefühlen zwischen Menschen verschiedener Geschlechter sowie unter Jungen und Männern aufgebaut werden. Für Letzteres kann die Arbeit in Jungen- bzw. Männergruppen ein guter Ort sein.

8.5 Versprechen der Validierung des eigenen Lebensstils sowie von Gesehen-Werden, Selbstwertgefühl und Anerkennung

Zwar gibt es unter den vorgenannten antifeministischen Versprechungen einzelne, die auch für Frauen attraktiv sein können, vorrangig sprechen sie meines Erachtens jedoch Männer an.

Alle Geschlechter werden aus meiner Sicht jedoch angesprochen von dem Versprechen, Lebensstile, Geschmäcker und Entscheidungen, die oft als traditionell verstanden werden, aufzuwerten und wertzuschätzen. Dabei kann es um Lebensweisen wie eine traditionelle Ehe mit Fokus der Frau auf Haushalt und Kinderfürsorge gehen, aber auch um Kleidung, Rollenverhalten in Flirt und Sexualität etc.

Oft wird Feminismus damit assoziiert, all dies abzuwerten bzw. zu problematisieren. Das trifft zwar nicht auf alle feministischen Sichtweisen zu – mir geht es zum Beispiel nicht darum, dass alle Menschen alle Lebensbereiche gleichzeitig immer unter einen Hut bringen müssen, genauso wenig werte ich weiblich konnotierte Kleidungsstile oder traditionelles Rollenverhalten in Flirt und Sexualität ab. Mir geht es darum, dass alle Menschen Wahlfreiheit haben, ihr Leben zu gestalten. Wenn – und das ist aus meiner Sicht der zentrale Unterschied zu patriarchalen Verhältnissen – sie dies einvernehmlich mit allen anderen Beteiligten tun, dabei also niemandes Grenzen überschritten und niemand ausgebeutet wird. Dennoch wird Feminismus oft als ein Verbot oder eine Abwertung traditioneller Rollenverteilungen etc. verstanden. Das kann gerade für Frauen, die sich für traditionellere Lebenswege entscheiden, Antifeminismus attraktiv machen, da sie darin ihre Lebenswege und Entscheidungen validiert sehen.

Dabei wird oft übersehen, dass eine Abwertung traditionell weiblicher Aufgabenbereiche (z.B. die Geringschätzung von Care-Arbeit) gerade nicht von Feminist*innen ausgeht, sondern sie Ergebnis patriarchaler Ordnungen ist. Dass nicht alle Feminist*innen über dieser Abwertung stehen, sondern sie zum Teil wiederholen, kann und sollte kritisiert werden. Ausgangspunkt dafür sind aber patriarchale Hierarchien.

Hier kann hilfreich sein, sehr deutlich zu machen, dass es hierzu auch in Feminismen kontroverse Diskussionen gibt, und selbst eine Position zu vertreten, die verschiedene Lebensstile nicht abwertet, aber deutlich macht, dass sie, wenn sie andere mitbetreffen, einvernehmlich ausgehandelt sein sollten. Darauf aufbauend ist es sinnvoll, mit den Teilnehmenden Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Konsequenzen verschiedener Entscheidungen abzuwägen zu üben und dabei selbst den verschiedenen (grenzachtenden, einvernehmlichen) Optionen mit Respekt zu begegnen.²⁵

Nicht zuletzt fühlen sich manche Menschen, aus vielen der genannten Gründe und weiteren Gründen, durch bestimmte antifeministische Denk-Angebote anerkannt und gesehen und können sie zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls nutzen. Wenn es uns in der Bildungsarbeit und anderen gleichstellungsorientierten und feministischen Angeboten gelingt, auch mit anderen Mitteln Anerkennung und Gesehen-Werden zu vermitteln und ein Selbstwert-Gefühl zu fördern, das ohne Abwertung anderer auskommt, können diese Versprechungen weniger attraktiv werden.

²⁵ Vgl. vertiefend Debus, Katharina (2015): ‚Ein gutes Leben!‘. Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In: Micus-Loos, Christiane/Plößler, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in. Wiesbaden: Springer VS. S. 114-134.



8.6 Kontexte gesteigerter Ansprechbarkeit für antifeministische Versprechungen

Nicht alle Menschen sind gleichermaßen von den genannten antifeministischen Versprechungen ansprechbar. Eine gesteigerte Ansprechbarkeit finden wir einerseits vor bei (insbesondere heterosexuellen cis) Jungen und Männern, da antifeministische Versprechungen sie (vermeintlich) im Umgang mit Männlichkeitsanforderungen und -versprechen unterstützen können.

Ebenfalls können wir eine gesteigerte Ansprechbarkeit bei Menschen in traditionellen Lebensweisen beobachten sowie bei Menschen, die in Teilbereichen Freude an geschlechternormkonformen Verhaltensweisen, Stilen bzw. Interaktionen haben und den Eindruck haben, diese würden feministisch abgewertet.

Nicht zuletzt, ich komme hier auf Kapitel 7.3 zurück, sind Menschen oft besonders ansprechbar, die in wichtigen Beziehungen zu sexistischen bzw. antifeministischen Menschen stehen, da sie diese Beziehungen möglicherweise bedroht sehen oder sich als illoyal empfinden, wenn sie sich von deren Haltungen und Verhaltensweisen distanzieren.

Wenn wir uns in Angeboten darum bemühen wollen, antifeministisch ansprechbare Menschen zu erreichen, kann es daher hilfreich sein, gezielt darüber nachzudenken, was wir tun können, um die Sorgen der genannten Gruppen gegenüber feministischen Sichtweisen und Handlungsangeboten zu adressieren, und wie wir erfahrbar machen können, was sie selbst von stärker gleichstellungsorientierten Umgangsweisen haben könnten bzw. wo und wie diese gut mit Teilen ihrer Werte und Anliegen zusammenpassen könnten.

8.7 Zwischenfazit und Reflexionsfragen

Ich greife den letzten Satz auf: Wenn wir Menschen, die antifeministisch ansprechbar sind bzw. sich im Hinwendungsprozess befinden, erreichen wollen, dann sollten wir gezielt darüber nachdenken, was wir antifeministischen Versprechungen entgegensetzen können, wie wir Alternativen im Umgang mit legitimen Gefühlen, Wünschen, Bedürfnissen, Sehnsüchten, Sorgen, Ängsten und Ärger anbieten und entsprechende Kompetenzen fördern können und welche Barrieren wir abbauen müssen, damit die entsprechenden Zielgruppen dieses Angebot als für sich interessant annehmen können.

Wie gesagt: 1) Es gibt Grenzen der Erreichbarkeit, wir sollten den Fokus nicht auf Menschen mit geschlossenem Weltbild verschwenden und ihnen damit Gelegenheit zu Verletzungen und Einschüchterungen geben. 2) Nicht immer sollte alle Aufmerksamkeit in ein solches Bemühen gesteckt werden, es sollte stets in Balance mit den anderen Standbeinen der Prävention und Intervention gebracht und abgewogen werden (vgl. Teil I, Kapitel 3). 3) Dabei sollte nicht manipulativ und überwältigend vorgegangen, sondern nur Angebote in einer Weise gemacht werden können, die für die Teilnehmenden annehmbar wäre, wenn sie das wollen (vgl. Teil I, Kapitel 1.3 sowie Teil III zu emanzipatorischer Bildung).

Viele der Förderansätze, die präventiv wirken können, stoßen, wie mehrfach erwähnt, an Grenzen der Kurzzeitpädagogik, weil es um einen Mangel an grundsätzlichen Kompetenzen und um den Umgang mit gesellschaftlich verursachten Zumutungen geht. Aber umgekehrt lassen sich mit ihnen oft auch viele Diskriminierungs-Fliegen mit einer Klappe schlagen, da sie oft gleichzeitig verschiedene Ungleichheitsideologien und gewalttätige Verhaltensweisen attraktiv machen. Es sind hier also auch Vernetzungen zwischen verschiedenen pädagogischen Ansätzen möglich. Dennoch ist auch klar, dass es Ressourcen braucht, um hier gut fördern zu können.



Was kann antifeministische Denk- und Handlungsangebote attraktiv machen?



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Reflexionsfragen

Vor dem Hintergrund aller genannten Erwägungen lade ich die Leser*innen dazu ein, sich mit den folgenden Reflexionsfragen zu beschäftigen. Bei der Beschäftigung könnte die obige Grafik hilfreich sein, die die verschiedenen Schlagworte dieses Kapitels aufgreift und in Beziehung zueinander setzt.

- Was haben wir diesen Versprechen entgegensetzen?
- Werden die Gewinne aus feministischen Denk-, Handlungs- und Vergemeinschaftungsangeboten in unseren Bildungsangeboten für verschiedene Teilzielgruppen sichtbar und erfahrbar? Was ist verheißungsvoll an (unseren) feministischen Perspektiven?

Bezüglich des antifeministisch ansprechbaren Teils der eigenen Zielgruppen:

- Welche antifeministischen Versprechen könnten für sie besonders attraktiv und plausibel sein?
- Kann ich dazu Alternativen anbieten und wenn ja, zu welchen Versprechungen und wie sähen diese Alternativen aus?
- Gibt es Barrieren für meine Teilnehmenden, diese Alternativen anzunehmen? Kann ich welche dieser Barrieren abbauen?



9 Einordnung von Äußerungen für Interventions-Entscheidungen

Wie in Kapitel 3.1 besprochen, macht es für das pädagogische Handeln einen Unterschied, wie offen oder geschlossen das Weltbild einer Person ist, die sich antifeministisch äußert, und wie sehr sie bereits in antifeministische bzw. cis-/endo-/hetero-/sexistische Lebenswelten eingebunden ist. Die folgende Tabelle soll bei der Einordnung unterstützen.²⁶

Einordnung von Äußerungen

mit Sarah Klemm, inspiriert von VdK/MBR Berlin (Hrsg.) (2016): Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismus-Prävention und -Intervention bei Jugendlichen. Berlin: VdK/MBR. <https://mbr-berlin.de/en/publikationen/jugendarbeit-gegen-rechtsextremismus-2016/>.

		Sexismus	Antifeminismus bzgl. Mann-Frau-Verhältnissen	Hetero-, Cis-, Endosexismus	Angriffe auf Politiken geschlechtlicher & sexueller Vielfalt
situativ	unüberlegtes Wiedergeben von Äußerungen				
	punktuell antifeministische Verarbeitung von Erfahrungen				
Hinwendungsprozesse / teilgefestigtes Weltbild	Übernahme antifeministischer Deutungsangebote & Ressentiments				
	Hinwendung in antifeministische Lebenswelten				
gefestigtes Weltbild & lebensweltl. Einbindung	strategischer Einsatz				
	antifeministische Organisation				

ursprüngliches Konzept: Katharina Debus & Sarah Klemm, Grafik & konzeptionelle Weiterentwicklung: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Einerseits kann in der Arbeit mit der Tabelle auf der horizontalen Achse differenziert werden in a) Sexismus, b) Antifeminismus bzgl. Mann-Verhältnissen, also Äußerungen und Handlungen, die sich gegen ein Engagement gegen Sexismus richten bzw. dieses sanktionieren, c) Hetero-, Cis- und Endosexismus (vgl. zur Begriffsklärung Teil I, Kapitel 1.1 – bei ausreichend Platz könnte hier auch nochmal zwischen den verschiedenen Sexismen unterschieden werden) sowie d) Angriffe auf Politiken zur Stärkung der Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (gemäß meiner in Kapitel 1.2 gegebenen Definition fasse ich solche Angriffe im weiteren Verlauf auch unter den Begriff Antifeminismus, um nicht noch längere Wortreihungen zu nutzen). Viele problematische Aussagen kombinieren verschiedene dieser Aspekte.

Eine Differenzierung der verschiedenen Aspekte kann es ermöglichen, den inhaltlichen Schwerpunkt der Aussagen besser zu verstehen, u.a. ob alle Bemühungen um Gleichstellung in Bezug auf Geschlechterverhältnisse sowie sexuelle Orientierungen angegriffen und gleichzeitig alle Sexismen reproduziert werden, ob es sich um eine spezifische Kombination handelt oder ob der Schwerpunkt auf einem Teil-Thema liegt. Interessant kann auch sein, ob die Person in anderen Teil-Themen offen für gleichstellungsorientierte Positionen ist oder diese vielleicht sogar teilt, und es daher mit höherer Wahrscheinlichkeit um ein spezifisches Thema bzw.

²⁶ Die erste Version der Tabelle habe ich gemeinsam mit Sarah Klemm für Seminare zum Umgang mit Antifeminismus entwickelt, inspiriert durch die in Kapitel 3.1 referierte Unterscheidung von VdK und MBR Berlin bzgl. der Erreichbarkeit rechtsextremer Adressat*innen in Gruppensettings. Ich habe sie für diese Veröffentlichung noch ein bisschen weiterentwickelt. Vgl. VdK/MBR (Hrsg.) (2016): Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismus-Prävention und -Intervention bei Jugendlichen. Berlin: VdK/MBR. Online unter: <https://mbr-berlin.de/en/publikationen/jugendarbeit-gegen-rechtsextremismus-2016/> [Zugriff: 20.12.2023].



Anliegen geht, oder es um ein generalisiertes Ressentiment geht. Ebenfalls lohnt sich die Frage, ob sich die entsprechenden Haltungen zu einem breiter diskriminierenden bzw. rechten Weltbild zusammenfügen, in dem z.B. auch Rassismus, Antifeminismus, Klassismus und/oder Ableismus zusammenkommen, ob eine spezifische Kombination einzelner dieser Diskriminierungsverhältnisse vorliegt, während in anderen diskriminierungskritische Positionen vertreten werden, oder ob Geschlechterverhältnisse bzw. Teilaspekte von Geschlechterverhältnisse den Hauptfokus der Ressentiments bilden.

Je nachdem, ob es sich um eher spezifische Widersprüche bzw. Positionen, generalisierte Ressentiments in Bezug auf Geschlechterverhältnisse oder sogar ein geschlossen diskriminierendes und möglicherweise extrem rechtes bzw. religiös fundamentalistisches Weltbild handelt, kann und sollte argumentativ und methodisch unterschiedlich angesetzt werden. Die Spezifität bzw. Verallgemeinerung und Kombination mit anderen Ressentiments kann auch Hinweisgeber für die nun folgende Einordnung auf der vertikalen Achse sein.

Auf der vertikalen Achse unterscheiden wir verschiedene Grade an Ideologiedichte und Einbindung in antifeministische Lebenswelten:

Zwischen Primär- und Sekundärprävention: Handelt es sich um bloß situative Aussagen, zum Beispiel wenn aufgeschnappte Äußerungen unüberlegt wiedergegeben oder spezifische schlechte Erfahrungen (z.B. Zurückweisung oder Trennung etc.) antifeministisch gedeutet und verarbeitet werden? Ist die Person ansonsten offen für gleichstellungsorientierte Positionen oder teilt diese sogar? Lässt sie sich auf ein differenzierendes Gespräch ein? Dann spricht vieles dafür, dass sie durch eine Mischung aus z.B. Wissensvermittlung, Anerkennung für eigene Anliegen, kritischer Besprechung und Reflexion ihrer Äußerungen, Differenzierung der dahinterstehenden Realität, Arbeit an Alternativen und wertschätzender Beziehungsarbeit erreichbar sein könnte.

Sekundärprävention: Befindet sich die Person in einem Hinwendungsprozess zu explizit antifeministischen und/oder endo-/hetero-/cis-/sexistischen Weltbildern und sozialen Zusammenhängen (on- oder offline) und ist ihr Weltbild bereits dabei, sich in dieser ideologischen Richtung zu festigen? Sieht es so aus, als hätte sie antifeministische sowie hetero-/cis-/endo-/sexistische Deutungsangebote und Ressentiments bereits tiefer in ihr Weltbild übernommen? Aber ist ihr Weltbild noch nicht geschlossen? Ist sie zwar dabei, sich stärker entsprechenden Lebenswelten bzw. sozialen Zusammenhängen zuzuwenden, hat aber auch noch viele Verbindungen zu Menschen, die eher gleichstellungsorientiert denken? Weist ihr Weltbild noch Widersprüche und Ambivalenzen auf? Ist sie, insbesondere mit Beziehungsarbeit, für eine Auseinandersetzung mit diesen Widersprüchen zu erreichen? Dann kann sie, wenn die Beziehungsarbeit gelingt, mit den obengenannten Vorgehensweisen möglicherweise auch in Gruppensettings, ggf. ergänzt durch Einzelgespräche, erreicht werden. Es ist aber potenziell mehr Konfrontation nötig, um auf Widersprüchlichkeiten des Weltbildes und Konsequenzen der eigenen Denk- und Handlungsweisen hinzuweisen. Und es sollte stärker abgewogen werden, wie die Auseinandersetzung im Gruppenkontext mit der Stärkung von Betroffenen und Engagierten zusammengehen kann, da ein höheres Risiko besteht, dass diese auf deren Kosten geht. Kurzzeitpädagogik kann bei solchen Adressat*innen an ihre Grenzen geraten, da oft längerfristige Beziehungsarbeit notwendig ist, um sie zu erreichen. Sie kann aber möglicherweise Impulse geben, die an anderer Stelle wieder aufgegriffen werden können.

Tertiärprävention: Verfügt die Person bereits über ein geschlossenes Weltbild aus Sexismen und Antifeminismen, ggf. gekoppelt mit anderen Ungleichheitsideologien? Nutzt sie Gruppensituationen, um für ihre Ideologien zu agitieren, Ressentiments auch bei anderen zu wecken und/oder Menschen einzuschüchtern? Wirkt sie rhetorisch geschult und/oder argumentiert taktisch bzw. strategisch bzw. übt dies? Gibt es Hinweise, dass sie in antifeministische Organisationen eingebunden ist? In diesem Falle legen Erfahrungen aus der Rechts-extremismusprävention nahe (es gibt in Bezug auf Antifeminismus keine spezifische Forschung dazu), dass diese Person in Gruppensettings kaum erreichbar sein wird, Raum in solchen Settings aber in diskriminierender Form nutzen kann. Hier sollte in den meisten Fällen eher ihr Raum und die Aufmerksamkeit für ihre Positionen begrenzt werden und im Umgang mit ihr sollte der Schutz anderer Teilnehmender vor



Einschüchterungen und Bedrohungen sowie die Sicherung ihrer Bildungsteilhabe beachtet werden. Außerdem können klare Grenzsetzungen ein Signal gegen die Normalisierung antifeministischer Angriffe setzen. Bei einer gewissen Offenheit für Veränderungen kann diese Person möglicherweise mit längerfristig angelegter Beziehungsarbeit im Einzelsetting erreicht werden. Insbesondere falls sie in potenziell gewaltbereite Lebenswelten eingebunden ist und/oder selbst bereits Gewaltbereitschaft gezeigt hat, sollte dies wie alle Täter-Arbeit unbedingt von Supervision begleitet und gut fachlich fundiert sein.

Im ersten Moment einer Äußerung einer uns unbekannt Person können wir oft nicht einordnen, wo genau eine Person sich in dieser Skala befindet. Manche Begriffe, wie z.B. red pill, black pill, Feminat, lila Pudel, female choice, parental alienation syndrome oder die Vielzahl von Begriffsschöpfungen/-nutzungen aus der InCel-Kultur (z.B. sigma, chad etc.) können zumindest Hinweise auf Berührungen mit entsprechenden Medien oder sozialen Zusammenhängen geben. Da sie aber doch auch immer wieder in mainstreamigere Medien, Gaming-Kultur etc. hineinschwappen, sind sie nicht einmal dafür klare Indikatoren. Meist gilt es, im Dialog mit den Teilnehmenden einen Eindruck zu gewinnen und mit Arbeits-Hypothesen zu arbeiten. Wenn es um die Einschätzung möglicher Bedrohungspotenziale geht, kann es zudem hilfreich sein, auch jenseits des Gruppensettings mit anderen Teilnehmenden über ihre Wahrnehmungen ins Gespräch zu gehen.

10 Lernangebote und Umgangsweisen im Kontext antifeministischer Äußerungen

Im letzten Kapitel dieses Teils komme ich zurück auf Lernangebote und pädagogische Umgangsweisen – hier mit einem Fokus auf dem Umgang mit antifeministischen Äußerungen von Teilnehmenden. Vor allem ist dieses Kapitel eine sehr verkürzte Zusammenfassung von Hinweisen aus den Kapiteln 7 bis 9.

Auch wenn ich mich wiederhole: Für Entscheidungen über pädagogische Umgangsweisen ist es hilfreich, eine erste Idee zu entwickeln, ob es sich um situative Äußerungen handelt, die Person sich im Hinwendungsprozess befindet oder bereits mit einem gefestigten Weltbild in antifeministische Lebenswelten eingebunden ist. Dabei sollte das Vorgehen immer mit den Lernbedarfen, Teilhabe-Chancen und Emotionen gleichstellungsorientierter sowie unentschlossener oder ambivalenter Teilnehmender abgewogen werden.

Im Umgang mit Menschen, deren Äußerungen wir zunächst als situativ oder im Hinwendungsprozess einordnen, gilt vieles des in Kapitel 7 Beschriebenen. Situative antifeministische Äußerungen können von ambivalenten oder unentschlossenen Teilnehmenden kommen, aber auch für Menschen im Hinwendungsprozess gilt vieles des oben Beschriebenen.

Dazu gehört unter anderem, dass es für eine gelingende Beziehungsarbeit notwendig ist, ihre Gefühle und inhaltlichen Positionen ernstzunehmen, auch wenn wir ihnen dann ggf. kritisch oder teils auch konfrontativ begegnen.

Ebenso ist es, wie in Kapitel 7 beschrieben, hilfreich, sich für die Beweggründe der Teilnehmenden, die wir erreichen wollen, zu interessieren: Geht ihr Interesse an antifeministischen Denk- und Handlungsangeboten auf (Teil-)Anliegen, Wünsche, Sehnsüchte oder Ängste zurück, mit denen wir uns pädagogisch verbinden können, auf denen wir Beziehungsarbeit aufbauen und zu denen wir Alternativen erarbeiten können? Hierfür kann auf Anregungen aus Kapitel 8 und der Literatur aus Fußnote 21 zurückgegriffen werden.

Desto weiter sich Teilnehmende im Hinwendungsprozess befinden, desto mehr sind Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau nötig, um sie zu erreichen. Hier kann Kurzzeitpädagogik an ihre Grenzen stoßen, während Langzeitpädagogik, ggf. in Kooperation mit kurzzeitpädagogischen Impulsen, viel Potenzial hat.

Es kann allerdings auch sein, dass sich im Dialog Hinweise verfestigen, dass die Person bereits ein gefestigtes antifeministisches Weltbild aufweist und in entsprechende Lebenswelten (ggf. auch digital) eingebunden ist. Möglicherweise nutzt sie die Auseinandersetzungen auch für eine eigene antifeministische oder breiter diskriminierende Agenda.



In diesem Fall sollten ihre Redezeit sowie ihre Optionen, im Gruppensetting oder rund um die Institution herum andere zu verletzen, einzuschüchtern und in ihrer Bildungsteilhabe einzuschränken begrenzt werden. Wenn alle anderen Mittel ausgeschöpft sind und die Anwesenheit der Person eine ernsthafte Einschränkung der Teilhabe anderer Teilnehmender oder gar eine Bedrohung für andere Teilnehmende oder die Leitung darstellt, kann dies auch auf temporäre oder dauerhafte Ausschlüsse, Hausverbote etc. hinauslaufen.

Hier stellt sich allerdings das Dilemma, dass harte Grenzen wie Rauswürfe, Ausschlüsse etc. möglicherweise ambivalente Teilnehmende verschrecken können, insbesondere wenn sie als Sanktionen für eine andere Meinung wahrgenommen werden und nicht klar wird, dass diese dem Schutz und der Teilhabe anderer Teilnehmender dienen. Aber auch im letzteren Fall kann es sein, dass, oft jenseits der formalen und beaufsichtigten Lernzeit, Irritation und Wut über den Ausschluss auf feministisch positionierte bzw. so wahrgenommene Teilnehmende zurückfallen, insbesondere wenn mit deren Schutz argumentiert wurde. In anderen Fällen wiederum zeigen sich aber auch ambivalente Teilnehmende erleichtert sind, wenn sich nach einer harten Grenze das Lernklima verbessert.

Ich habe leider keine ideale Lösung für das beschriebene Dilemma. Rauswürfe etc. sind aus meiner Sicht ohnehin eher eines der letzten Mittel der Wahl, aber wenn sie nötig sind, sollten sie nicht auf Kosten anderer Teilnehmender vermieden werden. Wichtig finde ich, sie als Bildungsarbeiterin selbst zu verantworten, also nicht einen Teil der Verantwortung bei manchen Teilnehmenden zu verorten („Wenn Du willst, werfe ich ... raus.“), weil sie sonst eventuelle Backlashes für den Rauswurf sehr viel stärker abbekommen als wir. Und ich finde wichtig, Rauswürfe inhaltlich mit Fragen von Teilhabe, Verletzungsmacht und Diskussionsklima zu begründen und klar zu machen, dass ich nicht einfach jede Meinung entferne, die mir nicht passt. Dafür reicht es aber nicht, das nur zu behaupten, es sollte bereits vorher in meinem Umgang mit den Teilnehmenden und kritischen Einwüfen zu meinen Positionen deutlich geworden sein, also auch sichtbar gelebt werden.

11 Ausblick auf Teil III

In Teil III greife ich zunächst zwei andere Aspekte von Heterogenität in Lerngruppen auf, die zu unterschiedlichen emotionalen Reaktionen auf Lernangebote führen können und nichts oder nur wenig mit politischen Einstellungen der Teilnehmenden zu tun haben müssen: Einerseits beschäftige ich mich mit Haltung und Emotionen zum Umgang mit neuen Informationen, Herausforderungen, Umdenken und Komplexität. Und andererseits gehe ich auf Haltung und Emotionen zur gewählten Methodik, Sprache sowie Vertrauen ins Lernsetting ein. Darauf aufbauend ziehe ich ein kurzes Fazit aus der Beschäftigung mit allen drei Heterogenitäts-Ebenen, die ich in Teil II und III beleuchtet habe.

Schließlich leite ich aus allen Teilen Schlussfolgerungen für die Praxis ab. Ich beginne mit einem kurzen Schlaglicht auf mein Verständnis emanzipatorischer Bildung, biete dann Anregungen für die Gestaltung emanzipatorischer Lernprozesse rund um (Anti-)Feminismus, in denen ich viele Punkte aus den vorherigen Kapiteln und Teilen zusammenführe, und werfe schließlich noch einen kursorischen Blick auf Besonderheiten in anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit über den Rahmen formaler Lernsettings hinaus.

Teil III: Weitere Gründe für unterschiedliche emotionale Reaktionen auf Lernangebote und Schlussfolgerungen für die Praxis

In Teil I habe ich Begriffe geklärt, mich mit Emotionen und Krisenerfahrungen im Lernen zu Geschlechterverhältnissen beschäftigt und drei Standbeine der Prävention und Intervention gegen Diskriminierung vorgestellt. In Teil II habe ich diese drei Standbeine aufgegriffen und Vorschläge für Lernangebote an Teilnehmende mit verschiedenen Haltungen zu Geschlechterverhältnissen und zum Umgang mit antifeministischen Äußerungen gemacht, begleitet von einem analytischen Exkurs, in dem ich Deutungen und Einordnungen bzgl. antifeministischer Denk- und Handlungsweisen vorgeschlagen habe.



In Teil III vertiefe ich zunächst das Thema der Heterogenität in Lerngruppen (12) und stelle weitere mögliche Heterogenitätsmerkmale vor, die positive, ambivalente oder negative Gefühle zu Lernangeboten zu Geschlechterverhältnissen begünstigen können und nicht unmittelbar mit der inhaltlichen Haltung der Teilnehmenden zu tun haben müssen: Haltung und Emotionen zum Umgang mit neuen Informationen, Herausforderungen, Umdenken und Komplexität (12.1) sowie Haltung und Emotionen zur gewählten Methodik, Sprache sowie Vertrauen ins Lernsetting (12.2). Ich schließe die Beschäftigung mit Heterogenität in Lerngruppen mit einem kurzen Fazit aus Teil II und III (13).

Für den zusammenfassenden Praxistransfer aus den Teilen I bis III gebe ich zunächst einen Einblick in mein Verständnis emanzipatorischer Bildung (14). Ich führe dann Anregungen aus den vorherigen Teilen sowie weitere Anregungen zur Gestaltung von Lernprozessen zu (Anti-)Feminismus zusammen (15). Schließlich gehe ich kurz auf einige Potenziale und Herausforderungen in einigen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit ein, die nicht in formalen Bildungssettings stattfinden (16).

12 Heterogenität in Lerngruppen II: Weitere mögliche Gründe für positive, ambivalente & negative Gefühle zu Lern-Angeboten jenseits der Haltung zu Geschlechterverhältnissen

Nicht immer geht es bei emotionalen Reaktionen auf unsere Lernangebote um inhaltliche Haltungen oder Einstellungen der Teilnehmenden. Es kann unsere Lernangebote verbessern, wenn wir, soweit wir können, auch andere Heterogenitäts-Faktoren berücksichtigen. Auf einige davon gehe ich im Folgenden ein.

12.1 Haltung und Emotionen zum Umgang mit neuen Informationen, Herausforderungen, Umdenken und Komplexität

Lernangebote zu Geschlechterverhältnissen stellen oft neue Informationen bereit. Insbesondere für Menschen, die sich noch nicht intensiv mit dem jeweiligen Thema oder Ansatz beschäftigt haben, können sie bisherige Welt- und Selbstbilder herausfordern bzw. irritieren. Oft laden wir in den Angeboten dazu ein, bisheriges Denken zu überprüfen und an der einen oder anderen Stelle umzudenken. Nicht selten zeigen wir auch auf, dass die Welt komplexer ist, als viele Menschen sie vorher gesehen haben.

Haltung & Emotionen zum Umgang mit neuen Informationen, Herausforderungen, Umdenken & Komplexität



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023





Darauf können Menschen mit ganz unterschiedlichen Emotionen und Assoziationen reagieren, die nicht unbedingt mit den Inhalten zu tun haben müssen, sondern damit, wie leicht und inspirierend oder schwierig und herausfordernd Menschen es finden, mit neuen Informationen, Herausforderungen, Irritationen und Komplexität umzugehen und sich darauf einzulassen, Dinge neu und anders zu denken.

Neugier und Offenheit

Leicht fallen solche Lernprozesse Menschen, die auf solche Angebote tendenziell mit Neugier und Offenheit reagieren und die sich davon inspiriert und in ihrer Kreativität angeregt fühlen. Noch leichter wird es, wenn sie Selbstwirksamkeitserwartungen haben, also sich gut zutrauen, neue Informationen in ihr Weltbild zu integrieren und dadurch ihre Analyse- und Handlungsfähigkeit zu verbessern. Manche, denen dies leichter oder schwerer fällt, fühlen sich auch in ihrem Ehrgeiz gepackt, sich neues Wissen, Denken, Fühlen, Handeln etc. erfolgreich zu erschließen.

Solche Menschen werden oft besonders motiviert, wenn sich zeigt, dass es ganz viel Neues zu entdecken gibt, während sie möglicherweise eher gelangweilt sind, wenn sehr langsam und nah am bereits Bekannten vorgegangen wird. Zudem ist bei ihnen die Wahrscheinlichkeit höher, dass sich in Bezug auf Themen, zu denen sie Berührungspunkte haben, bereits vorher Wissen angeeignet und damit einen Wissensvorsprung vor anderen Teilnehmenden zu haben.

Reserviertheit bzw. Misstrauen

Besonders herausfordernd sind solche Lernprozesse wiederum für Menschen, die auf neue Informationen, Herausforderungen, Irritationen, Komplexität und die Einladung zum Umdenken erstmal reserviert und möglicherweise mit Misstrauen, Sorge oder Angst reagieren. Dabei muss es sich gar nicht um eine inhaltlich begründete Abwehr handeln. Es kann gut sein, dass sich Veränderung für sie aus ganz unpolitischen Gründen, die z.B. mit Biografie, Persönlichkeit, Hirnstruktur etc. zu tun haben, erstmal bedrohlich anfühlt oder Ängste weckt bzw. sie zumindest dazu bringt, sich erstmal ganz genau anzuschauen, was ihnen da begegnet und welche Konsequenzen es hätte, sich darauf einzulassen. Es kann hier also sowohl eine nicht sehr emotional berührbare, eher verschlossene Reserviertheit geben, aber auch starke bewusste oder unbewusste emotionale Ausschläge. Letztere können sich möglicherweise auch in Wut wenden.

Dahinter steht oft, dass Neues und Umdenken Desorientierungs- und Überforderungsgefühle auslöst und es ihnen nicht leichtfällt, sich in Komplexität oder sich ständig verändernden Realitäten zu orientieren, und/oder dass sie sich eher Stabilität und Kontinuität in ihrem Leben und Denken wünschen. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Selbstwirksamkeitserwartungen kann es gut sein, dass sie bereits mehrfach die Erfahrung gemacht haben, in der Aneignung von Wissen, Denken oder Umgangsweisen oder der Beschäftigung mit bestimmten Emotionen nicht mitzukommen, abgehängt zu werden, auch trotz Bemühen anhaltend überfordert zu bleiben oder zu scheitern und sie daher Scheiternserwartungen haben.

Möglicherweise haben sie auch erlebt, dass durch Veränderungen Dinge bedroht wurden und/oder verloren gingen, die ihnen wichtig sind.

Veränderungen sind für sie also nicht vorrangig positiv konnotiert. Es liegt nahe, sich in einem solchen Fall selbst schützen zu wollen, indem das Einlassen auf das Thema verweigert wird. Es kann auch gut sein, dass neue Informationen weniger als Inspiration zur Weiterentwicklung, sondern als Bedrohung der eigenen Welt-sicht bzw. Werte empfunden werden.

Alles das kann dazu führen, dass Teilnehmende erstmal gegen die neuen Impulse argumentieren und/oder (für Bildungsarbeiter*innen wesentlich bequemer und leichter zu übersehen) auf Durchzug schalten bzw. den Bildungsarbeiter*innen nach dem Mund reden, aber die neuen Impulse nicht an sich heranlassen.

Zu Themen, die in der eigenen Welt nicht sehr geläufig sind, haben solche Teilnehmenden oft auch weniger Vorwissen als die erstgenannte Gruppe. Wenn sie Vorwissen haben, kann es aber auch sein, dass sie dieses



ziemlich tief durchdrungen und in ihre Praxis umgesetzt haben, aber erstmal nicht besonders begeistert darauf reagieren, dieses zu differenzieren, kritisch zu reflektieren oder sich darauf einzulassen, es durch mehr Komplexität irritieren zu lassen.

All das muss nicht heißen, dass sie inhaltlich gegen Geschlechtergleichstellung eingestellt sind. Und es muss auch nicht heißen, dass sie nicht erreichbar sind und kein Interesse am Thema haben. Um sie zu erreichen, kann es manchmal hilfreich sein, besonders an einer vertrauensvollen Lernatmosphäre zu arbeiten und/oder ihnen Zeit für eine Auseinandersetzung und Aneignung in ihrem Tempo zu geben. Es kann für sie auch wichtiger als für die erste Gruppe sein, die Lernangebote zunächst sehr gründlich mit den eigenen Werten, Zielen und Analysen abgleichen zu können, unter anderem durch viele kritische Fragen. Besonders schnell machen sie zu, wenn sie einen Eindruck von Bekenntniszwang haben bzw. von dem Druck, sofort jeden Schritt inhaltlich mitgehen zu müssen. Eine wohlwollende Auseinandersetzung mit ihren Zweifeln und kritischen Fragen kann bis zu einem bestimmten Punkt auch für andere Teilnehmende interessant sein, weil sie dabei helfen kann, das Thema tiefer zu durchdringen und auch mögliche Antworten auf kritische Rückfragen zu hören und daraus zu lernen. Die Lernbedarfe dieser Teilnehmenden ernst zu nehmen (immer im Abgleich mit den Bedarfen anderer Teilnehmender), kann Bildungsarbeiter*innen dazu anspornen, insgesamt mehr Mühe auf gute Argumentation und inhaltliche Vermittlung und einen respektvollen Umgang mit den Lernprozessen der Beteiligten zu verwenden – die Erwartung sofortigen Umdenkens ohne Abgleich mit eigenen Werten und Bekenntniszwang sind ja generell problematisch, nicht nur für diese Zielgruppe.

Oft weisen diese Teilnehmenden eine hohe Stabilität in ihrer Weltsicht auf, was heißen kann, dass sie, wenn sie sich erstmal auf den Weg machen, für Geschlechtergleichstellung einzutreten, ziemlich verlässliche Mitstreiter*innen werden können, die auch bei Widrigkeiten am Ball bleiben, wenn Menschen mit viel Neugier auf Neues möglicherweise schon längst beim übernächsten Interesse-Thema gelandet sind.

Ambivalenz

Die beiden gerade konstruierten Gruppen stellen selbstverständlich nicht homogene und sich gegenseitig binär ausschließende Gegensätze dar. Vielmehr handelt es sich um ein Spektrum mit unterschiedlichen Linien. Und es geht nicht immer um stabile Persönlichkeits-Eigenschaften – viel kann auch von Lebensphasen, kürzlich gemachten Erfahrungen, aktuellem Energiestand, spezifischen Erfahrungen und Gefühlen zum aktuellen Lernsetting etc. abhängen und ggf. themenspezifisch verstärkt oder abgeschwächt werden.

Um dies zumindest ansatzweise in der Grafik abzubilden, habe ich eine dritte Gruppe von Teilnehmenden konstruiert, die nicht von Beginn an entweder völlig offen und neugierig oder komplett reserviert bzw. misstrauisch sind. Wir finden hier eine Mischung vor, also Menschen, die ambivalent sind, die durchaus Interesse haben und sich in einem gewissen Maße auf neue Impulse einlassen, aber dabei zögerlich sind bzw. in langsamem Tempo schauen, ob und was sie anspricht oder auch nicht.

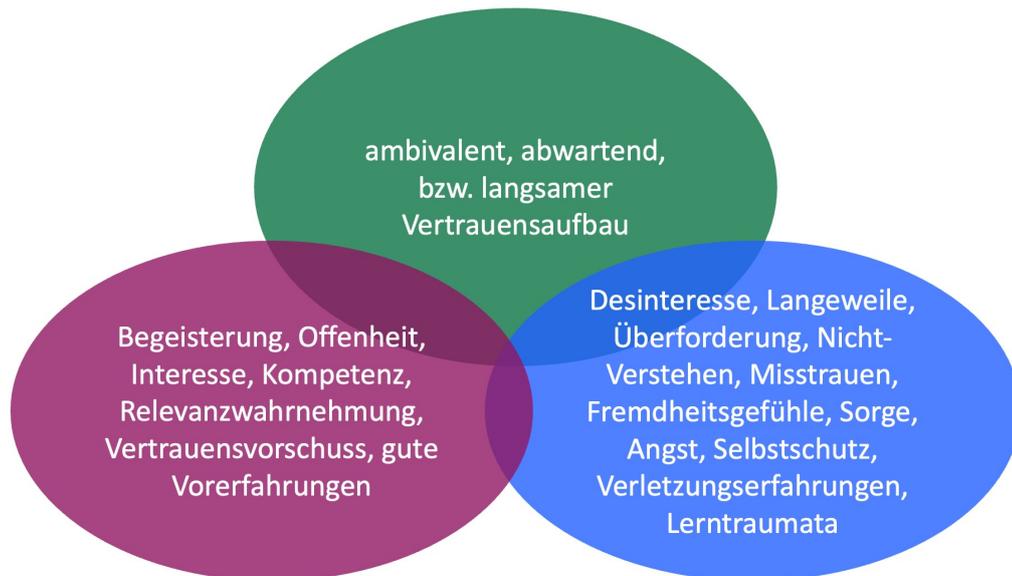
Wie gesagt: Die Darstellung als drei komplett unterschiedene Gruppen ist fragwürdig, ich bespreche daher die dritte Gruppe auch nicht ganz so ausführlich, da es sich hier einfach um eine mittige Platzierung zwischen den beiden beschriebenen Polen eines Spektrums aus ganz verschiedenen Linien handelt. Teil dieses Spektrums kann es z.B. auch sein, dass Menschen sehr neugierig auf neue Impulse reagieren, aber dennoch sehr vorsichtig und langsam überprüfen, wie diese zu ihrem bisherigen Weltbild passen und ausführlich Gegenargumente an den Pädagog*innen ausprobieren, die nicht von Verslossenheit künden, sondern Ausdruck einer sorgfältigen Überprüfung der neuen Informationen bzw. Impulse sind. Oder sie werden erstmal still, weil es im Kopf rattert im Abgleich zwischen den neuen Impulsen und ihren Werten und Denkweisen. So sind ganz verschiedene Mischungen einzelner Aspekte der beiden Pole möglich.



12.2 Haltung und Emotionen zur gewählten Methodik, Sprache sowie Vertrauen ins Lernsetting

Die letzte Heterogenitäts-Dimension, die ich in diesem Artikel besprechen will, überschneidet sich zum Teil mit der gerade besprochenen, funktioniert aber dennoch ein wenig anders: Für die emotionalen Reaktionen von Teilnehmenden kann es auch relevant sein, wie gut unsere gewählte Methodik, Didaktik und Sprache zu ihren Präferenzen, Fähigkeiten und Vorerfahrungen passen und wie viel Vertrauen sie in das Lernsetting haben, das wir schaffen und/oder in das wir als Externe ‚zu Besuch‘ kommen. Auch dies muss nichts darüber aussagen, wie sie inhaltlich zu unseren Themen stehen.

Haltung & Emotionen zur gewählten Methodik (u.a. Kompatibilität mit Lernstilen), Sprache, Vertrauen ins Lernsetting (u.a. Lerntraumata)



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Dabei fasse ich unter Methodik und Didaktik (grob vereinfachend zusammengefasst) unter anderem den Gesamtaufbau einer Lerneinheit; die Art der pädagogischen Methoden im engeren Sinne;²⁷ die Art der Informationsvermittlung und Gesprächsführung; Medien-Einsatz; Visualisierungen; Settings zwischen Einzel-, Kleingruppen- und Plenumsarbeit; Dauer, Tiefe und Wechsel der einzelnen Einheiten; räumliche Einbettung und Raumnutzung; Lautstärke und Menge der visuellen Eindrücke; Grad an Interaktion mit anderen; Verhältnis von Überraschung, Spontaneität und Absehbarkeit bzw. Transparenz bzgl. des Ablaufs; Verhältnis, Art und relative Gewichtung von Wissensvermittlung, Reflexion, Austausch, Bewegung, Auflockerungsangeboten, ernstesten Angeboten etc.). Die Beschäftigung mit verschiedenen Lernstilen kann für dieses Thema anregend sein, aber es kann auch um Aspekte gehen, die nicht unter diesem Stichwort besprochen werden.

Mit Sprache meine ich ebenfalls verschiedene Aspekte: welche Sprache verwendet wird und wie gut diese von verschiedenen Teilnehmenden beherrscht wird (z.B. Lautsprache, Zeichensprache, Schriftsprache, verschiedene nationale Sprachen etc.), den Schwierigkeitsgrad der verwendeten Sprachform (Fach- und Fremdwörter, milieuspezifische Wörter, Komplexität der verwendeten grammatikalischen Konstruktionen,

²⁷ Vgl. zur Reflexion von Vor- und Nachteilen von Methoden u.a. Debus, Katharina (2018): Irgendwas zu Vielfalt... Anregungen für eine reflektierte Methodenauswahl. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung, S. 121-130. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreicherung> [Zugriff: 20.12.2023]. Die jeweils aktuellste Fassung des Arbeitsblatts findet sich unter <https://katharina-debus.de/material/geschlechterreflektierte-paedagogik/#selbstreflexion-methodenbeschreibungen-tools-materialsammlungen> (Methodenmatrix).



Satzlänge etc.), die Sprachmelodie und die sie begleitende Gestik und Mimik, förmliche oder eher informelle Sprache, subkulturelle bzw. Milieu-Färbungen in der Sprache, (gelungene oder gescheiterte Versuche der) Verwendung von Jugendsprache oder insgesamt generationenspezifische Färbungen, regionale Färbungen bzw. Dialekte etc.

Unter Vertrauen ins Lernsetting meine ich unter anderem, wie sehr Teilnehmende Verletzungen, Kränkungen bzw. Scheiternserfahrungen oder umgekehrt Wertschätzung und Respekt in unserem Lernsetting erwarten. Ein Teil davon hat mit dem zu tun, wie wir unsere Lernsettings konkret gestalten. Ein Teil davon hat mit Vorerfahrungen mit dem Ort oder der Institution zu tun, an dem bzw. in der sie verortet sind. Und ein nicht geringer Teil hat mit Vorerfahrungen in formalen Lernsettings generell zu tun. Menschen, die z.B. in der Schule traumatische Erfahrungen gemacht haben (ich spreche hier manchmal von Lern-Traumata), gehen, insbesondere wenn sie keine guten Gegen-Erfahrungen gemacht haben, oft auch an ganz anderen Orten mit Sorge, Misstrauen oder Selbstzweifeln in Lern-Angebote oder bleiben ihnen, wenn sie es vermeiden können, möglicherweise auch ganz fern.

Gute Passung zwischen Rahmen und Teilnehmenden

Manche Teilnehmenden erreichen wir gut mit unserer Methodik, Didaktik und Sprache und sie begegnen unserem Lernsetting mit positiven Gefühlen. Letzteres kann sowohl daran liegen, dass sie insgesamt gute Erfahrungen mit Lernsettings gemacht haben, oder dass wir unser Lernsetting so gestalten, dass es sich positiv von negativen Erfahrungen abhebt. Unsere Methodik und Didaktik passt vielleicht gut zu ihren Lernpräferenzen und/oder sie finden sie besonders gut, weil sie neu oder anders ist als sie das sonst erleben. ‚Gut‘ kann auch Unterschiedliches heißen, so, um nur ein Beispiel zu geben, genießen es manche Menschen, sich gefordert zu fühlen, während andere Entspannung besonders angenehm finden. Entsprechendes ließe sich für viele weitere Aspekte der Gestaltung von Lernsettings aufschlüsseln.

An unserer Sprache können Teilnehmende ganz unterschiedliche Dinge mögen: Vielleicht finden sie uns gut verständlich. Vielleicht erleben sie unsere Sprache als inspirierend, gerade weil sie nicht ihren Alltagserfahrungen entspricht und sie davon etwas lernen wollen. Vielleicht mögen sie ihnen vertraute Elemente an unserer Sprache oder Hinweise auf gemeinsame Milieus. Oder sie finden Hinweise auf für sie neue Milieus und deren Sprachgebrauch spannend. Vielleicht mögen sie, wie differenziert bzw. präzise wir uns ausdrücken und/oder eine gewisse Förmlichkeit. Vielleicht mögen sie, dass wir spielerisch mit Sprache umgehen. Vielleicht mögen sie unsere Informalität und Umgangssprachlichkeit. Vielleicht mögen sie Einfachheit und/oder Prägnanz. Vielleicht mögen sie die Wärme oder die Distanz, den Humor und/oder die Ernsthaftigkeit, mit der wir sprechen. Etc.

Wenn sie unsere Didaktik, Methodik und Sprache mögen und dem Lernsetting vertrauen, reagieren sie möglicherweise mit Begeisterung oder zumindest Offenheit und Interesse und öffnen sich aufgrund dieser guten Passung für eine Beschäftigung mit den Themen, die wir einbringen. Möglicherweise nehmen sie sich in unserem Angebot als kompetent wahr und freuen sich an dieser Kompetenz (weniger hilfreich ist, wenn sie sich dabei langweilen). Es kann gut sein, dass es gelingt, dass sie durch die gute Passung die Relevanz der angesprochenen Themen für ihr Leben besser wahrnehmen können, als wenn wir aneinander vorbeireden. Möglicherweise bringen sie aufgrund des Rahmens einen Vertrauensvorschuss mit, dass wir ihnen interessante und relevante Lern- und Erfahrungsangebote machen werden. Und möglicherweise können wir bei ihnen bereits auf gute Vorerfahrungen allgemein in Lernsettings oder in diesem spezifischen bzw. ähnlichen Lernsettings aufbauen. Oder wir können sie dadurch inspirieren, ein Lernsetting zu erleben, das besser für sie funktioniert als viele ihnen bekannte Settings.

Wenn wir solche Erfahrungen mit Teilnehmenden machen, heißt das, wir sollten nicht unser komplettes Vorgehen über den Haufen werfen, sondern auch sehen, wen wir durch was besonders gut erreichen.



Schlechte Passung zwischen Rahmen und Teilnehmenden

Kontrastieren sollten wir diese Wahrnehmung mit der Frage, ob es Teilnehmende gibt, die wir aufgrund mangelnder Passung des Rahmens zu ihren Bedürfnissen, Vorlieben und Vorerfahrungen besonders schlecht erreichen.

Das kann zum Beispiel passieren, wenn unsere Sprache, Methodik und Didaktik für sie uninteressant sind oder sie langweilen bzw. sich unterfordert fühlen (was etwas anderes ist, als wenn sie das, möglicherweise bei ähnlichen Voraussetzungen, als entspannend und bestätigend empfinden). Es kann ebenfalls passieren, wenn sie sich überfordert fühlen oder uns, unser Vorgehen, Aufgabenstellungen oder kritische Anmerkungen bzw. Feedbacks schlecht oder nicht verstehen.

Möglicherweise bringen sie Misstrauen oder Fremdheitsgefühle gegenüber unserem Vorgehen oder Sprachgebrauch mit. Neben Verständnisproblemen können diese Gefühle auch z.B. durch Aspekte hervorgerufen werden, die auf eine Milieu-Verortung oder ähnliches hinweisen, mit der sie schlechte Erfahrungen gemacht haben oder die ihnen in erstmal negativer Weise fremd ist.

Es kann auch sein, dass unser Rahmen bei ihnen Sorge oder Angst hervorruft, z.B. vor Angriffen durch uns oder andere Lernende, Scheiternserfahrungen, Abwertungen, Minderwertigkeitsgefühlen oder Überforderung (vgl. dazu auch Kapitel 12.1). Es kann sein, dass sie den Eindruck haben, sich darauf fokussieren zu müssen, sich selbst zu schützen.

Selbstschutz kann übrigens nicht nur Leute beschäftigen, die von unseren Themen nicht besonders oder nur auf der privilegierten Seite persönlich berührt werden. Er kann auch Ressourcen ziehen, wenn Menschen z.B. Sorge davor haben, vor der Gruppe geoutet, verdächtigt bzw. angegriffen zu werden, u.a. wenn sie viel Interesse am Thema oder viel Vorwissen zeigen. Feindselige Reaktionen in der Gruppe mit anzuhören, kann bei Betroffenen oder ihnen nahen Menschen viel Selbstschutz erfordern. Es kann also sein, dass es für betroffene oder gleichstellungsorientierte Teilnehmende aus Sorge vor Verdächtigungen (auch unabhängig von Interessenbekundungen) und/oder aus Belastung durch Äußerungen anderer Teilnehmender sehr anstrengend ist, dass dieses Thema jetzt länger und gezielter auf der Agenda steht.

Nicht zuletzt kann es sein, dass der Rahmen bzw. unser Vorgehen unabhängig vom inhaltlichen Thema Verletzungserfahrungen und Lerntraumata aufruft, z.B. Demütigungen in der Schule.

Wenn wir diese Teilnehmenden verlieren, muss das nicht daran liegen, dass sie antifeministisch oder hetero-/cis-/endo-/sexistisch eingestellt sind. Wir sollten uns bemühen, so weit es uns möglich ist, unsere Angebote so zu gestalten, dass wir Menschen mit verschiedenen Vorerfahrungen, Kompetenzen und Lernbedürfnissen einen guten Lernrahmen zu geben. (In frei ausgeschriebenen Angeboten können wir auch transparent mit unserem Angebot umgehen und hoffen, dass sich dann vor allem Teilnehmende anmelden, deren Bedarfe zu unserem Angebot passen.) Desto knapper die Zeit ist, desto weniger Wahlangebote oder Betreuung in kleineren Gruppen möglich sind, desto heterogener Kompetenzen und Bedarfe der Gruppe sind, desto schwieriger wird es, auch nur einem Großteil der Gruppe gerecht zu werden.

Zumindest sollten wir aber bewusst reflektieren, wenn wir Leute verlieren oder Menschen sich verweigern, dass dies nicht an inhaltlicher Verweigerung liegen muss, sondern auch auf Passungsfragen bzgl. des von uns gestalteten und vorgefundenen Rahmens zurückzuführen sein könnte. Ohne alles über den Haufen zu werfen, wenn wir auch Menschen gut erreichen bzw. gar begeistern, sollten wir prüfen, ob einzelne Anpassungen möglich sind, mit denen wir ein paar Lernbarrieren abbauen können. Für einen guten Teil der hier beschriebenen Probleme ist es schon hilfreich, an Vertrauensaufbau zu arbeiten, sich um Verständlichkeit zu bemühen und bestimmte Ängste und Vorerfahrungen (z.B. negative Bewertung von Fragen etc.) explizit zu adressieren. Versprechen dieser Art müssen wir dann aber auch leben – Teilnehmende mit schlechten Vorerfahrungen haben oft ein sehr feines Gespür auch für subtile Abwertungen durch Mimik, Tonfall etc.



Ambivalente Passung

Wie in Kapitel 12.1 will ich auch hier zumindest cursorisch durch eine weitere Kategorie die homogenisierende Unterscheidung in zwei Gruppen aufbrechen. Auch hier handelt es sich bei den ersten beiden beschriebenen Gruppen nicht um homogene, sich gegenseitig ausschließende Gruppen, sondern um ein Spektrum mit zwei Polen auf ganz unterschiedlichen Linien. Selbstverständlich gibt es auch hier Teilnehmende, die unserem Rahm ambivalent oder abwartend begegnen und erst langsam Vertrauen aufbauen.

Und auch hier gibt es Teilnehmende, die bezüglich verschiedener Teil-Aspekte unterschiedlich verortet sind. Z.B. gibt es Teilnehmende, die sehr schlechte Lernerfahrungen in der Schule gemacht haben, aber sich deshalb umso mehr freuen, wenn externe Bildungsreferent*innen in der Schule ein ganz anderes Lernsetting aufmachen, und die im Widerspruch der beiden Aspekte mal schauen, wie das so wird. Manchen Teilnehmenden machen unsere Methoden Spaß, aber unsere Sprache finden sie komisch. Andere finden z.B. unsere wissensvermittelnden Anteile super und wenn wir ein bisschen anspruchsvoller sprechen, aber sind genervt oder finden es peinlich, wenn wir Spiele spielen oder uns um Jugendsprache bemühen oder fühlen sich wie kleine Kinder behandelt, wenn wir uns um einfache Sprache bemühen. Bei anderen liegen die Präferenzen genau umgekehrt.

13 Heterogenität von Lerngruppen: kurzes Fazit einer komplexen Gemengelage

Wie in den vorherigen Kapiteln in Teil II und diesem Teil klar geworden sein dürfte, haben wir es bzgl. der Heterogenität von Lerngruppen mit einer komplexen Gemengelage zu tun. Und dabei habe ich das Thema Heterogenität nur in drei groben Dimensionen angerissen und es müssten viele weitere ergänzt werden.

Heterogenität von Lerngruppen: komplexe Gemengelage



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



Wir haben besonders gute Chancen, mit unseren Lernangeboten positive Gefühle auszulösen bei Menschen, die eine positive Haltung zu Feminismus, Geschlechtergleichstellung, Antidiskriminierung und gesellschaftlicher Vielfalt haben, die grundsätzlich eher mit Neugier, Offenheit, Selbstwirksamkeitserwartungen, Inspiration, Kreativität und Ehrgeiz auf neue Impulse reagieren und bei denen unsere Methodik, Didaktik, Sprache



und das Lernsetting unter anderem Begeisterung, Offenheit, Kompetenzwahrnehmungen und Vertrauensvorschluss auslösen, die durch unser Vorgehen die Relevanz unserer Angebote für ihr Leben wahrnehmen können und bei denen wir auf gute Vorerfahrungen aufbauen können.

Eher anstrengende Gefühle – für die Teilnehmenden selbst und in Konsequenz möglicherweise auch für uns – werden wir besonders oft bei Menschen auslösen, die eine eher negative Haltung zu Feminismus, Geschlechtergleichstellung, Antidiskriminierung und gesellschaftlicher Vielfalt haben, aber auch bei Menschen, die eher mit Reserviertheit, Misstrauen, Sorge, Angst, Wut, Desorientierung und Überforderung auf neue Impulse reagieren, dazu neigen, ihre Weltsicht bzw. Werte durch Irritation als bedroht zu empfinden und dazu tendieren, erstmal dagegen zu argumentieren oder auf Durchzug zu schalten. Dies gilt auch für Menschen, bei denen unsere Methodik, Didaktik und Sprache sowie das Lernsetting eher Desinteresse, Langeweile, Überforderung, Nicht-Verstehen, Misstrauen, Fremdheitsgefühle, Sorge, Angst, Verletzungserfahrungen und/oder Lerntraumata aufrufen, und die den Eindruck haben, sich schützen zu müssen.

All dies sind keine binären Gegenüberstellungen, sondern Spektren mit vielen einzelnen Linien, auf denen Menschen jeweils ganz unterschiedlich zwischen den beiden Außenpolen verortet sein können, wir werden also auch auf viele ambivalente emotionale Reaktionen auf unsere Lernangebote stoßen. Zwei Beispiele will ich (zusätzlich zu den obengenannten Ambivalenzen innerhalb jeweils einer Heterogenitätsdimension) noch anschließen, bei denen Menschen bzgl. der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen verschieden verortet sind:

Zum Beispiel stehen manche Teilnehmende Teilen unserer Inhalte bzw. der dahinterstehenden Weltbilder kritisch gegenüber. Ich habe aber schon erlebt, dass sie dennoch ganz gut dabeibleiben und sich darauf einlassen konnten, bzgl. der verschiedenen Teil-Themen immer wieder zu schauen, was sie davon doch mitnehmen können, weil sie den wertschätzenden Umgang mochten und insbesondere die Freiheitsgrade, ihre Mitwirkung selbst zu gestalten, also so etwas wie gelebte Grenzachtung. Das hat es ermöglicht, trotz inhaltlicher Differenzen nicht in eine pauschale Abgrenzung zu gehen.

Ebenfalls sind manche Teilnehmende zum Beispiel grundsätzlich eher reserviert oder vorsichtig gegenüber Neuem und lieben Umdenken bzw. Irritationen ihres vorherigen Denkens nicht gerade. Aber manchmal können sie sich darauf dennoch für ihre Verhältnisse relativ offen einlassen, weil sie davon ausgehen, dass wir Werte und Anliegen miteinander teilen und/oder weil sie das Setting bzw. unser Vorgehen vertrauenerweckend finden.

Dennoch: In den meisten Formaten können wir nicht allen Teilnehmenden mit all ihren Bedarfen und Vorerfahrungen gerecht werden, erst recht nicht gleichzeitig. Wir müssen dann bewusste Abwägungen treffen und schauen, wie wir möglichst viele unserer Teilnehmenden gut erreichen können, indem wir schauen, dass für möglichst viele etwas dabei ist. Manchmal hilft es auch, den Teilnehmenden gegenüber transparent damit umzugehen, dass wir uns bemühen, z.B. verschiedene methodische Vorlieben oder Lernstile unter einen Hut zu bekommen und gerade im Moment diesem oder jenem Wunsch nicht entsprechen können. Nicht immer ist es Teilnehmenden bewusst, dass nicht alle die gleichen Wünsche haben wie sie.²⁸ Unter begrenzter Zeit ist aber nicht immer eine gute Lösung möglich, dann kann es zumindest etwas Entspannung reinbringen, das zu benennen und zu würdigen, dass die Situation manchen Wünschen und Bedürfnissen gerade nicht so gerecht wird. Und es kann dennoch unsere Haltung zu den Teilnehmenden verbessern, wenn wir auseinandersortieren, was davon wirklich mit Diskriminierungsbereitschaft ihrerseits zu tun hat und was mit vielen der anderen möglichen Faktoren.

²⁸ Im folgenden Artikel habe ich mich beispielhaft mit einer Situation aus der Lehrkräftebildung beschäftigt, in der unterschiedliche Wünsche an Inputs in Konflikt geraten sind und auf der Meta-Ebene besprochen werden konnten: Debus, Katharina (2012): Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 175–188. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 20.12.2023].



In den verbliebenen drei Kapiteln führe ich Gedanken aus den bisherigen Teilen dieses Artikels zu Schlussfolgerungen für die Praxis zusammen.

14 Emanzipatorische Bildung bzw. Pädagogik

Ich verdanke Iven Saadi die Anregung, emanzipatorische Bildung oder Pädagogik²⁹ wieder stärker zum Bezugspunkt zu machen und in den Blick zu nehmen, dass nicht jede vordergründig gegen Diskriminierung gerichtete Pädagogik automatisch emanzipatorisch ist.³⁰ Um es mit meinen Worten und in meinem Verständnis zu beschreiben:

Emanzipatorische Pädagogik ist auf eine bessere, gerechtere und freiere Gesellschaft ausgerichtet. Diese Ausrichtung findet sich nicht nur in ihren Inhalten, sondern auch in ihren Herangehensweisen, in ihrem Umgang mit den Adressat*innen, in ihrer Praxis wieder. Sie geht davon aus, dass der Zweck der Befreiung nicht autoritäre, zurichtende Mittel heiligt. Das heißt nicht, dass sie keine Autorität gebraucht und auch nicht, dass sie auf harte Grenzen verzichtet, wenn es z.B. darum geht, Teilnehmende vor Diskriminierung oder Einschränkungen ihrer Bildungsteilhabe zu schützen oder diskriminierende Äußerungen nicht zu normalisieren.

Sie legt aber grundsätzlich Wert darauf, die Teilnehmenden in ihrem eigenständigen Denken und Handeln zu fördern, anstatt sie dahingehend zu überwältigen, zu manipulieren und/oder unter Druck zu setzen, dass sie den Pädagog*innen nach dem Munde reden.³¹

14.1 Begründungen

Für mich begründet sich dies mehrfach:

Zum einen spricht ethisch wenig dafür, dass ich das Recht hätte, anderen mein Denken aufzuzwingen. Ich sehe auch nicht, wie das dazu führen soll, eine bessere und freiere Gesellschaft herbeizuführen. Bestenfalls führt es zu einer ständigen Konkurrenz der Autoritäten, wer seine Sichtweise am besten und nachhaltigsten anderen Menschen aufzwingen kann.

Zum anderen zweifle ich an der Wirksamkeit eines solchen Vorgehens. Glücklicherweise haben viele Menschen ein Sensorium für autoritäre Anrufungen und werden misstrauisch, wenn sie den Eindruck haben, überwältigt, manipuliert oder unter Druck gesetzt zu werden. Wenn sie dann in den Widerstand gehen, heißt das nicht unbedingt, dass sie ihre Privilegien absichern wollen. Genauso wenig ist es, wenn sie Diskriminierungserfahrungen machen, automatisch Ausdruck internalisierter Unterdrückung oder gar von Verrat. Es kann schlicht auf ihre Fähigkeit zurückgehen, sich gegen autoritäre Zugriffe zu wehren. Aber selbst wenn es gelingen sollte, Menschen zu überwältigen bzw. zu manipulieren, dann hält das wahrscheinlich genau so lange, bis eine andere Person damit noch erfolgreicher ist als ich oder bis sie sich dann doch verspätet wieder von meiner Macht distanzieren. Und rechte gesellschaftliche Akteur*innen sind in der Regel viel versierter in solchen Methoden. Es erscheint mir kein Zufall, dass nicht wenige Menschen, die früher autoritären linken Strömungen anhängen, sich später in ihrem Leben mit gleicher Begeisterung und Überzeugung nach rechts gewandt haben.

²⁹ Ich differenziere diese Begriffe hier nur insofern, als dass Pädagogik z.B. in manchen Feldern der Sozialen Arbeit auch Settings umfasst, in denen keine formale Bildung in klassischen Lehr-Lern-Settings stattfindet.

³⁰ Wir unterhalten uns darüber unter anderem in Klemm, Sarah/Witzenzellner, Ulla/Saadi, Iven/Debus, Katharina (2022): Folge #12-14: Lernen zu Diskriminierung I-III. Im Rahmen des Podcasts Alles für Alle – Im Dissens mit den herrschenden Geschlechterverhältnissen von Dissens – Institut für Bildung und Forschung. 28.03.2022, 28.04.2022, 06.07.2022. Online unter: <https://dissens.de/podcast> [Zugriff: 20.12.2023].

³¹ Vgl. vertiefend auch Kaindl, Christina (2009): Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregungen eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse. In: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau. S. 135-154. Auch bei verschiedenen Autor*innen aus dem Umfeld der Kritischen Psychologie lassen sich hilfreiche Anregungen finden.



Nicht zuletzt sind Engagement oder auch nur innere Resilienz gegen gesellschaftlich weit verbreitete und oft (zumindest in ihren Spitzen) aggressiv auftretende Ungleichheitsverhältnisse aus meiner Sicht nur dann nachhaltig aufrechtzuerhalten, wenn sie mit Kraftquellen verbunden werden. Räume, die vor allem von Härte, Abwertung, Verurteilung, ständigem Misstrauen und Verdächtigungen, Fehlerunfreundlichkeit, Konkurrenz um das beste Wissen etc. geprägt sind, geben den allerwenigsten Menschen Kraft (vielleicht jenen, die sich besonders zu autoritären Settings hingezogen fühlen, ob ihnen dies guttut ist eine andere Frage). Um Kraft für Engagement zu haben, zu behalten, gemeinsam zu entfachen, braucht es aus meiner Sicht Räume, in denen das Utopische einer besseren Gesellschaft durchblitzt,³² und sei es nur in warmen Umgangsweisen miteinander und darin, zu erfahren, dass Kritik und Konflikt nicht vernichtend sein müssen, sondern Teil eines gemeinsamen Lernprozesses sein können, der auch von Care, Zugewandtheit und Solidarität sowie von schönen Momenten begleitet ist. Aus meiner Sicht blitzt das Utopische unter anderem dann durch, wenn erfahrbar wird, dass etwas zu gewinnen sein könnte an Lebensqualität, Miteinander, Beziehungen, Wertschätzung, Respekt, Solidarität, Gestaltbarkeit, Teilhabe, Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit, Grenzachtung etc.

Dies ist außerdem nicht nur hilfreich für die Aufrechterhaltung der Kraft der bereits Engagierten, es ist auch attraktiver für neue Menschen. Und wir müssen mehr werden.

Gatekeeping in einer exklusiven kleinen Gemeinschaft der Schon-Wissenden ist vielleicht schön fürs Ego, kann Wünsche nach Zugehörigkeit erfüllen und Legitimierung dafür bieten, aufgestaute sehr berechnete Frustration und Wut nicht mehr in sich reinzufressen, sondern sie nach außen zu tragen. Es kann damit durchaus ein Schritt in persönlichen Empowermentprozessen sein.

Aber ein solches Gatekeeping, in denen wir nur jenen positiv begegnen, die auf gleichen Wissensbeständen aufbauen wie wir, trägt gerade nicht dazu bei, dass wir nachhaltig mehr Menschen gewinnen, die wir brauchen, um auch Dinge im Außen zu verändern. Und in pädagogischen Settings, in denen wir als Autoritäten auftreten, kann eine solche Haltung schnell in Machtmissbrauch kippen, wenn sie gegen die Teilnehmenden gerichtet wird. Ich plädiere daher dafür, persönliche Empowermentprozesse klar von pädagogischen Angeboten zu trennen. Letztere sollten aus meiner Sicht immer im Bewusstsein der eigenen pädagogischen Macht und im Sinne emanzipatorischer Ziele und Mittel gestaltet werden.

14.2 Lernangebote

Eine wichtige Leitlinie emanzipatorischer Bildung ist es aus meiner Sicht, **Lernangebote** zu machen. Also klar glaube ich, dass das, was ich an Inhalten anbiete, das Leben für viele Menschen in dieser Gesellschaft besser machen würde. (Wobei ich mit den Jahren und einigen eigenen Umdenkprozessen bescheidener darin geworden bin, für wie vollständig und fehlerfrei ich meine eigenen Analysen und Ansätze halte.) Aber ich nehme mir aus allen obengenannten Gründen nicht das Recht heraus, Teilnehmende dahin zu drängen, diese Sichtweisen zu teilen. Was ich versuche ist, Angebote zu machen, die ihnen entsprechende Perspektiven eröffnen können, und mich darum zu bemühen, Barrieren abzubauen, die es ihnen erschweren könnten, meine Lernangebote anzunehmen. Darüber hinaus bemühe ich mich, die Relevanz, die Verbindung zu für sie vielleicht bedeutsamen Werten und Wünschen und, insbesondere im professionellen Kontext, auch die Dringlichkeit für die Erfüllung ihrer Aufträge, deutlich erkennbar werden zu lassen. Ob sie das Angebot dann annehmen, ist ihre bewusste oder unbewusste Entscheidung.

³² Über die Wichtigkeit utopischer Momente denke ich nach in Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern: Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich. S. 383–385. Online unter: www.oapen.org/search?identifier=1004470 [Zugriff: 20.12.2023].



Mögliche Reflexionsfragen für Lernprozesse, die mir nicht nur gelungen erscheinen

Daraus folgt auch, dass ich bei Lernprozessen, die nicht entsprechend meiner Zielsetzungen gelaufen sind, verschiedene Fragen reflektiere, zunächst auf die Teilnehmenden bezogen, die sich eher abgewendet haben:

- Hatten die Teilnehmenden, die inhaltlich einen anderen Weg gegangen sind, vielleicht gute inhaltliche Gründe, das Lernangebot nicht anzunehmen? Habe ich inhaltlich etwas übersehen? Kann ich etwas aus ihrer Abwendung lernen?
- Gab es (zumindest für manche Teilnehmende) zu viele Barrieren in meinem Lernangebot? Habe ich es nicht genug an ihren Bedarfen ausgerichtet? (Hierfür können die meisten vorherigen Kapitel dieses Artikels Anregungen bieten.)
- Oder haben sie einfach tatsächlich Überzeugungen und Haltungen, die nicht mit meinen Inhalten bzw. Teilen meiner Inhalte kompatibel sind?

Auf die Gesamtgruppe geschaut, ergänze ich sie mit den folgenden Fragen:

- Für welche Teilzielgruppen waren meine Lernangebote offenbar interessant und gut nutzbar?
- Für welche waren sie weniger interessant oder schwieriger nutzbar?
- Gäbe es Möglichkeiten, in Zukunft auch sie besser zu erreichen?
- Würde das Nachteile an anderer Stelle mit sich bringen, z.B. gegenüber denen, die ich gut erreicht habe?
- Was ist ggf. unter den gegebenen Rahmenbedingungen veränderbar? Sind diese Rahmenbedingungen ggf. selbst gestaltbar bzw. verhandelbar?
- Folgen aus dieser Gesamtschau Dinge, die ich verändern oder mit denen ich experimentieren kann und will?

Bei all dem geht es mir um eine bessere Wirksamkeit meiner Pädagogik, wofür ich Wirkmechanismen verstehen sollte, anstatt mich auf dem politisch vermeintlich Richtigen auszuruhen (z.B. dass Leute sich bitteschön aus Eigenmotivation dahin entwickeln sollen, sich weniger diskriminierend zu verhalten, und dass es nicht nötig sein sollte, dass andere sich sehr verständnisvoll damit befassen, warum sie z.B. diskriminierend oder übergriffig handeln).

Wohlgermerkt: Hier geht es mir um Pädagog*innen, die den Auftrag haben, Menschen in emanzipatorischen Lernprozessen zu begleiten. Es geht mir nicht darum, z.B. betroffene und engagierte Teilnehmende dazu aufzurufen, diskriminierenden oder übergriffigen Menschen mit Verständnis zu begegnen. Nichts läge mir ferner. Ich unterscheide sehr klar zwischen persönlichen Prozessen und pädagogischem Handeln. Mit engagierten oder betroffenen Teilnehmenden spreche ich ggf. offen über das Dilemma, dass manchmal ein verständnisvolles Herangehen wirksamer ist, um Menschen zu gewinnen, allerdings auch an seine Grenzen stoßen kann, wenn es erstmal eine harte Grenzziehung braucht, um – auch gegenüber zuhörenden bzw. mitlesenden Dritten – zu markieren, dass es hier um ein ernsthaftes Problem geht. Und dass gleichzeitig die Anforderung, verständnisvoll, geduldig und weich vorzugehen, immer wieder auf Kosten diskriminierter Menschen geht und dass es für das eigene Empowerment und auch als Vorbild für andere Betroffene manchmal wichtig sein kann, harte Grenzen zu setzen und sich den Anforderungen von Verständnis und Geduld zu entziehen.



14.3 Umgang mit Emotionen

Aber zurück zum pädagogischen Handeln im Umgang mit problematischen Äußerungen: Hilfreich finde ich einen Blick auf Emotionen, der diese als gleichzeitig individuell *und* politisch erkennt. Selbstverständlich ist es nicht einfach zufällig, dass viele Menschen Emotionen entwickeln, die gut zu diskriminierenden Ideologien passen, die diese stabilisieren und Veränderungen erschweren. Gleichzeitig sind diese, wie auch alle anderen, Emotionen erstmal faktisch da und einflussreich. Und sie gehen nicht davon weg, dass ich finde, sie sollten anders sein. Und in der Regel sind sie auch keine persönlichen freien Entscheidungen ihrer Träger*innen, sondern in einer strukturell diskriminierenden Gesellschaft angelernt und es braucht Zeit, sie weiterzuentwickeln. Für das pädagogische Handeln ist es daher hilfreich, sie erstmal als aktuelle Fakten zur Kenntnis zu nehmen und zu berücksichtigen.

Oft kann es ihre Bearbeitung erleichtern, wenn ich die Emotion ohne Verurteilung würdige und wir dann darüber sprechen, wie ein guter Umgang mit dem Gefühl aussehen könnte und ggf. auch alternative Deutungen der Ursachen der Emotion in den Raum holen. Das kann viel Spannung rausnehmen und Teilnehmende fühlen sich möglicherweise eher gesehen. Es kann aber auch sein, dass ich dann einen Umgang damit finden muss, dass diese Emotionen für andere Teilnehmende verletzend sind. In manchen Themen und Gruppen ist das daher nur in Gruppenteilungen eine gute Möglichkeit, während in gemischten Gruppen eventuell eher andere Schwerpunkte gesetzt werden sollten. Nicht zuletzt kann es aber manchmal auch notwendig und wirksam sein, es als problematisch zu benennen, wenn bestimmte Menschen sehr egozentrisch allen Raum für ihre Emotionen einfordern bzw. nehmen und dabei gar nicht bemerken, dass sie damit anderen Menschen Raum nehmen bzw. es als Unrecht empfinden, den Raum gerechter aufteilen zu sollen. Oder wenn sie selbst mit großen selbstbezogenen Krisengefühlen und Unrechtsempfindungen auf Erlebnisse reagieren, die für weniger privilegierte Menschen ständiger Alltag sind. Es ist also ein stetiger Abwägungsprozess, wie wir mit der emotionalen Gemengelage umgehen.

All das bisher Geschriebene bedeutet für mich, dass ich mich bemühe, mich grundsätzlich erstmal für die Emotionen und Beweggründe, für die Anliegen und Sorgen meiner Teilnehmenden zu interessieren – bei begrenzten Ressourcen aber immer in Abwägung dessen, wie ich Raum, Aufmerksamkeit und auch meine eigenen emotionalen Kapazitäten verteile.

14.4 Intersektionale Spannungen

Zudem kann es wichtig sein, auch intersektionale Spannungen in den Blick zu nehmen. Teilnehmende können sich auch gegen meine Angebote der Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen wenden, weil sie dadurch direkt oder indirekt an eigenen Diskriminierungserfahrungen berührt werden. Unter anderem machen Menschen auch in Klassismus, Rassismus, Ableismus (also der Diskriminierung von Menschen entlang von Behinderungen) und Adultismus (dazu gehört unter anderem die Einschränkung der Rechte von Kindern und dass Erwachsene sie oft autoritär zurechtweisen und nicht ernstnehmen) ebenso wie in allen Sexismen die Erfahrung, für ‚falsches‘ Wissen und ‚falsche Sprache‘ gedemütigt und zurechtgewiesen zu werden. Es kann sein, dass sie sich entweder direkt von mir an solche Erfahrungen erinnert fühlen oder Sorge vor Wiederholungen haben, z.B. wenn ich bestimmte Begriffe kritisiere oder ein anderes Sprechen vorschlage,³³ oder dass öffentliche Geschlechterdiskurse diese Erfahrungen bei ihnen aufrufen und sie deshalb misstrauisch gegenüber Geschlechterthemen sind.

Es kann aber auch sein, dass sich Menschen mit ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen rund um z.B. Klassismus, Rassismus, Antisemitismus oder Ableismus nicht gesehen fühlen und dazu einen Mangel an Bildungsangeboten erleben, und dass sie deshalb nicht bereit sind, sich auf die Beschäftigung mit anderen Ungleichheitsverhältnissen einzulassen. Dies kann auch auf Spannungsfelder zwischen dem Einsatz gegen

³³ Mit diesem Dilemma beschäftige ich mich ausführlicher in Debus, Katharina (2020): Umgang mit problematischen Begriffen im Lernen zu Diskriminierung. Online unter: <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Umgang-mit-problematischen-Begriffen-im-Lernen-zu-Diskriminierung.pdf> [Zugriff: 20.12.2023].



verschiedene Sexismen zutreffen, zurzeit zum Beispiel immer wieder zwischen dem Einsatz für die Rechte von cis Frauen und (bestimmten oder allen) trans* Menschen. Anerkennungsdefizite sind oft eine schlechte Basis für Lernprozesse und oft lernen wir in dieser Gesellschaft Konkurrenzdenken, auch zwischen verschiedenen emanzipatorischen Anliegen. Möglicherweise gelingt es aber in meinem Angebot, deutlich zu machen, dass ich andere Ungleichheitsverhältnisse auch ein Problem finde, dass zu diesen auch gearbeitet werden müsste. Und vielleicht kann ich Teilnehmenden mit entsprechenden Anliegen zumindest ein bisschen Raum einräumen. Vielleicht gelingt es mir auch, ein solidarisches Verhältnis zwischen unterschiedlichen emanzipatorischen Anliegen zu fördern.

14.5 Grenzen des Leistbaren

Nicht zuletzt gibt es Grenzen bei allem bisher gesagten. Neben der Grenze, dass ich nicht alle Bedarfe aller Teilnehmenden immer unter einen Hut bringen kann, gibt es auch in mir selbst Grenzen. Es gibt Teilnehmende, bei denen scheitert mein Bemühen, ihnen interessiert zu begegnen und Verbindungen entlang gemeinsamer Anliegen aufzubauen. Ich sollte diese Grenzen kennen und bewusst damit umgehen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass sich solche Teilnehmende auf meine Lernangebote einlassen und etwas von mir annehmen, gering ist. Niemand kann alle erreichen, aber vielleicht kann ich dann bewusste Entscheidungen treffen, mit welchen Zielgruppen ich sinnvoll arbeiten kann und mit welchen eher nicht.

Grenzen in Bezug auf Ressourcen wie Zeit, Personalschlüssel, Ort, Gruppenzusammensetzung etc. habe ich bereits angerissen und komme unten darauf zurück.

15 Anregungen für die pädagogische Umsetzung

Ich führe in diesem vorletzten Kapitel viele Anregungen aus den vorangegangenen Kapiteln zusammen und ergänze sie an der einen oder anderen Stelle. Dabei wiederhole ich mich notgedrungen gelegentlich.

Um Teilnehmende erreichen zu können, sollte ich sie nicht allzu schnell innerlich zu Gegner*innen machen. Mir hilft eine **interessierte Haltung des Nicht-Wissens**: Ich weiß nicht, warum sie sich entsprechend verhalten, es kann sein, dass sie gute Gründe haben, die nichts mit Feindseligkeit oder Diskriminierungswillen zu tun haben.

Dennoch muss ich **klare Grenzen** setzen zur Sicherung der Teilhabe anderer Teilnehmender, zur Entnormalisierung diskriminierender Aussagen und Verhaltensweisen und ggf. auch aufgrund meiner eigenen Grenzen. Wenn ich ausbrenne, ist auch niemandem geholfen. Solche Grenzen begründe ich (zumindest beim ersten Mal bzw. bis das grundsätzlich klar ist) entsprechend und grenze sie klar ab von Sanktionen für Benimmregeln wie z.B. zu spät kommen oder quatschen. Mir ist wichtig, dass Diskriminierung, Grenzüberschreitungen, Gewalt oder Einschüchterungen andere Menschen schädigen und damit in einer ganz anderen Liga spielen als Verhaltensweisen, die mich nerven, den Ablauf etwas stören oder unbequem sind.

Wenn ich ein Lernangebot gestalte, beschäftige ich mich mit einer **möglichen Zusammensetzung der Adressat*innen und ihren Bedarfen, Interessen und Barrieren**. Ich frage ich mich also, was für Menschen wohl anwesend sein werden und was ich wem von ihnen anzubieten habe. Ich gehe also weniger von der Frage aus, wie sie aus meiner Sicht nach dem Angebot sein oder denken sollen (durchaus aber: „Welche Fähigkeiten sollten sie sich aneignen können?“), sondern denke darüber nach, was an den Themen, zu denen wir arbeiten, für sie interessant sein könnte, wo Barrieren für sie bestehen könnten, wie ich meine Schwerpunkte zwischen verschiedenen Bedarfen und Interessen setze und was ich tun sollte, damit sie meine Lernangebote annehmen können.

Wie oben an verschiedenen Punkten deutlich geworden sein dürfte, ist an vielen Stellen eine möglichst **vertrauensvolle Lernatmosphäre und Beziehungsarbeit** relevant, damit Lernangebote genutzt werden können. Ich bemühe mich entsprechend und plane Zeit ein für Beziehungsaufbau, Beziehungsarbeit und die Förde-



rung einer guten, unter anderem warmen Lernatmosphäre sowie von solidarischer Konfliktfähigkeit. Dies gilt sowohl für die Beziehung zwischen den Teilnehmenden und der Leitung als auch unter den Teilnehmenden.

Zum Teil tue ich dies durch Umgangsweisen im Verlauf des Seminars. Zum Teil biete ich aber vorher auch **Framings**, die präventiv bestimmte Themen entlasten oder eine Vorbereitung darstellen, damit manche Herausforderungen später besser bearbeitet werden können. Unter anderem spreche ich in manchen Gruppen vorher über **Emotionen** und dass es nicht ungewöhnlich ist, sondern mit dem Thema zusammenhängt, wenn auch Emotionen wie Trauer, Wut, Enttäuschung oder Ratlosigkeit hochkommen, und dass wir dann gerne drüber sprechen können. Ich spreche manchmal bereits zu Beginn über solidarische Kritik und schlage mit Paul Mecherils Begriff der **Kompetenzlosigkeitskompetenz**³⁴ ein Verständnis vor, dass es unvermeidbar ist, Dinge nicht zu wissen, Fehler zu machen oder manchmal nicht zu wissen, was eine gute Lösung oder ein guter Umgang ist. Und dass es für einen nicht-diskriminierenden Umgang miteinander dann hilfreich ist, offen mit diesen Unsicherheiten und Fehlern umzugehen, anstatt Allwissenheit und ständige Kompetenz vorzutäuschen, Unsicherheiten zu überspielen und dann ggf. ärgerlich auf Leute oder Themen zu werden, die Unsicherheit bei mir hervorrufen. Ich lade sehr dazu ein, **Fragen als ein Geschenk** an die Gruppe und an mich zu verstehen und **Kritik als Lernangebot** – insbesondere **solidarische Kritik**, die spezifisch und handlungsbezogen ist, anstatt die ganze Person abzuwerten (sage aber auch, dass das nicht heißt, dass Leute bei Übergriffen etc. immer geduldig sein sollten). Ich bemühe mich auch, **mich selbst als kritikfähig und lernend zu zeigen**. Dafür gebe ich am Anfang oft ein Beispiel, bei dem ein Teilnehmer mich darauf hingewiesen hat, dass ein von mir damals viel verwendetes Wort antisemitisch ist („mauscheln“ – kommt von „wie Moischele sprechen“, wobei Moischele ein mittelalterliches Wort für Juden war). Ich erzähle dann, dass ich dem Teilnehmer sehr dankbar für den Hinweis war, weil meine Absicht keine antisemitische war, weil aber Absicht und Wirkung nicht das gleiche sind und dass sein Feedback mir die Gelegenheit gegeben hat, mein Handeln meiner Absicht anzupassen.³⁵

Ich bemühe mich, im Seminar, wenn es zeitlich unterzubringen und vom Vertrauensverhältnis her möglich ist, Räume für die **Auseinandersetzung mit Gefühlen** zu schaffen und über den **Umgang mit verschiedenen Gefühlen** zu sprechen.

Ich bemühe mich ebenfalls, den Teilnehmenden mit **Respekt** zu begegnen und mich für ihre **Anliegen** zu interessieren, die ggf. hinter aus meiner Sicht problematischen Äußerungen oder Handlungen stehen, und dabei Anliegen zu identifizieren, die ich legitim finde und entlang derer wir uns **verbinden** können. Oft geht es dabei um Themen wie Zugehörigkeit, Orientierung, Umgang mit Unsicherheit, gesehen werden wollen etc. Darauf aufbauend bemühe ich mich, idealerweise Ideen zu erarbeiten und zu erproben, mindestens aber durch Äußerungen Pfade zu legen, **wie diese Anliegen auch ohne Diskriminierung oder Übergriffigkeit verfolgt** werden könnten.

Grundsätzlich ist mir **Handlungsorientierung** wichtig – sie verbindet auch alle drei der in Kapitel 3 vorgestellten Standbeine: Wie können wir mit Situationen umgehen, in denen Diskriminierung oder Übergriffe geschehen? Was können wir machen, wenn wir ungewollt andere diskriminiert, verletzt oder Grenzen überschritten haben? Was können wir machen, wenn wir problematisches Verhalten mitbekommen? Was können wir machen, wenn wir unsicher sind? Wie können wir unsere Anliegen verfolgen, ohne andere oder uns selbst zu schädigen? Arbeit gegen Diskriminierung ist nicht nur Arbeit am Denken und Fühlen, wie ich insbesondere von Annita Kalpaka gelernt habe.³⁶ Sie wird nur wirksam, wenn sie zu Verhaltensänderungen führt. Und der

³⁴ Vgl. Mecheril, Paul (2013): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS. S. 15–34.

³⁵ Ein Teil meiner häufig gegebenen Framings findet sich unter <https://katharina-debus.de/ueber-katharina-debus/haltung/> [Zugriff 20.12.2023].

³⁶ Ich empfehle nochmal den folgenden Text, der für mich einer der erkenntnisreichsten Texte überhaupt bzgl. diskriminierungskritischer Bildung war: Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirasistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und



Transfer von Denken und Fühlen in Handeln ist für viele Menschen erstaunlich hochschwellig. Ich bemühe mich daher, hierfür gezielt **Zeit** einzuplanen.

Damit Themen nicht abstrakt bleiben, bemühe ich mich um **Erfahrbarkeit**, also darum, wenn ich es zeitlich unterbringen kann, nicht nur kognitiv über Fakten etc. zu sprechen, sondern auch **emotionale Perspektivwechsel** zu ermöglichen, **Handlungsoptionen erproben und üben** zu lassen etc. Das erleichtert den Transfer in den Alltag und fördert häufig auch die Motivation der Teilnehmenden.

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, kann es für Betroffene belastend, aber auch für andere mäßig motivierend sein, wenn unsere Arbeit zu unseren Themen vor allem von **Schwere** gekennzeichnet ist. Eine gewisse Schwere ist in der Arbeit zu Diskriminierung nicht zu vermeiden, ihr auszuweichen schränkt Lernmöglichkeiten ein.

Aber ich bemühe mich einerseits, und sei es oberflächlich durch kleine Spiele, Musik in den Pausen etc., um **Spaß und schöne Erfahrungen** als Gegengewicht zu z.B. anstrengenden Diskussionen. Idealerweise fördere ich damit auch die **Beziehungen innerhalb der Gruppe** z.B. durch Spiele, bei denen es Spaß macht, etwas mit anderen gemeinsam zu machen, möglicherweise auch mit denen, mit denen es inhaltlich eher zu Spannungen kommt (aber mit guten Möglichkeiten, Nähe Distanz persönlich zu regulieren), oder bei denen die Teilnehmenden sich nochmal in anderer Weise kennenlernen können.

Zum anderen bemühe ich mich, neben aller Schwere, immer wieder **das Utopische durchblitzen** zu lassen. Dafür darf ich mich auch selbst nicht im Schweren verlieren, sondern muss mich in der Vorbereitung und Durchführung von Lernangeboten immer wieder fragen: **Was ist eigentlich verheißungsvoll an meinen/unsere sozialen und politischen Perspektiven? Was könnte daran für andere verheißungsvoll sein?**

Ich versuche dabei nicht im **Frust** stehenzubleiben, dass viele Menschen sich eben nicht langfristig für Dinge gewinnen lassen, bei denen sie selbst gar nichts zu gewinnen haben, sondern versuche, es als **kreative Herausforderung** zu nehmen, herauszuarbeiten, was **auch im Falle von Privilegienverlust dennoch für alle zu gewinnen sein könnte**. Und das ist gar nicht so wenig, unter anderem **bessere Beziehungen, weniger Versagensängste in Leistungslogiken, mehr Gestaltbarkeit des eigenen Lebens** und eine Gesellschaft, in der wir, mit Adorno gesprochen, **ohne Angst verschieden sein können** und in der uns grundsätzlich mit **Grenzachtung, Respekt und Wohlwollen** begegnet wird, selbst wenn wir mal Mist gebaut haben und dafür kritisiert werden. Für viele Menschen ist das ein großer Gewinn, wenn es erfahrbar wird. (Und dennoch sollte beim Thema Gewinne **nicht immer aller Fokus auf Privilegierten liegen**, das wiederholt nur diskriminierende gesellschaftliche Hierarchien, um wessen Bedürfnisse es geht – ein Balance-Akt.)

Nicht zuletzt bemühe ich mich um **Relevanzherstellung** (auch diesen Begriff verdanke ich Iven Saadi): Was an meinen Angeboten könnte für meine verschiedenen Teilzielgruppen aus ihrer eigenen Sicht relevant für ihr Denken, Fühlen und Handeln sein? Darüber muss ich zunächst in der **Angebotsplanung** spekulieren. In der Durchführung sollte ich für die Adressat*innen **erkennbar machen**, was sie davon haben könnten bzw. was das mit ihrem Leben zu tun hat (das ist oft weniger offensichtlich als wir glauben), und ggf., wenn ich an ihnen vorbei spekuliert habe, mit ihnen gemeinsam nachsteuern bzw. für die Zukunft draus lernen.

Darüber hinaus rate ich sehr dazu, entsprechend der im vorherigen Kapitel angesprochenen eigenen Grenzen, **bewusste Entscheidungen** darüber zu treffen, **mit welchen Zielgruppen ich mich verbinden und welche ich gut erreichen kann und bei welchen ich an Grenzen stoße**. In manchen Settings arbeite ich nicht mehr, weil es mir nicht gelingt, mich mit relevanten Teilen der Gruppe zu verbinden. In anderen Settings achte ich zum Beispiel darauf, im **Team** zu arbeiten, und achte ggf. auch auf eine bestimmte **Team-Zusammensetzung**, weil das die Chance erhöht, zumindest vielen Teilnehmenden eine geeignete Ansprache und Verbindung anbieten zu können. Manchmal sprechen wir, wenn wir eine Gruppe kennen, auch bewusst **Aufgabenteilungen** ab, machen **Gruppentrennungen** etc.

antirassistische Bildungsarbeit: Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel. S. 56–79.



Nicht zuletzt bemühe ich mich um einen bewussten Umgang mit **Ressourcen-Problemen**. Viele der in diesem Artikel angesprochenen Anliegen stehen und fallen mit u.a. Zeit, Personalschlüssel, Orten/Räumen, Gruppenzusammensetzung etc. Zuallermindest sollte ich mir darüber bewusst sein, welche Probleme weder an den Teilnehmenden noch an mir liegen, sondern daran, dass ich die verschiedenen Bedarfe unter den gegebenen Bedingungen nicht unter einen Hut bekommen kann. Das kann zumindest schon mal die Beziehungsebene zwischen mir und den Teilnehmenden entlasten, wofür es ggf. auch hilfreich sein kann, entsprechende Dilemmata und Abwägungen transparent zu machen.

Manchmal ist aber doch auch mehr rauszuholen und umzugestalten, wenn ich aus einer **Expert*innenperspektive** meinen Geldgeber*innen, in Hierarchien ggf. auch an Vorgesetzte oder Auftraggeber*innen, **rückmelde**, was ich unter den gegebenen Bedingungen leisten kann und was nicht möglich ist bzw. was nötig wäre, um mehr zu erreichen. Manchmal sind **Bedingungen verhandelbarer**, als sie zunächst scheinen, wenn wir deutlich machen, welche Effekte sie für die Ziele haben, anstatt als Bittsteller*innen aufzutreten. Umso mehr, wenn wir uns **mit anderen Menschen im gleichen Feld zusammentun**.

Abschließend will ich darauf hinweisen, dass ich bewusst an vielen Stellen davon geschrieben habe, dass ich mich um entsprechende Gestaltungen **bemühe**. Das heißt nicht, dass ich das alles immer einlösen kann. Oft genug **scheitere** ich auch mit verschiedenen der formulierten Ansätze und Ansprüche u.a. an Bedingungen, begrenzten Kapazitäten, Fehleinschätzungen etc. Aber selbst wenn nur einiges davon gelingt, gibt es immer wieder diese beglückenden Erfahrungen von **Sternstunden der Pädagogik**, in denen ich mitbekomme, wie Teilnehmende gestärkt, mit mehr Handlungsfähigkeit, sensibilisiert, mit mehr Motivation, Neugier, neuen Gedanken etc. rausgehen. Es berührt mich und stärkt meine eigene Kraft und Motivation, mein Handeln (auch kritisch) zu reflektieren, wenn ich mir **diese Situationen mindestens ebenso vor Augen führe wie die Situationen, in denen es mir nicht gelingt, all meine Ansprüche einzulösen. Dazu möchte ich auch die Leser*innen einladen**.

16 Besonderheiten in anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit

Mein Fokus in diesem Artikel lag auf formalen Bildungssettings, auch wenn ich mich bemüht habe, Anregungen so aufzubereiten, dass sie auch für andere Settings nutzbar sind. In diesem letzten Kapitel erweitere ich zumindest kurz den Blick auf Besonderheiten anderer Arbeitsfelder in der Sozialen Arbeit.

Aus meiner Sicht können auch andere Arbeitsfelder Analysen und einige der vorgeschlagenen Herangehensweisen aus den vorangegangenen Kapiteln übernehmen.

In einigen dieser Settings kann es zu Auftragskonflikten und daraus folgend auch Ressourcenproblemen kommen, wenn die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen nicht Teil des Auftrags der Sozialarbeiter*innen ist. Hier gilt es einen guten Umgang mit solchen Auftragskollisionen abzuwägen.

In **längerfristig angelegten Einzelsettings** kann es sehr gut möglich sein, Alternativen zu antifeministischen Versprechungen zu fördern oder Empowerment bzw. Stärkung für betroffene bzw. engagierte Menschen zu bieten. Sowohl die Langfristigkeit als auch die Beziehungsarbeit machen viel möglich, ebenso wie die Chance, sich ganz auf die Bedarfe einer Person einzustellen, ohne Abwägungen zwischen unterschiedlichen Teilnehmenden einer Gruppe zu treffen. Bei entsprechender Qualifikation, Einbindung und Ansprechbarkeit kann in einem solchen Setting eventuell auch Ausstiegsarbeit möglich sein.

Der Vorteil, sich nicht mit Gruppendynamik auseinandersetzen zu müssen, trifft allerdings auf den Nachteil, auch keine Stimmen aus der Gruppe einbeziehen zu können. Auch die Möglichkeiten, z.B. mit Methoden zur Entlastung angespannter Gesprächssituationen arbeiten zu können, sind begrenzter.

In **Jugendfreizeitangeboten, Wohngruppen etc.** kann sich jenseits von Seminarsettings (die dort ja auch möglich sind, aber nur einen kleinen Teil des Angebots darstellen) die Herausforderung stellen, einen Auseinandersetzungsprozess nicht systematisch planen und aufbauen zu können. Viel hängt von Tür- und Angel-



-Gesprächen ab, die einerseits viel mehr und individuellere Prozessorientierung erlauben als viele Seminar-Settings, und in denen es besser möglich sein kann, Gedanken und Bedarfe einzelner aufzugreifen. Andererseits sind sie in der Regel viel kürzer und es ist nicht möglich, zum Beispiel in bestimmter Weise zu Themen hinzuführen. Vorheriger Vertrauensaufbau, Framings für herausfordernde Situationen etc. können in all diesen Settings gut möglich sein, funktionieren aber oft methodisch ganz anders. Hier ist also Übersetzungsarbeit bzgl. meiner obigen Vorschläge gefragt.

Eine Möglichkeit in beiden Settings besteht darin, durch Dekoration, Flyer, Materialien, Musik, Veranstaltungen etc. Gesprächsanlässe zu schaffen, die für sich wirken und/oder zu interessanten Gesprächen und individuellen sowie Gruppenprozessen führen können. Materialien zu potenziell in der Peergroup heiklen Themen sollten möglichst einerseits gut sichtbar sein, andererseits aber auch in einer Weise zugänglich sein, die nicht einfach durch andere zu beobachten ist (wenn solche Materialien geklaut werden, kann das auch vom Bedarf einer geschützteren Beschäftigung mit dem Material künden). Wichtig ist, bzgl. der Themen aus Deko, Materialien, Musik, Veranstaltungen etc. Ansprechbarkeit zu signalisieren, falls sich daraus Gesprächsbedarf ergibt. Bei als heikler empfundenen Themen passiert das oft nicht direkt, sondern Teilnehmende testen auch die Vertrauenswürdigkeit der Pädagog*innen, u.a. auch, indem sie zunächst mit Provokationen Reaktionen austesten.

In **Wohngruppen** bietet die Verbindlichkeit und Langfristigkeit viele der oben beschriebenen Vorteile von Einzelsettings durch die Möglichkeit längerfristiger Beziehungsarbeit. Hier kommen dann die Potenziale häufiger informeller Situationen im Einzel- oder Kleingruppensing hinzu.

In der **Jugendfreizeitarbeit** stellt Freiwilligkeit gleichermaßen eine Chance wie eine Herausforderung dar: Einerseits kann es immer sein, dass Adressat*innen abspringen, wenn sie sich langweilen, zu sehr irritiert fühlen, sich ärgern oder wenig Vertrauen haben. Andererseits gibt es in diesem Kontext gerade aufgrund von Freiwilligkeit und der Abwesenheit von Bewertungs- und Disziplinierungslogiken auch größere Vertrauensvorschüsse und eine offener Atmosphäre. Gerade Besucher*innen, die lange regelmäßig kommen, sind durch die langfristige Beziehungsarbeit oft besonders gut zu erreichen.