



Wissen ist nicht alles ...

Emotionen in der Bildung zu Antifeminismus

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

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

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). 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 III – eine Gesamtversion sowie Teil I und II als Einzeldokumente stehen auf der oben verlinkten Seite bereit).

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.

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.

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



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



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 inhalt-



lich 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.

Dabei fasse ich unter Methodik und Didaktik (grob vereinfachend zusammengefasst) unter anderem den Gesamtaufbau einer Lerneinheit; die Art der pädagogischen Methoden im engeren Sinne;²⁶ die Art der Infor-

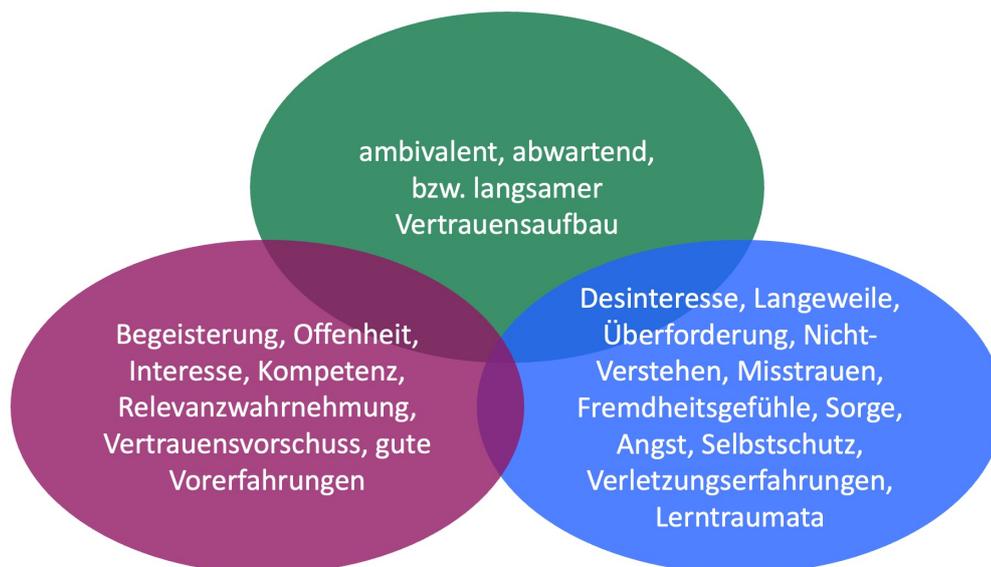
²⁶ Vgl. zur Reflexion von Vor- und Nachteilen von Methoden u.a. Debus, Katharina (2018): Irgendwas zu Vielfalt... Anregungen für eine reflektierte Methodenauswahl. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 121-130. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 20.12.2023]. Die jeweils aktuellste Fassung des Arbeitsblatts findet sich unter <https://katharina-debus.de/material/geschlechter>



mationsvermittlung 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, 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.

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



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



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.

reflektierte-paedagogik/#selbstreflexion-methodenbeschreibungen-tools-materialsammlungen (Methodenmatrix).



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 Vertrauensvorschluss 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.

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 Vertrauensvorschuss auslösen, die durch unser Vorgehen die Relevanz unserer Angebote für ihr Leben wahrnehmen können und bei denen wir auf gute Vorerfahrungen aufbauen können.



Grafik & Konzept: Katharina Debus, Stand Dezember 2023



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.²⁷ 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.

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 Pädagogik²⁸ wieder stärker zum Bezugspunkt zu machen und in den Blick zu nehmen, dass nicht jede vordergründig gegen Diskriminierung gerichtete Pädagogik automatisch emanzipatorisch ist.²⁹ Um es mit meinen Worten und in meinem Verständnis zu beschreiben:

²⁷ 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].

²⁸ 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.

²⁹ Wir unterhalten uns darüber unter anderem in Klemm, Sarah/Wittenzellner, 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].



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, zurechtende 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.³⁰

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.

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,³¹ 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 erfahr-

³⁰ 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.

³¹ 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?identifizier=1004470 [Zugriff: 20.12.2023].



bar 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.



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,³² 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 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.

³² 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].



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 Förderung 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**³³ 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.³⁴

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.³⁵ Sie wird nur wirksam, wenn sie zu Verhaltensänderungen führt. Und der **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 Perspektiv-**

³³ Vgl. Mecheril, Paul (2013): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS. S. 15–34.

³⁴ Ein Teil meiner häufig gegebenen Framings findet sich unter <https://katharina-debus.de/ueber-katharina-debus/haltung/> [Zugriff 20.12.2023].

³⁵ 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 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.



wechsel 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.

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 Seminarsettings, 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 die-



sen 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 Kleingruppensetting 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 offenere Atmosphäre. Gerade Besucher*innen, die lange regelmäßig kommen, sind durch die langfristige Beziehungsarbeit oft besonders gut zu erreichen.