



Wissen ist nicht alles ...

Emotionen in der Bildung zu Antifeminismus

Teil I: Emotionen & konzeptionelle Grundlagen

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. Teil I: Emotionen & konzeptionelle Grundlagen. 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>.

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 dreigeteilten 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 Teil I – eine Gesamtversion sowie Teil II



und III als Einzeldokumente stehen auf der oben 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, unterscheide 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

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*

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.): Geschlechterreflektierte Jungen*arbeit in Neukölln stärken! Auswertungen, Grundlagen, Perspektiven. Berlin: cultures interactive. S. 49-66. Online unter: https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Flyer%20Broschueren%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->



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.

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 analy-

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 Aufnahme 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].



tisch 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 Bildungsteilhabe 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

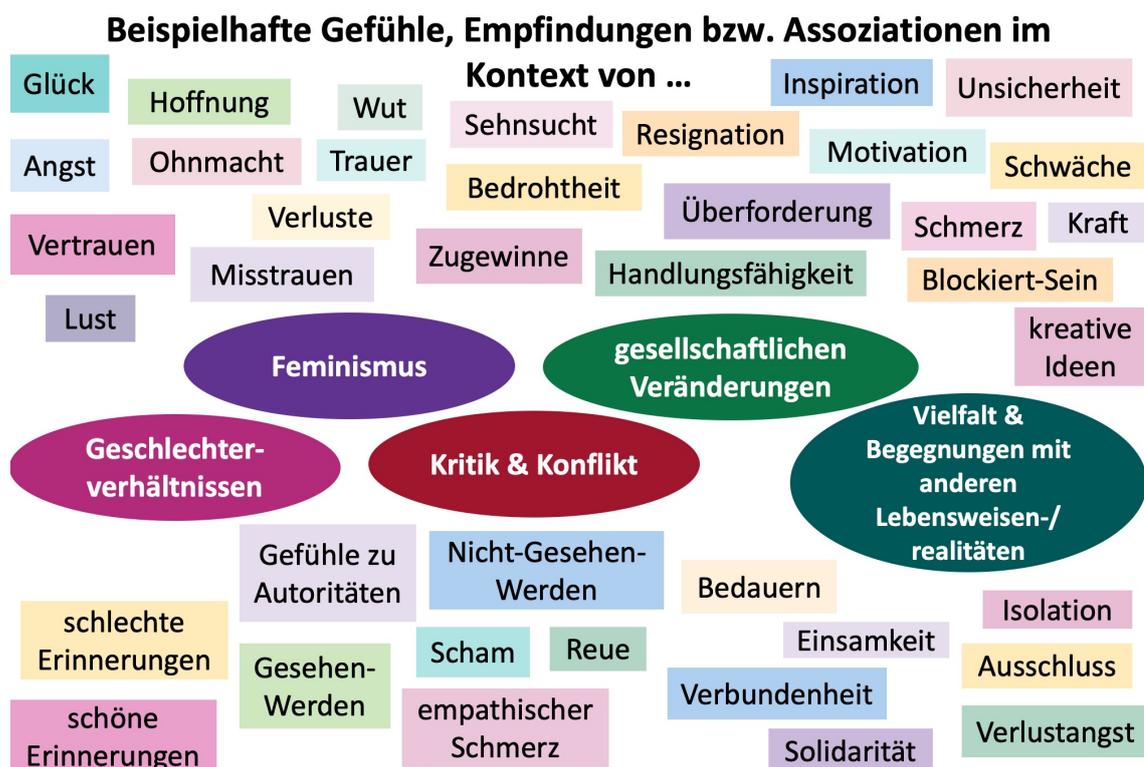
Im Folgenden werfe ich einen Blick auf die Vielzahl von Gefühlen, die Menschen haben können, wenn sie sich mit Geschlechterverhältnissen, Feminismus, gesellschaftlicher Veränderung, Vielfalt und Begegnungen mit anderen Lebensweisen und -realitäten sowie Kritik und Konflikt beschäftigen. Dabei können 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, 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

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.



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.

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.

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].



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 Antifagruppen (1998): "Rosen auf den Weg gestreut ...". Kritik an der "Akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen". Hamburg: rat Reihe antifaschistischer Texte.

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.



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 Umfeldler, 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.).

Ich gehe davon aus, dass sich aus diesen Erfahrungen viel auf pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen übertragen lässt, die nicht alle Elemente eines geschlossen 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 Welterklärungs-Charakter 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 Wahrneh-

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/handreichung> [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].



mung 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 Armut- 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. 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

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].



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.

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 Fokussierungen dennoch nicht deckungsgleich sind.

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].



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.

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

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.



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.