

Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus

Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm
Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (HG.)

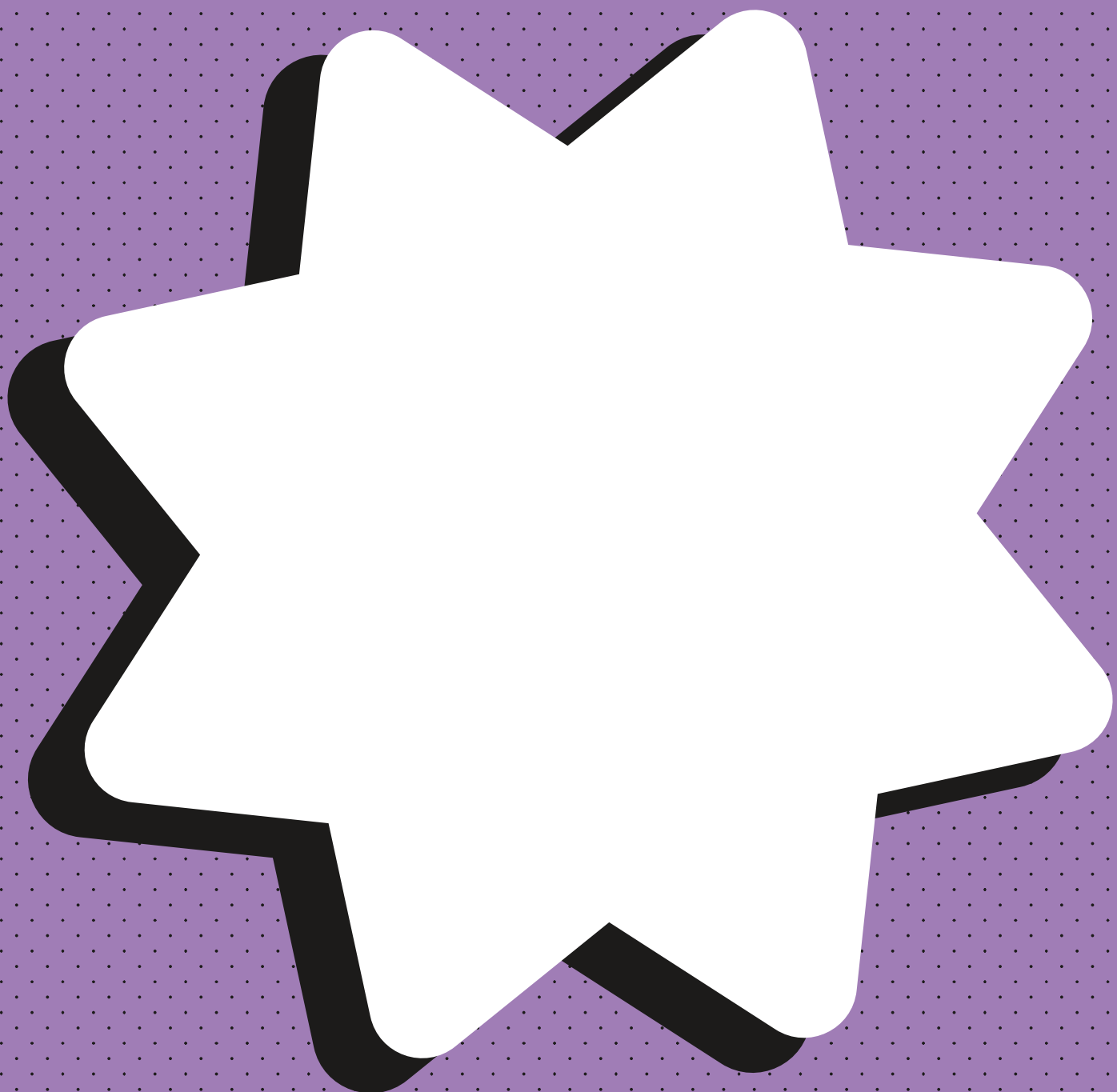


Inhaltsverzeichnis



Einleitung	4
Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm	5
Diskriminierung Katharina Debus	8
Mikroaggressionen Iven Saadi und Katharina Debus	12
Rechtsextremismus Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner	14
1 Geschlechterreflektierte Pädagogik als Prävention	16
Geschlechterreflektierte Pädagogik Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm	17
Prävention von Diskriminierung und Gewalt durch Geschlechterreflektierte Pädagogik Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner	28
Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer in der pädagogischen Arbeit zu Geschlechterverhältnissen Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm	32
(An)Erkennen – Entlasten – Fördern – Begrenzen/Bestärken: vier Säulen der Geschlechterreflektierten Pädagogik Ulla Wittenzellner, Till Dahlmüller, Lino Köhler und Sarah Klemm	38
2 Gestaltung von Lernsettings	44
Einleitung: Lernen zu Diskriminierung Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner	45
Umgang mit Emotionen und Krisenhaftigkeit im Lernen zu Diskriminierung Katharina Debus und Iven Saadi	46
Warum verhalten sich Menschen diskriminierend? Katharina Debus	58
Verletzlichkeit und Diskriminierung - Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit Katharina Debus und Iven Saadi	74
3 Aktuelle Phänomene antiegalitärer Geschlechterpolitiken	87
Rechte Geschlechterbilder Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm	88
Trans*feindlichkeit Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner	91
(Neue) Spielarten des Antifeminismus Johanna Rückgauer	95
Maskulinistische Influencer Ulla Wittenzellner, Till Dahlmüller, Lino Köhler und Sarah Klemm	98
Antifeministische Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt Yannik Markhof	103
4 Methodik-Didaktik	108
Verlustspur des Subjekts	109
Handlungspolygon	112
„Echte Männer“ vs. echte Männer	114
Eine Geschichte zu einem meiner Namen	116
Wünsche an die Arbeitsweise Katharina Debus und Iven Saadi	118
Selbstreflexion I: Meine Haltung zu meinen Adressat*innen Katharina Debus und Iven Saadi	123
Selbstreflexion II: Emotionen im Lernen zu Diskriminierung und zu Geschlechterverhältnissen Katharina Debus	125
Literaturverzeichnis	128
Impressum	138

Einleitung



Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus

Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm

Im Sommer 2025, als wir an dieser Handreichung schreiben, liegen Monate hitzig geführter gesellschaftlicher Debatten um Geschlechterverhältnisse, Selbstbestimmung und vielfältige Lebens- und Lebensweisen hinter uns. Zuletzt hat die verhinderte Wahl von Dr. Frauke Brosius-Gersdorf zur Bundesverfassungsrichterin, aufgrund ihrer angeblichen Haltung zu Schwangerschaftsabbrüchen, wieder einmal deutlich gemacht, wie zentral Diskurse um Geschlechterthemen im Moment von (extrem) rechter Seite gesetzt und politisch instrumentalisiert werden. Nicht nur die Frage nach reproduktiven Rechten wird in den letzten Jahren vermehrt durch (extrem) rechte Deutungen bestimmt. Auch Themen wie die Selbstbestimmung von trans*, inter* und nicht-binären (tin*) Personen, vielfältige Familienmodelle, Gleichstellungspolitiken und feministische Arbeit gegen geschlechtsbezogene Gewalt werden von extrem rechten Akteur*innen angegriffen.¹ Und das leider mit großem Erfolg, wie beispielsweise die verhinderte Wahl von Dr. Brosius-Gersdorf zeigt. Extrem rechte Deutungsangebote sind für viele Menschen naheliegend oder attraktiv – nicht zuletzt, da sie auf Diskriminierungsstrukturen beruhen, die unsere gesamte Gesellschaft weiterhin durchziehen.

Unser Projekt „Schnittstelle Geschlecht – Geschlechterreflektierte Bildung als Prävention von Sexismus, Vielfaltsfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ setzt u.a. an diesen Entwicklungen an. Im Rahmen des seit April 2020 laufenden Projekts entwickeln wir die bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. über Jahre hinweg erarbeiteten Ansätze und Bildungsformate zu Geschlechterverhältnissen, geschlechterreflektierter Pädagogik, geschlechterreflektierter Rechts- extremismusprävention und (Anti-)Diskriminierung weiter.

Wir entwickeln Materialien und Bildungsangebote, hauptsächlich für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen, teils auch für weitere Interessierte und Engagierte sowie Jugendliche und junge Erwachsene. Unser Projekt bewegt sich auf der Schnittstelle von Rechtsextremismusprävention, geschlechterreflektierter Pädagogik und Bildungsarbeit gegen Diskriminierung – und die Texte in dieser Handreichung tun dies ebenso.

Die genannten (extrem) rechten Diskurse machen vor unserer pädagogischen Arbeit nicht Halt. Die Teilnehmer*innen unserer Fortbildungen und Workshops – v.a. pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen aus unterschiedlichen Kontexten – sind in den seltensten Fällen selbst rechten Szenen zuzuordnen. Sie erzählen uns allerdings von einem Erstarren (extrem) rechter Einstellungen und diskriminierender Verhaltensweisen in ihrer Praxis. Die Grenzen des Sagbaren hätten sich verschoben. Viele Jugendliche, junge Erwachsene, Eltern und auch Kolleg*innen vertreten sexistische, misogynen, homo-, inter*- und trans*feindliche Einstellungen lautstark und selbstbewusst. Besonders wenn sie vielfältige Lebens- und Lebensweisen, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung thematisierten, würden deutliche Ablehnung und Widerstand spürbar. Und auch bei Teilnehmer*innen, die sich selbst als gerecht, diskriminierungskritisch und vielfaltsbejahend begreifen, kommt es immer wieder zu Situationen, in denen diese Fragmente rechter Ideologien reproduzieren.

Uns beschäftigt vor diesem Hintergrund die Frage, was Geschlechterreflektierte Pädagogik leisten kann, um eine demokratische, plurale Gesellschaft zu stärken.

¹ Erklärungen für Begriffe im Themenfeld sexuelle, geschlechtliche, familiäre Vielfalt finden sich in Kurzfassung in folgenden Glossaren: <https://genderdings.de/gender-woerterbuch/> und <https://queer-lexikon.net/lexikon/glossar/>. Für niedrigschwellige, ausführlichere Erläuterungen und Denkanstöße empfehlen wir die Themenseiten unserer Seite: <https://genderdings.de>.

Ziel und Aufbau dieser Handreichung

Wie lassen sich pädagogische Formate so gestalten, dass sie Lernprozesse für möglichst viele Personen ermöglichen? Welche Rolle spielt Geschlecht in dieser Auseinandersetzung und inwiefern kann Geschlechterreflektierte Pädagogik, (extrem) rechten und diskriminierenden Einstellungen und Verhaltensweisen entgegenwirken? Und wie können unsere Teilnehmer*innen so qualifiziert und bestärkt werden, dass sie in ihren Umfeldern als Multiplikator*innen wirken können? Um diesen Fragen nachzugehen finden sich im Einleitungsteil kurze Texte um grundlegende Begriffe/Konzepte zu klären (Diskriminierung, Mikroaggressionen und Rechtsextremismus).

Teil 1 Geschlechterreflektierte Pädagogik als Prävention

Im ersten Teil dieser Handreichung „Geschlechterreflektiert Pädagogik als Prävention“ erläutern wir die Grundlagen Geschlechterreflektierter Pädagogik und unserer pädagogischen Praxis gegen Diskriminierung. Wir klären, was wir unter Geschlechterreflektierter Pädagogik verstehen und erläutern zentrale Konzepte, wie Männlichkeits-, Weiblichkeits-, Trans*-, Inter*- und Nicht-Binaritäts-Anforderungen. Wir gehen darauf ein, wie wir die Konzepte Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer für unsere pädagogische Arbeit nutzen, und inwiefern Geschlechterreflektierte Pädagogik präventiv gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung wirken kann.

Teil 2 Gestaltung von Lernsettings

Bei der Konzeption und Reflexion unserer Bildungsangebote setzen wir uns viel mit Dynamiken auseinander, die uns in unseren Formaten begegnen. Pädagogische Settings können im schlechtesten Fall dazu beitragen, dass Menschen die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsverhältnissen abbrechen, oder sich sogar diskriminierenden Deutungsangeboten und Verhaltensweisen zuwenden. Damit dies nicht geschieht, ist es aus unserer Sicht hilfreich, sich mit Spannungsverhältnissen zu beschäftigen, die u.a. aufgrund unterschiedlicher Wissensstände, Bedürfnisse, Lerntypen, Positionierungen und Mehrfachzugehörigkeiten innerhalb von Gruppen entstehen können, und zu versuchen, diese bewusst zu navigieren. Wie wir damit in heterogenen Gruppen umgehen und unsere pädagogischen Formate mit Blick auf die oben genannten Ziele gestalten, darum drehen sich die Artikel im zweiten Teil dieser Handreichung, „Gestaltung von Lernsettings“.

Teil 3 Aktuelle Phänomene antiegalitärer Geschlechterpolitiken

Um in der pädagogischen Arbeit gegen (extrem) rechte Geschlechterpolitiken vorgehen zu können, braucht es Wissen darüber, wie die Narrative der extremen Rechten funktionieren und welche Themen uns derzeit besonders in pädagogischen Settings begegnen. Im dritten Teil dieser Handreichung, „Aktuelle Phänomene antiegalitärer Geschlechterpolitiken“, gehen wir deshalb neben den Grundzügen rechter Geschlechterbilder auf einige aktuelle Phänomene ein, die in unserer pädagogischen Praxis derzeit besonders relevant sind. Hierzu gehören die gegenwärtig massiv zunehmenden trans*feindlichen Mobilisierungen, Tradwives und maskulinistische Influencer, deren Erfolge u.a. mit den Dynamiken Sozialer Medien zusammenhängen, sowie antifeministische Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt, die besonders emotionalisierend wirken und großes Mobilisierungspotential entfalten. Die Auswahl der Artikel ist dabei keine vollständige Abbildung aktueller rechter Geschlechterpolitiken. Für einen Einblick in weitere Themenfelder empfehlen wir die Handreichung „Zwischen Sensibilisierung und Handlung in der Bildungsarbeit zu Antifeminismus“, die 2023 von unseren Kolleg*innen Laura Sasse und Maiken Schiele herausgegeben wurde. In den Artikeln dieses Teils werden teils diskriminierende – insbesondere sexistische, rassistische, trans*-, inter*- und queerfeindliche – Narrative und Äußerungen reproduziert. Bitte überlegen Sie sich daher vor dem Lesen, ob Sie sich gerade damit konfrontieren möchten, und achten Sie beim Lesen auf sich.

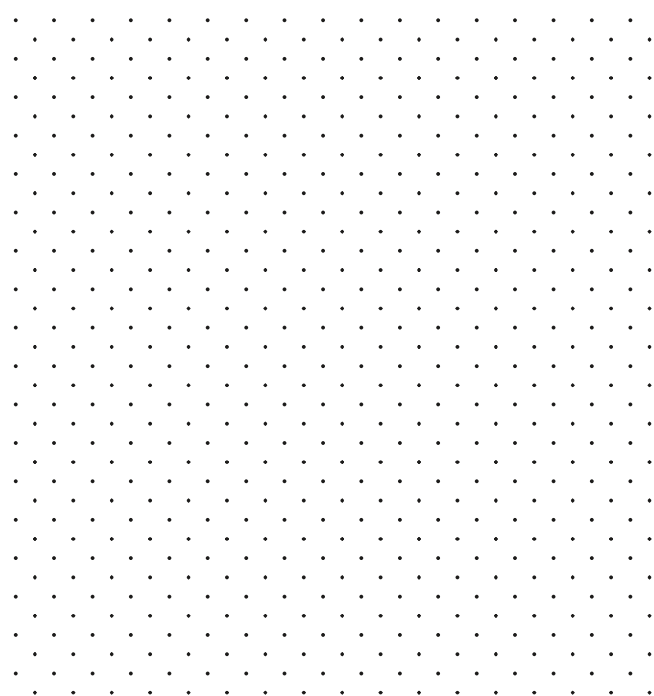
Teil 4 Methodik-Didaktik

Der vierte und letzte Teil dieser Handreichung beinhaltet eine kleine Auswahl an Methoden, die wir für die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen hilfreich finden und auf die wir in verschiedenen Texten verweisen. Außerdem findet sich in diesem Teil ein Text zu Wünschen an die Arbeitsweise, die wir Teilnehmenden zu Beginn von Veranstaltungen vorstellen und die zu gelungenen Lernprozessen beitragen können. Zuletzt finden sich in Teil 4 auch zwei Arbeitsblätter, die für die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Haltung zu Adressat*innen bzw. des Umgangs mit Emotionen im Lernen zu Diskriminierung genutzt werden können.

Zielgruppe

Die Handreichung richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen, die in unterschiedlichen Settings tätig sind. Dies können einerseits Lernräume sein, in denen explizit zu Geschlechterverhältnissen, Diskriminierung und Vielfalt gearbeitet wird (beispielsweise in kurzzeitpädagogischen Formaten mit Jugendlichen oder Erwachsenen). Sie ist andererseits auch für pädagogische Fachkräfte gedacht, die in formalen Lernsettings Geschlechterverhältnisse, Diskriminierung und Vielfalt mitthematisieren oder als Querschnittsthemen einbringen (beispielsweise in Schulklassen). Schließlich richtet sie sich auch an Personen, die mit gemischten Gruppen zu unterschiedlichen Themen arbeiten und einen bewussteren Umgang mit Heterogenität finden wollen (zum Beispiel in Jugendfreizeitangeboten).

Die einzelnen Artikel sind in sich abgeschlossen und können unabhängig voneinander gelesen werden. Alle Literaturhinweise finden sich gebündelt im Literaturverzeichnis am Ende der Handreichung. Verweise auf andere Artikel innerhalb der Handreichung sind mit „→ **Kurz-Titel**“ gekennzeichnet. Der jeweilige Kurztitel findet sich zu Beginn jedes Textes.



Grundsätzlich versuchen wir, in unserer (Fort-)Bildungspraxis Räume zu schaffen, in denen vielfältige Identitäten, Zugehörigkeiten und Lebensweisen anerkannt und wertgeschätzt werden und in denen bei Gewalt und Diskriminierung klare Grenzen gesetzt werden.

Das bedeutet aktuell vermehrt bei (extrem) rechten Aussagen und Abwertungen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität zu intervenieren und (extrem) rechten Erzählungen klar zu widersprechen. Darüber hinaus bemühen wir uns, einen Lernraum zu schaffen, in dem ohne Angst Fragen gestellt werden können und eine offene, fehlerfreundliche Atmosphäre herrscht. Wir versuchen, unsere Bildungsformate so zu gestalten, dass wir darin nicht nur inhaltlich zu Geschlechterverhältnissen, Diskriminierung und Vielfalt arbeiten, sondern parallel auch mit den Teilnehmenden in der Gruppe einen diskriminierungssensiblen und wohlwollenden Umgang mit Heterogenität erarbeiten und erproben. Dabei finden wir es zum einen zentral, empowernd zu arbeiten – also Menschen zu stärken, denen Diskriminierung widerfährt. Gleichzeitig wollen wir allen Teilnehmenden utopische Momente ermöglichen und in unseren Veranstaltungen im Kleinen erfahrbar machen, wie ein demokratisches, solidarisches, fehlerfreundliches und diskriminierungssensibles Miteinander aussehen kann. Zusätzlich geht es uns immer auch darum, an nicht-diskriminierenden Verhaltensweisen und Handlungsoptionen zu arbeiten.

Wir hoffen, diese Handreichung kann einen Beitrag dazu leisten, pädagogische Angebote in diesem Sinne bewusster zu gestalten und schwierige oder herausfordernde Situationen im Lernen zu Diskriminierung besser zu bewältigen.

Diskriminierung

Katharina Debus

Um Geschlechterverhältnisse zu verstehen und in diesem Kontext pädagogisch handlungsfähig zu werden, ist es notwendig, auf Grundwissen zu Diskriminierung zurückzugreifen, da Diskriminierung diese Verhältnisse durchzieht.

Es gibt verschiedene Perspektiven auf Diskriminierung:

Im juristischen Kontext und bei Beschwerdestellen ist ein individueller Blick zentral, da es darum geht, individuelle Gleichbehandlung einklagen zu können bzw. sich gegen individuelle Ungleichbehandlung zu wehren.¹ Aber auch juristisch wird zwischen individueller Diskriminierung und Diskriminierung einer Menschengruppe unterschieden, die dann als Gegenmaßnahme z.B. Quoten rechtfertigt.

Für pädagogisches Handeln ist meines Erachtens ein komplexerer und weniger individualisierender Blick wichtig, der auch gesellschaftliche und institutionelle Strukturen sowie Gruppendynamik einbezieht, da alle diese Faktoren das pädagogische Geschehen beeinflussen. In Anlehnung an Albert Scherr schlage ich folgendes soziologisches Diskriminierungsverständnis vor:

„Diskriminierung besteht a) in der sozialen Konstruktion und Verwendung von Klassifikationssystemen, die als Differenzkonstruktionen charakterisiert werden können, mit denen b) Gruppenkategorien [...] und Personenkategorien [...] unterschieden werden, die c) mit gesellschaftlich folgenreichen Vorstellungen über vermeintlich typische Merkmale sowie d) Annahmen über Ähnlichkeit und Fremdheit, Nähe und Distanz, Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie e) nicht zuletzt über angemessene Positionen im Gefüge der gesellschaftlichen Hierarchien (Machtverhältnisse, sozioökonomische Ungleichheiten, Prestigehierarchien) verbunden sind“ (Scherr 2017: 44).

Heruntergebrochen auf Mann-Frau-Verhältnisse hieße das z.B., dass a) Geschlecht als grundlegendes gesellschaftliches Unterscheidungsmerkmal konstruiert wird, dass entsprechend b) Männer und Frauen als grundsätzlich verschiedene Gruppen und Personen unterschieden werden, denen c) vermeintlich typische Merkmale zugeschrieben werden (z.B. rational oder durchsetzungsfähig versus emotional oder empathisch sein). Dies ist verbunden mit der Annahme, dass sich Männer untereinander und Frauen untereinander ähnlicher seien als Männer und Frauen.

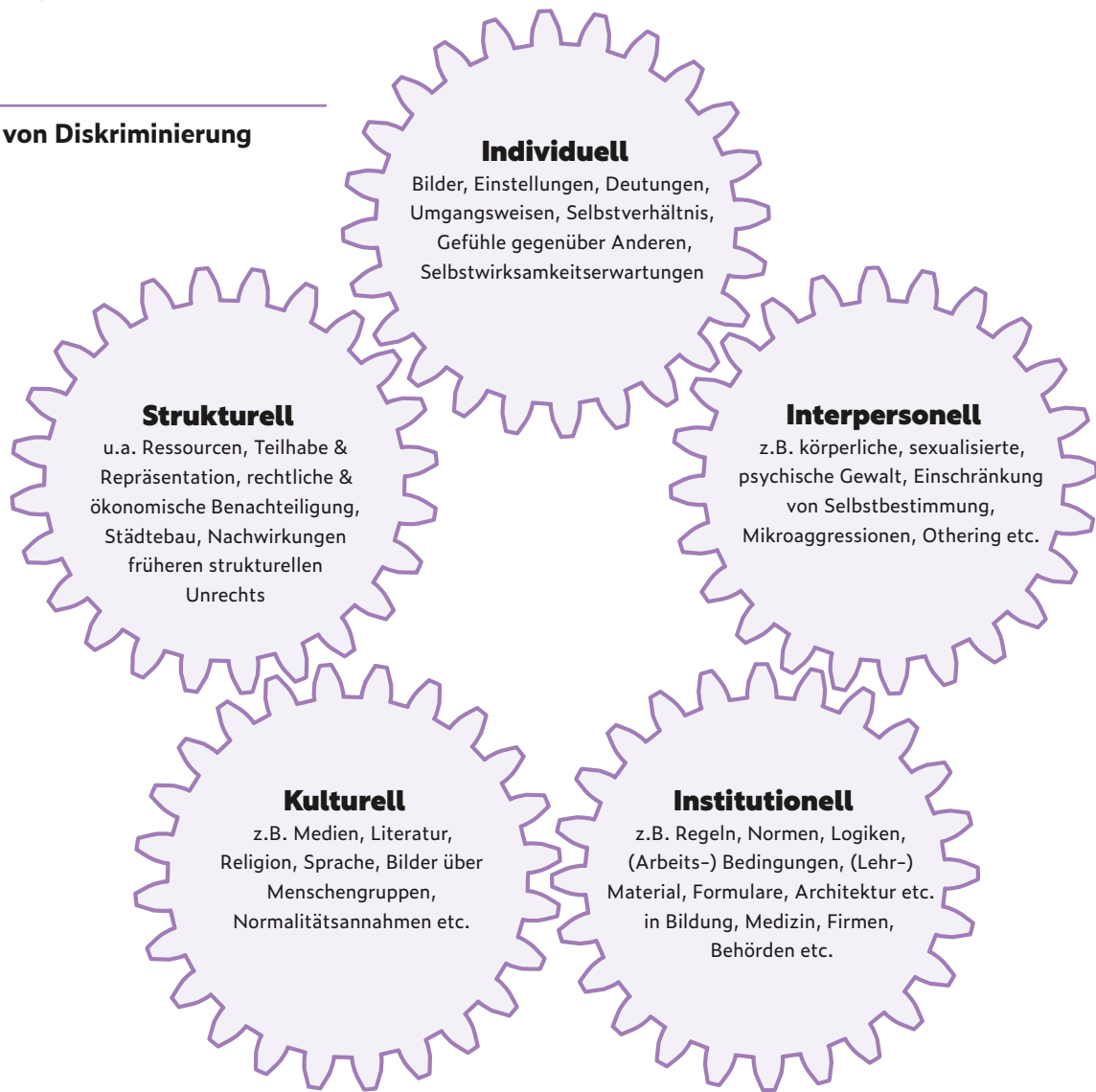
Und nicht zuletzt – und entscheidend – ist dies verknüpft mit gesellschaftlichen Hierarchien, z.B. damit, dass Männer im Schnitt mehr verdienen und in politischen und ökonomischen Machtpositionen stärker vertreten sind. Ergänzen würde ich Scherrs Definition dahingehend, dass Hierarchisierung auch subtilere Formen annehmen kann, z.B. dass Menschen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit bestimmte Interessen und Fähigkeiten in ihrer Sozialisation nahegelegt werden (z.B. soziales oder Familien-Interesse versus Technik-Interesse), die dann gesellschaftlich unterschiedlich bewertet werden. Neben einer direkten Hierarchisierung ist auch eine Konstruktion als bedrohlich relevant, aus der dann Entrechtung, Diskriminierung bzw. Gewalt legitimiert wird, wie wir das u.a. einerseits im Rassismus und Klassismus finden und andererseits in antisemitischen Überlegenheitskonstruktionen und Verschwörungserzählungen. Nicht zuletzt ist auch vermeintlich beschützender Paternalismus eine Form der Hierarchisierung, wie z.B. im Ableismus oder Adulthoodismus.

Diskriminierung in einem solchen soziologischen Verständnis ist also weit mehr als persönliche unfaire Behandlung – sie ist immer verknüpft mit Ungleichheit auf der gesellschaftlichen Ebene.

Ich arbeite in der Bildungsarbeit oft mit dem folgenden Zahnrad Modell:

¹ Für eine tiefere Beschäftigung mit rechtswissenschaftlicher Diskriminierungsforschung über individuelle Rechte hinaus vgl. Pärli 2017.

Ebenen von Diskriminierung



Inhalt Grafik: Weiterentwicklung der 4 Is von Diskriminierung von Eine Welt der Vielfalt e.V. Katharina Debus arbeitet mit einer anderen Version dieser Grafik, diese kann auf ihrer Website abgerufen werden. <https://katharina-debus.de/material/grafiken#zahnrad-grafik-ebenen-von-diskriminierung>

Demzufolge entfaltet sich Diskriminierung in einem interaktiven Verhältnis zwischen:

- ▶ struktureller Ungleichheit, z.B. rechtlicher oder ökonomischer Ungleichheit, auch früheres staatliches oder ökonomisches Unrecht, das heute noch Folgewirkungen hat
- ▶ kultureller Ungleichheit, z.B. kulturellen Zuschreibungen, sprachlichen Sichtbarkeiten, Unsichtbarkeiten und diskriminierenden Begriffen, medialen Repräsentationen (also z.B.: Wer taucht in welchen Medien überhaupt auf? Mit welchen Tätigkeiten, Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen, Körpern, Lebensweisen etc.? Wer taucht als handelndes und komplexes Individuum auf und wer nur als Objekt? Wer darf auch glücklich werden und wer taucht nur im Zusammenhang mit Problematisierungen auf?), Normalitätsannahmen etc.
- ▶ institutioneller Ungleichheit, z.B. Repräsentanz in Institutionen (z.B.: Wer ist überhaupt in welcher Institution angestellt? Wer hat Leitungspositionen? Wer wird geachtet? Wer übt prekäre und wenig geachtete Hilfstätigkeiten aus? Wer muss Teile von sich verstecken, um nicht diskriminiert zu werden und wird dadurch wahlweise unsichtbar oder sehr sichtbar?), Erfolgskriterien in Institutionen, Förderung in Institutionen, Bedarfsberücksichtigung, institutionell produzierte Demütigungen und Gesichtsverluste etc. (vgl. vertiefend zu institutionellem Rassismus Gomolla 2017).
- ▶ interpersoneller Diskriminierung, z.B. Beleidigungen, Abwertungen, passive Aggressivität, offene oder subtile Ausgrenzung, psychische, körperliche und sexuelle Gewalt, Othering, Mikroaggressionen, Einschränkung von Selbstbestimmung, Schwierigkeiten bei der Partner*innensuche etc.
- ▶ In einer von Diskriminierung auf all diesen Ebenen geprägten Gesellschaft zu leben, hat Auswirkungen auf die Individuen, und schlägt sich u.a. nieder in diskriminierenden bzw. normierenden Bildern, Einstellungen, Deutungen (vgl. → Subjektive Funktionalität) und Gefühlen über sich selbst oder andere, unterschiedlichen Selbstwirksamkeitserwartungen, unterschiedlichen Selbstwertgefühlen, Normalisierungen von Diskriminierung und Ungleichheit, unterschiedlichen Resilienzen im Umgang mit Herausforderungen etc.

Entsprechend sind diskriminierende Einstellungen nicht der Ausgangspunkt diskriminierendem Handelns, sondern stehen immer in einem Wechselverhältnis mit gesellschaftlichen Verhältnissen, die gerade diese Denk- und Handlungsweisen nahelegen und funktional machen.

Diskriminierungsverhältnisse sind dabei immer historisch gewachsen – oft sind ökonomische und kulturelle Dimensionen von Diskriminierung beharrlich und lange wirksam, selbst wenn ihre rechtliche Grundlage abgeschafft wurde. Es lohnt sich bei kulturellen, stereotypen Phänomenen ein Blick zurück – oft finden sich frühere rechtliche und/oder (häufig subtiler fortbestehende) ökonomische Ungleichheiten, die die Funktion der kulturellen Muster erklären.

Diskriminierung kann direkt oder indirekt bzw. unmittelbar oder mittelbar erfolgen (vgl. u.a. Pärli 2017: 108f.): Direkte bzw. unmittelbare Diskriminierung ist eine offensichtliche Ungleichbehandlung einer Person. Indirekte oder mittelbare Diskriminierung beschreibt Situationen, in denen eine Person aufgrund ihrer (zugeschriebenen oder realen) Gruppenzugehörigkeit u.a. gerade auf Grundlage von Gleichbehandlung Nachteile hat.

Wenn z.B. die Schule dazu ermutigt, sich anzupassen und unterzuordnen, dann wird dies einerseits unmittelbar zum Nachteil von Menschen, die gleichzeitig sozial dazu ermutigt werden, sich als selbstbewusst und wehrhaft darzustellen und keine Schwächen zu zeigen (oft sind das Jungen), weil sie für ihr Verhalten sanktioniert werden. Es wird aber auch mittelbar zum Nachteil für Menschen, die aufgrund einer Passung dieser schulischen Anforderung mit sozialen Anforderungen ihre Bedürfnisse und Bedarfe zurückstellen, sich brav anpassen und damit weniger Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und ihre Interessen schlechter durchsetzen, was u.a. später zu beruflichen Nachteilen führen kann (oft sind dies Mädchen). Ihre Benachteiligung ist unsichtbar, weil sie auf den ersten Blick z.B. besser benotet werden. Die damit verbundenen Nachteile (Vernachlässigung der Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Interessenvertretung) sind unsichtbar, weil sie funktional für die institutionelle Struktur von Schule sind: Vor dem Hintergrund der derzeitigen

Personalschlüssel, Lehrpläne, Klassengrößen, räumlichen Strukturen und oft auch der begrenzten Qualifikation in der Lehramtsausbildung kann Schule nur funktionieren, wenn sich möglichst viele Schüler*innen anpassen und unterwerfen und dafür belohnt werden.

Problematische oder ungerechte Handlungen zwischen zwei oder mehr Menschen sind in diesem soziologischen Sinne nur dann Diskriminierungen, wenn die problematisch handelnde Person auf der institutionellen, strukturellen und/oder kulturell-diskursiven Ebene mit mehr gesellschaftlicher Macht ausgestattet ist. Beschimpfungen von z.B. ‚Bonzen‘ in der Pädagogik können schmerzhaft für entsprechend beschriebene Kinder sein, die selbst einfach als Individuen Teil der Klasse sein und nicht für den Reichtum ihrer Eltern abgewertet werden wollen. Mit dem (oft unbewussten) Wissen um ihre gesamtgesellschaftliche Privilegierung wirken diese Abwertungen aber völlig anders als Beschämungen von Kindern von Bürgergeld-Bezieher*innen, die in all ihren Lebensbereichen mit Diskriminierung konfrontiert sind. Negative Sprüche über Männer, die gesamtgesellschaftlich und historisch in einer mächtigeren Position sind als Frauen, können schmerzhaft sein und stehen durch die beinhaltete Stereotypisierung der individuell freien Entfaltung der Kinder oder Jugendlichen und der Entwicklung von Beziehungen auf Augenhöhe entgegen. Sie sind aber nicht rückgekoppelt an eine jahrtausendealte patriarchale Geschichte und bis heute währende Diskriminierung von Frauen und Mädchen im u.a. ökonomischen Kontext, in Bezug auf sexuelle Übergriffe auf der Straße und im Schulhof, oder ihre fortwährende mediale Diskriminierung z.B. in Spielfilmen. Es ist also zu erwarten, dass sie andere Wirkungen haben als sexistische Sprüche über Mädchen oder Frauen.

Hiermit soll nicht gesagt werden, dass männerfeindliche Sprüche in der Pädagogik geduldet werden sollten. So wie jegliche Form von Stereotypisierung, Abwertung oder Mobbing gehören sie ernstgenommen und problematisiert. Dennoch sollte nicht jede Form von Abwertung gleichbehandelt werden. Es gibt tendenzielle Unterschiede, ob eine Abwertung entgegen der gesellschaftlichen Hierarchie läuft oder sie reproduziert.

Intention versus Effekt

Ob sich eine Handlung diskriminierend auswirkt oder nicht, hängt nicht von der Intention bzw. Absicht der handelnden Person ab, sondern von ihrem Effekt bzw. ihrer Auswirkung.

Oft führt eine kritische Ansprache diskriminierender Verhaltensweisen in eine meist fruchtlose Debatte über Intention bzw. Absicht und die kritisierte Person betont, dass ihre Handlung doch ‚gar nicht so gemeint‘ war. Oft stimmt das auch tatsächlich. Aber selbst bei Handlungen, bei denen sich im weiteren Verlauf herausstellt, dass sie eine diskriminierende Intention hatten, ist es bzgl. der pädagogischen Wirkung oft hilfreich, zunächst eine positive Intention/Absicht zu unterstellen. (Als bewusst diskriminierend bekannte Akteur*innen nehme ich hier selbstverständlich aus, ich fokussiere gerade den pädagogischen Rahmen, nicht z.B. Talkshows mit rechten Politiker*innen.)

Im nächsten Schritt kann es dann darum gehen, dass der Effekt aber dennoch diskriminierend ist. Ein Beispiel wäre, dass die oft ganz nett und interessiert gemeinte ‚Wo kommst Du her?‘-Frage in der Häufigkeit, in der sie Menschen gestellt wird, die of color sind und/oder Namen bzw. Akzente haben, die als untypisch in Deutschland gelten, einer symbolischen Ausbürgerung gleichkommt. Das ist den Menschen, die sie stellen, oft nicht bewusst. Das Konzept der Mikroaggressionen (→ [Mikroaggressionen](#)) kann dabei helfen, die Problematik auch hinter kleinen unbeabsichtigten Handlungen besser zu verstehen.

Dabei kann es einerseits darum gehen, dass der Effekt für die direkt angesprochene Person diskriminierend war. Es kann aber auch darum gehen, dass die das ganz in Ordnung fand oder von den Anwesenden niemand betroffen war (z.B. sexistische Witze unter Männern), dass aber diese Handlung dennoch zur Normalisierung von Ungleichheitsverhältnissen beiträgt (in diesem Fall: Normalisierung von Sexismus) und sich dann auf Verhältnisse und Umgangsweisen jenseits dieser Situation auswirkt.

Wenn wir anerkennen, dass eine Aussage/Handlung vielleicht unbedarft oder nett gemeint war, dass sie aber trotzdem z.B. durch die Häufung diskriminierende Effekte hat, können wir ins Gespräch über unser zukünftiges Handeln kommen:

Wenn wir es wirklich gut meinen, überdenken wir unser Handeln und sind bereit, es in Zukunft dahingehend zu verändern, dass wir nicht unnötig diskriminierende Auswirkungen erzeugen. Die Intention ist also wichtig für Veränderungspotenziale. Menschen mit gefestigten diskriminierenden Weltbildern wollen diskriminierende Wirkungen erzeugen, sie werden nicht bereit sein, ihr Handeln zu überdenken. Menschen, die es eigentlich nicht so meinen, sind eher bereit, ihr Handeln zu überdenken, wenn von ihrem problematischen Handeln nicht auf ihre Absicht zurückgeschlossen wird. (Zu weiteren möglichen Hindernissen und Optionen des pädagogischen Umgangs damit vgl. → [Subjektive Funktionalität](#).)

Es ist also hilfreich, die Fragestellung zu verlagern von der Frage persönlicher Schuld (z.B. ‚Bin ich ein guter Mensch?‘) hin zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme entlang der Fragen ‚In was für einer Gesellschaft wollen wir leben? Was können wir dazu beitragen? Welche Verantwortung und ggf. professionellen Aufträge bringen wir dafür mit? Was kann uns dabei unterstützen?‘

Selbstverständlich stößt das an Grenzen, wenn immer nur die, denen Diskriminierung widerfährt, diskriminierend Handelnde verstehen sollen (vgl. auch → [Subjektive Funktionalität](#)). Es braucht auch klare Grenzsetzungen und es sollte nicht aus dem Blick verloren werden, dass Empowerment und die Arbeit an Alternativen ebenso zur Präventionsarbeit gehören.

Mikroaggressionen

Iven Saadi und Katharina Debus

Warum besprechen wir Mikroaggressionen?

Das Thema Mikroaggressionen wird in der hiesigen Debatte relativ neu verhandelt. Wir empfinden den Ansatz als sehr hilfreich, um für oft unsichtbare heterogene Verletzlichkeiten in Lerngruppen unter Bedingungen von Diskriminierung zu sensibilisieren und entsprechende pädagogische Strategien zu entwickeln. Im Kontext der Debatte um Safer und Braver Spaces (→ Safer/Braver Spaces) und entsprechende pädagogische Umsetzungen wird zudem oft das Risiko kleinerer Verletzungen verhandelt und es wird (unter diskriminierungskritischen Menschen und im Kreuzfeuer rechter Unterstellungen von ‚Überempfindlichkeit‘) oft kontrovers diskutiert, welchen Stellenwert wir diesem Risiko von Verletzungen durch ‚kleine‘ Handlungen einräumen. Das Konzept der Mikroaggressionen ist hier aus unserer Sicht ein wichtiger Baustein als Diskussionsgrundlage, ohne dass daraus automatisch das eine oder das andere folgt. Nicht zuletzt finden wir es aber auch für andere Fragestellungen dieser Broschüre wichtig: In Debatten um die Relevanz von Sprachhandlungen, Grenzachtung, wohlwollende Umgangsweisen etc. (nicht nur) im Kontext von Diskriminierung, hat sich die Forschung zu Mikroaggressionen in unserer Erfahrung als hilfreich erwiesen, um besser verstehbar zu machen, dass auch kleine Handlungen große Auswirkungen haben können und dass diese aber unterschiedlich wirken, je nachdem ob eine Person z.B. aufgrund strukturell verankerter Diskriminierung dauerhaft solchen Handlungen ausgesetzt wird oder ob sie in ihrem Leben nur situativ vorkommen. Für Pädagog*innen kann das Wissen über mögliche Auswirkungen von Mikroaggressionen auf Bildungsteilhabe daher relevant sein, um Situationen einzuordnen und Umgangsweisen zu entwickeln.

Was sind Mikroaggressionen?

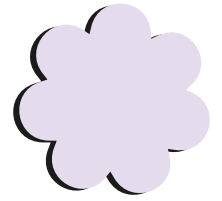
Das Konzept wurde in den 1970er Jahren vom Schwarzen US-amerikanischen Psychiater Chester Pierce (1970; 1974) zur Beschreibung der Erfahrungen von durch Rassismus Betroffenen vorgeschlagen und insbesondere in den letzten zehn Jahren systematischer in der sozialwissenschaftlichen sowie psychologischen Theoriebildung und Forschung entfaltet und auf weitere Themenfelder angewendet. Damit werden Ausprägungen bzw. Ausdrucksformen von Diskriminierung beschrieben, die eher subtil, uneindeutig und weniger greifbar erscheinen als eindeutige Beleidigungen, physische Gewalt etc.: Mikroaggressionen sind die „alltäglichen, beabsichtigten und unbeabsichtigten, verbalen, non-verbalen und durch die gesellschaftliche Umgebung ausgedrückten Erniedrigungen, Abwertungen und Beleidigungen, die feindliche, abwertende

oder negative Botschaften an Personen allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer marginalisierten Gruppe kommunizieren“ (Sue 2010, Übersetzung Iven Saadi). Solche subtilen oder verdeckten Botschaften können z.B.:

- * die Gruppenzugehörigkeit oder das Erleben der betroffenen Person entwerten
- * unterstellen bzw. markieren, dass sie nicht zur Normgruppe gehört
- * ihr einen spezifischen und eingeschränkten Aufgaben-/Zuständigkeitsbereich zuweisen
- * sie auf einer individuellen oder kollektiven Ebene herabwürdigen
- * kommunizieren, dass sie weniger ernst zu nehmen sei
- * ihre Selbstbestimmung und Teilhabe einschränken
- * sie bedrohen und einschüchtern
- * ihr einen schlechteren Status und eine schlechtere Behandlung zuweisen

In der Bildungsarbeit arbeiten wir gerne mit dem folgenden Video, um einen ersten Einstieg ins Thema Mikroaggressionen zu bieten: Comedy, Fusion (2016): How microaggressions are like mosquito bites. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450>. Das Video zieht eine Analogie zu Mückenstichen, u.a. in dem Sinne, dass Menschen, die nur ganz gelegentlich mal einen einzelnen Stich abbekommen, oft nicht nachvollziehen können, wie belastend es sein kann, von morgens bis abends ständig gestochen zu werden.

Während einzelne Mikroaggressionen sich nicht notwendigerweise stark niederschlagen müssen, können sie für Betroffene gerade durch ihre Kontinuität, Unabsehbarkeit und Allgegenwärtigkeit schwerwiegende Folgen bewirken (vgl. hierzu z.B. Nadal 2018; Soto et al. 2011; Torres et al 2010).



Mögliche Auswirkungen von Mikroaggressionen auf Diskriminierte

Im Folgenden geben wir einige Beispiele der möglichen Auswirkungen von Mikroaggressionen auf Diskriminierte:

allgemeine Gesundheit – größeres Risiko von:

Stressbelastung

Angstzuständen

Depressionen

reduziertem Selbstwertgefühl

geringerem Selbstwirksamkeitsgefühl

stärkerem physischem Schmerzerleben

Traumatisierung bis hin zu posttraumatischen Belastungsstörungen

spezifisch bildungsbezogen – größeres Risiko von:

Erschwernis des Einlassens auf Lerninhalte

geringerer Konzentrationsfähigkeit

Prüfungs- und Bewertungsangst

Misstrauen

Distanzierung in/von Bildungssettings (stiller innerer Rückzug, Fernbleiben, Schul- bzw. Studienabbruch)

Rechtsextremismus, rechte Geschlechterpolitiken und antiegalitäre Geschlechterbilder – wovon sprechen wir?

Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner

In dieser Broschüre verwenden wir die Begriffe extreme Rechte und Rechtsextremismus. Dabei ist die mit diesen Begriffen häufig verknüpfte Vorstellung, bei den damit benannten Akteur*innen handele es sich um ‚Extremist*innen‘, um ein Randphänomen gegenüber einer demokratischen gesellschaftlichen Mitte, die von rechts und links bedroht werde, nicht haltbar. Die extreme Rechte ist keine klar abgrenzbare Gruppe und ihre Ideologien beruhen auf Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen, die unsere gesamte Gesellschaft durchziehen, wie z.B. Rassismus, Antisemitismus, Queerfeindlichkeit, Trans*feindlichkeit, Inter*feindlichkeit und Ableismus. In Bezug auf Geschlecht vertreten extrem rechte Akteur*innen „oftmals lediglich eine zugespitzte Form zweigeschlechtlich-heteronormativer Vorstellungen im Mainstream, die in eine völkische Ideologie eingebettet werden“ (Hechler/Stuve 2015: 21).

Zudem sind die Übergänge von Anschauungen, die als extrem rechts gelten, zu solchen, die gesellschaftliche Akzeptanz erfahren, fließend und wandelbar. Aktuell werden beispielsweise trans*feindliche Diskurse, die vor wenigen Jahren noch als extrem rechts gewertet wurden, von gemäßigten Parteien übernommen und lautstark vertreten.

Wir verwenden die Begriffe Rechtsextremismus und extreme Rechte dennoch, um an bestehende Debatten und Diskurse, die diese nutzen, anzuschließen. Außerdem haben die Begriffe das Potenzial, „Kontinuitäten wie auch Differenzen zwischen rechten (also konservativen) und extrem rechten Positionen benennen zu können“ (Debus/Laumann 2014: 11).

Extrem rechte Weltbilder wie beispielsweise Ethnopluralismus¹, völkischer Nationalismus und Neonazismus sind nicht deckungsgleich, basieren aber im Kern auf der Abwertung von Menschen und Menschengruppen (häufig mittels biologistischer Erklärungsmuster). Sie sind autoritär und richten sich gegen eine plurale Gesellschaft und

demokratische Werte. In Bezug auf Geschlecht sind extrem rechte Ideologien sexistisch, queer-, inter*- und trans*feindlich sowie einengend für Menschen aller Geschlechter (→ Rechte Geschlechterbilder).

Akteur*innen, die dem Rechtsextremismus zugeordnet werden, sind z.B.: rechtsextreme Parteien und ihre Jugendorganisationen (III. Weg, Die Heimat), subkulturelle Szenen (aktuell machen Jugendgruppen wie „Deutsche Jugend Voran“, „Letzte Verteidigungswelle“ und „Jung & Stark“ Schlagzeilen durch ihre extreme Gewalttätigkeit²), sogenannte Neue Rechte (Identitäre Bewegung, Institut für Staatspolitik), Reichsbürger*innen und online Aktivist*innen (Ketzer der Neuzeit).

Gerade beim Thema Geschlecht und Geschlechterpolitiken zeigen sich breite Bündnisse zwischen unterschiedlichen Akteur*innen und inhaltliche Anknüpfungspunkte zwischen u.a. rechten, extrem rechten und religiös-fundamentalistischen Weltbildern. Um diese fließenden Übergänge, Bündnisse und Unschärfen deutlich zu machen, verwenden wir in dieser Handreichung auch den Begriff (extrem) rechte Geschlechterbilder und -politiken.

Wir sprechen zudem von antiegalitären, vielfaltsfeindlichen, diskriminierenden Geschlechterbildern und -politiken, um gesellschaftliche Ungleichheitsvorstellungen, aktuelle Phänomene und Akteur*innen zu benennen, die sich nicht (oder nicht vollständig) in die oben genannten extrem rechten Ideologien und Gruppen einordnen lassen (z.B. → Maskulinistische Influencer, → Antifeminismus). Darüber hinaus vertreten viele Menschen aus einem Alltagsverständnis heraus zunächst antiegalitäre Geschlechtervorstellungen, gerade weil diskriminierende Strukturen und Vorstellungen (Sexismus, Trans*, Inter*- und Queerfeindlichkeit) in der Gesellschaft verankert und historisch damit verwoben sind. Auch dies benennen wir als antiegalitäre, vielfaltsfeindliche und diskriminierende Geschlechterbilder.

1 Ethnopluralismus ist ein Versuch extrem rechter Akteur*innen, Rassismus und Nationalismus zu begründen. Ethnopluralist*innen behaupten, es gebe eine Vielfalt von Völkern oder Menschengruppen mit spezifischen kulturellen Identitäten, die vor Einflüssen von außen geschützt werden müssten. Rassismus wird also nicht biologistisch begründet, sondern kulturalistisch.

2 taz 2025: Brutal jung. URL: <https://taz.de/Rechtsextreme-Jugendzene/!6076353/> [21.08.2025].

1 Geschlechter- reflektierte Pädagogik als Prävention



Geschlechterreflektierte Pädagogik

Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm

Geschlechterreflektierte Pädagogik nimmt Geschlechterverhältnisse und Geschlechtervorstellungen zum Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln. Wir verstehen Geschlecht als eine von vielen Kategorien, die unsere Gesellschaft strukturiert. Aufgrund von Geschlecht werden Menschen Plätze in der Gesellschaft zugewiesen. Das heißt Geschlecht beeinflusst, welche Eigenschaften und Fähigkeiten ihnen zu- bzw. abgesprochen werden, welchen Zugang zu Ressourcen sie haben, welche Räume ihnen offenstehen, welche Gewaltrisiken sie haben, usw. Mit Geschlechterreflektierter Pädagogik versuchen wir einerseits, vergeschlechtlichten Einengungen entgegenzuarbeiten und stattdessen vielfältige Entwicklungsoptionen für alle zu öffnen. Andererseits wollen wir den Blick für gesellschaftliche Ungleichheiten aufgrund von Geschlecht schärfen und Herrschaftsverhältnisse sowie Diskriminierung aufgrund von Geschlecht abbauen. Geschlechterreflektierte Pädagogik ist auch ein zentraler Baustein, um antiegalitären, diskriminierenden und gewaltvollen Geschlechterbildern in pädagogischen Settings zu begegnen (→ Prävention).

Grundlegend für unseren Ansatz Geschlechterreflektierter Pädagogik ist das bei Dissens e.V. entwickelte Verständnis von Geschlecht als Anforderung, das wir im Folgenden kurz erläutern.¹

Geschlecht als Anforderung

Im Hinblick auf die Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt haben insbesondere trans*, inter*, queere und feministische Bewegungen in den letzten Jahrzehnten rechtliche und soziale Fortschritte und gesellschaftlichen Wandel erkämpft. Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität als zwei der zentralen kulturellen, sozialen, rechtlichen und politischen Normen unserer Gesellschaft wurden dadurch jedoch unseres Erachtens bislang nicht grundlegend infrage gestellt. Alle Menschen stehen weiterhin unter dem Druck, eine auf den Ebenen Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität, Ausdruck und Begehren kohärente Identität herauszubilden.

Das bedeutet, dass allen Menschen bei oder schon vor Geburt, in der Regel aufgrund anatomischer Merkmale, ein Geschlecht zugewiesen wird, meistens männlich oder weiblich.

Kinder, die als Mädchen eingeordnet werden, sollen sich auch selbst als Mädchen begreifen, einen als weiblich geltenden Geschlechtsausdruck aufweisen und Jungen bzw. Männer sexuell und romantisch begehren. Die gleichen Erwartungen werden analog an Kinder gerichtet, die als Jungen eingeordnet werden. Nicht-binäre Kinder werden meist nicht wahr- oder ernstgenommen. Viele inter* Kinder werden nach wie vor uneingewilligten, medizinisch nicht notwendigen hormonellen und operativen Eingriffen unterworfen, um ihre Körper gewaltsam an die herrschenden Vorstellungen von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ anzupassen. Männlich und weiblich sind demnach gegenwärtig weiterhin die dominanten, gesellschaftlich anerkannten Geschlechter.

Wir verstehen Männlichkeit und Weiblichkeit im Folgenden bewusst nicht als bestimmte Sets körperlicher Merkmale aus Chromosomen, Hormonen und anatomischen Merkmalen, und auch nicht als Summe all dessen, was Frauen und Männer sind. Wir verstehen Männlichkeit und Weiblichkeit als kulturelle Muster oder Konstrukte, die allen Menschen, die in dieser Gesellschaft aufwachsen und leben, als Anforderungen entgegengebracht werden. Dieses Verständnis finden wir insbesondere in pädagogischen Settings hilfreich.

Mit Männlichkeitsanforderungen werden alle Menschen konfrontiert, die von ihrer Umgebung als Jungen oder Männer wahrgenommen werden – auch, wenn sie von sich wissen, dass sie keine Jungen bzw. Männer sind, sondern beispielsweise transweiblich oder nicht-binär. Auch trans* Jungen und Männer werden mit Männlichkeitsanforderungen konfrontiert – selbst dann, wenn sie von ihrer Umgebung nicht als Jungen oder Männer gesehen werden. Analog werden mit Weiblichkeitsanforderungen alle Menschen konfrontiert, die als Mädchen bzw. Frauen wahrgenommen werden, oder als solche wahrgenommen werden möchten. Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen müssen zumindest teilweise erfüllt werden, um in unserer Gesellschaft als ‚richtiger‘ Junge/ Mann bzw. als ‚richtiges‘ Mädchen/Frau anerkannt zu werden. Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen sind noch keine Aussage darüber, wie reale Männer und Frauen sind. Wie Individuen mit gesellschaftlichen Anforderungen umgehen – wie sie zu einem Geschlecht werden – ist ein komplexes Zusammenspiel aus Sozialisationsprozessen, Rahmenbedingungen, Erwartungen und Zwängen einerseits, sowie

¹ Der Text bietet einen kurzen Überblick über Konzepte und Ansätze geschlechterreflektierter Pädagogik, die in den letzten Jahrzehnten bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. entwickelt, erprobt und immer wieder neu diskutiert und weitergedacht wurden. Wir verdanken diese unseren Kolleg*innen – insbesondere Bernard Könnecke, Katharina Debus, Mart Busche, Olaf Stuve, Vivien Laumann und Andreas Hechler. Für eine grundlegendere und tiefergehende Beschäftigung mit Geschlechterreflektierter Pädagogik vgl.: Dissens e.V. & Debus, Katharina/ Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V.

individueller Freiheit, Selbstbestimmung und Handlungsspielräumen andererseits.²

Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen sind außerdem nicht statisch. Sie verändern sich mit der Zeit, variieren je nach Region, Milieu und Kontext und sind intersektional unterschiedlich. Die Anforderung, sexuell aktiv zu sein, die Männern entgegengebracht wird, gilt beispielsweise nicht in gleicher Form für Männer, die behindert werden³. Behinderten Menschen wird eine eigenständige, aktive Sexualität und ein Geschlecht häufig abgesprochen. Mit Mutterschaft als Weiblichkeitsanforderung müssen sich alle Frauen auseinandersetzen. Frauen, denen Rassismus und/oder Klassismus widerfahren, werden jedoch auch mit Zuschreibungen konfrontiert, sie würden ‚zu viele‘ Kinder bekommen.

Männlichkeitsanforderungen

Gleichzeitig gibt es einige Muster, die sich über viele Kontexte und Lebenswelten hinweg wiederholen und sich auch im Laufe der Zeit nur langsam verändern. So sind die zentralen Anforderungen, um als ‚richtiger‘ Mann zu gelten, Souveränität und Unabhängigkeit (Stuve/Debus 2012b: 45). Unabhängigkeit und Souveränität werden dabei in erster Linie als Kontrolle verstanden: Kontrolle über sich selbst, das eigene Leben, den eigenen Körper, die eigenen Gedanken und die eigenen Emotionen. Unabhängigkeit wird gleichzeitig als Kontrolle über andere verstanden, dazu gleich mehr.

Diese Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit bzw. davon, wie Männer und Frauen angeblich sind, ist in Deutschland stark geprägt durch Ideale der bürgerlichen Revolution und der Entstehung kapitalistischer Wirtschaftsweisen des 19. Jahrhunderts, die die Trennung gesellschaftlicher Sphären in öffentlich und privat zementierte und diese geschlechtlich konnotierte: männlich = öffentlich, weiblich = privat. „Wenn von traditionellen Geschlechterrollen die Rede ist, dann wurden diese erst durch die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung zwischen Produktion und Reproduktion hergestellt und sind noch keine 200 Jahre alt. Produktion meint die Herstellung kapitalistischer Güter für den Markt, während die Reproduktion das menschliche Leben unmittelbar reproduziert: durch Subsistenzarbeit, aber auch Haus- und Sorgearbeiten. Unmittelbar vor der Ausbreitung des

Kapitalismus gab es Haushalte, die als Wirtschaftsgemeinschaften funktionierten, in denen die Arbeitsteilung weniger vergeschlechtlicht und getrennt stattgefunden hat“ (Beier 2023: 139).

Zu dieser Entwicklung gehört auch, dass Reproduktionsarbeit unsichtbar gemacht wurde (und bis heute häufig unsichtbar gemacht wird). Die Unsichtbarkeit und Abwertung von Sorgearbeit und reproduktiver Arbeit ist gleichzeitig die Voraussetzung dafür, dass sich Männer überhaupt als unabhängig und souverän begreifen können. Menschen sind immer auf andere angewiesen und leben in verschiedenen Beziehungsgeflechten (Freund*innenschaften, Familie, Partner*innenschaften, Arbeitsbeziehungen, Nachbar*innenschaft usw.). Niemand ist ein ‚einsamer Wolf‘, der keine anderen Menschen braucht. Gleichzeitig bleibt das Bild des unabhängigen Mannes sehr wirkmächtig – in Sozialen Medien derzeit beispielsweise unter Stichworten wie ‚Sigma Männlichkeit‘⁴.

Unabhängigkeit wird mit verschiedenen Eigenschaften oder Einstellungen verbunden. Zu diesen gehören z.B. Handlungsfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit. Sie sind das Gegenteil von Passivität – Jungen und Männern wird auch heute nahegelegt, Aufgaben und Probleme allein bewältigen zu müssen und sich keine Hilfe zu holen. Je nach Lebenswelt, Milieu, sowie Zugehörigkeiten im Hinblick auf Diskriminierung und Privilegierung, können diese Anforderungen unterschiedlich erfüllt werden. Ob Männern Unabhängigkeit zugesprochen wird, weil sie sich sprachlich am eloquentesten ausdrücken können, oder weil sie anderen Männern körperlich überlegen sind, ist beispielsweise kontextabhängig und intersektional unterschiedlich.

-
- 2 In der Geschlechter- und Männlichkeitsforschung gibt es sehr unterschiedliche Ansätze dazu, wie Individuen sich Geschlecht aneignen bzw. entwickeln. Manche Forscher*innen betonen die Bedeutung körperlicher Praxis, andere die ritualisierter Strukturübungen, in denen sich Akteursgruppen gesellschaftliche Normen antrainieren. Manche betonen den kreativen Spielraum, der Veränderung ermöglicht, andere die Zwänge, die der gesellschaftliche Rahmen vorgibt. Eine lohnende, bündige Zusammenfassung findet sich in Scholz (2025).
 - 3 Die Ausdrucksweise „Menschen, die behindert werden“ wurde von Behindertenrechtsaktivist*innen geprägt und legt den Fokus darauf, dass die Behinderung durch unsere ableistische Gesellschaft entsteht: beispielsweise durch Gebäude voller Barrieren wie Treppen und enge Durchgänge; ein Bildungssystem, das Menschen mit Lernschwierigkeiten Teilhabe verunmöglicht; fehlende Übersetzungen von Laut- in Gebärdensprache; etc. Teils werden auch Schreibweisen wie „be_hindert“ oder „beHindert“ genutzt, um die Hindernisse, mit denen behinderte Menschen konfrontiert werden, auch sprachlich sichtbar zu machen. Gleichzeitig gibt es Personen, die durchaus über sich selbst sagen, behindert zu sein – wie bei allen Selbstbezeichnungen werden Begriffe auch hier unterschiedlich genutzt.
 - 4 Der Begriff ‚Sigma Male‘ wurde in Sozialen Medien geprägt und steht für einen unabhängigen, finanziell erfolgreichen, leistungsstarken, selbstbewussten Mann, der sich gleichzeitig unangepasst, als vermeintlich ‚einsamer Wolf‘ außerhalb sozialer Hierarchien und Gefüge bewegt. Die Bewertung durch andere ist ihm vermeintlich unwichtig.

Eng verbunden mit Unabhängigkeit ist die Anforderung, finanziell erfolgreich zu sein. In unserer Gesellschaft werden Souveränität und Unabhängigkeit stark mit finanziellen Ressourcen in Zusammenhang gebracht. Hier zeigt sich bereits, welche unterschiedlichen Voraussetzungen Menschen haben, um Männlichkeitsanforderungen zu erfüllen. Wirtschaftlicher Erfolg ist beispielsweise für Menschen, die aus finanziell schwachen Umfeldern kommen und klassistisch abgewertet werden, wesentlich schwerer zu erfüllen (→ Maskulinistische Influencer).⁵

Um als ‚richtiger‘ Mann zu gelten, müssen Jungen und Männer Kontrolle über die eigenen Emotionen performen, was häufig als Rationalität oder Coolness gedeutet wird: Jungen und Männern wird auch heute noch nahegelegt, nicht zu emotional aufzutreten und ihre Gefühle zu verbergen – außer es handelt sich um Wut und Aggression, diese Gefühle werden Jungen und Männern nahegelegt und sozial akzeptiert. In einer Umfrage von Plan International Deutschland gaben 51 % der befragten Männer zwischen 18 und 35 Jahren an, sie seien schwach und angreifbar, wenn sie Gefühle zeigten (Plan International Deutschland 2023: 6).

Eine weitere zentrale Männlichkeitsanforderung ist die Kontrolle über Frauenkörper. Dates und Sexualpartnerinnen zu haben und sexuell ‚erfolgreich‘ zu sein, wird weiterhin mit Männlichkeit in Verbindung gebracht (gegebenenfalls auch über den Willen der Frauen hinweg).⁶ Männer werden mit der Erwartung konfrontiert, jederzeit Sex haben zu wollen und zu können. Männer, denen Rassismus widerfährt, werden häufig stark sexualisiert und darin gleichzeitig als bedrohlich konstruiert – hier verschränken sich Rassismus und Männlichkeitsbilder. (Einigen) Behinderten Männern wird demgegenüber, wie bereits erwähnt, eine aktive Sexualität (und damit auch Männlichkeit) eher abgesprochen.

Eng verbunden damit ist die Anforderung, heterosexuell zu sein. Homofeindlichkeit ist in heutigen Männlichkeitsanforderungen weiterhin stark angelegt. Auch Zärtlichkeit unter Männern wird häufig als ‚unmännlich‘ bzw. ‚schwul‘ sanktioniert. J.J. Bola erläutert in „Sei kein Mann“ (2023), wie dominanzgesellschaftliche Anforderungen an Männlichkeit auch die vielfältigeren Männlichkeitsvorstellungen anderer Communities durch solche Abwertungen beschränken und unterdrücken. Bola beschreibt verschiedene Männlichkeitsperformances, mit denen er aufwächst: die seiner kongolesischen Community einerseits und seiner direkten Nachbarschaft in Nord-London andererseits. Sich an der Hand zu halten, wird unter den Männern der kongolesischen Community als ein Zeichen von „Brüderlichkeit, Freundschaft und Zuneigung“ (Bola 2023: 33) verstanden, während diese Geste von den Jugendlichen seiner Nachbarschaft als

„schwul“ im Sinne von „unmännlich“ abgewertet wird. Bola schreibt, wie er es sich beschämt abgewöhnt, die Hand von anderen Männern zu halten.

Mit der Erfüllung von Männlichkeitsanforderungen geht immer auch das Versprechen von gesellschaftlichem Status und ökonomischem Erfolg einher, auch wenn beides faktisch für viele Jungen und Männer – insbesondere diejenigen, denen Rassismus, Klassismus, Ableismus oder andere Formen von Diskriminierung widerfahren – nicht erreichbar ist. Die Nicht-Erfüllung geht mit Abwertung und Ausgrenzung einher.

Gleichzeitig ist das Streben danach, diesen Anforderungen zu genügen, mit hohen Kosten verbunden. Lothar Böhnisch beschreibt die Effekte, die eine Orientierung an Männlichkeitsanforderungen haben kann: Sprachlosigkeit in Bezug auf die eigenen Gefühle und Probleme, mangelnden Zugang zu den eigenen Emotionen, Alleinsein und Einsamkeit (Böhnisch 2013: 34ff).

An dieser Stelle möchten wir betonen, dass der Umgang mit Anforderungen sehr unterschiedlich sein kann. Effekte, wie Böhnisch sie darstellt, können höchstens Tendenzen beschreiben. Individuen sind sehr verschieden und gehen mit den Anforderungen, die ihnen gesellschaftlich entgegenschlagen, unterschiedlich um. Sie lehnen sie ab, eignen sie sich (lustvoll) an, verändern sie, finden kreative Umgangsweisen usw.

Der beschriebene Katalog an Anforderungen scheint Männlichkeitsbilder aus den 1950er Jahren zu beschreiben. Uns stellt sich die Frage: Haben sich Anforderungen an Männlichkeit modernisiert? Denn natürlich gab es in den letzten Jahrzehnten wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische und kulturelle Veränderungen. In Unternehmen werden heute auch in der Chefetage sogenannte Soft Skills erwartet. Diana Lengersdorf und Michael Meuser attestieren eine neue Anforderung an Männer, im Arbeitsleben flexibel und selbstreflexiv zu sein. Mit dem Ende des Einernährermodells seien auch Männlichkeitsbilder im Wandel, „eine unintendierte Konsequenz (arbeits-)gesellschaftlicher Transformation“ (Lengersdorf/Meuser 2017: 42). Podcasts von Männercoaches thematisieren neue Anforderungen im Privat- und Beziehungsleben: Partner*innen seien anspruchsvoller geworden, welche emotionalen und Beziehungskompetenzen ihre Partner mitbringen sollen. Ergeben sich hieraus neue Männlichkeitsanforderungen, wie z.B. Einfühlsamkeit, Beziehungsfähigkeit, Schlankheit oder Abhängigkeit?

5 Wir leben keineswegs in einer Gesellschaft, in der über individuelle Anstrengung ein wirtschaftlicher Aufstieg gegeben ist. Vielmehr haben die sozio-ökonomischen Verhältnisse, in denen Menschen aufwachsen, großen Einfluss auf die sozio-ökonomische Stellung. Gleichzeitig wird die Erzählung, Menschen könnten durch eigene Anstrengung zu Wohlstand oder gar Reichtum gelangen, weiterhin vermittelt. Diese Gleichzeitigkeit hinterlässt bei Menschen, die keinen wirtschaftlichen Erfolg haben, häufig ein Gefühl von persönlichem Versagen und individueller Schuld.

6 Ausdruck dieser Anforderung sind beispielsweise antifeministische Männergruppen, die sich vor allem in Internetforen vernetzen und Vorstellungen von männlichem Anspruch auf Frauenkörper propagieren. Zu diesen gehören ‚Pick-Up-Artists‘, die Techniken teilen, mit denen Männer Frauen zum Sex manipulieren können, oder ‚Incels‘, die davon ausgehen, Männer hätten einen natürlichen Anspruch auf Sex mit Frauen, und sich selbst als unfreiwillig zölibatär beschreiben. Antifeministische Männer(gruppen) begehen sexuelle Übergriffe bis hin zu Femiziden.

Unserer Wahrnehmung nach sind Männlichkeitsbilder derzeit stark umkämpft. Einerseits gibt es eine größere Sichtbarkeit von Männern, die gleichberechtigt Sorgearbeit übernehmen (wollen) und für empathischere, fürsorglichere Männlichkeitsbilder eintreten. Andererseits haben Männer, die veraltet geglaubte Männerbilder von Dominanz und Gewalt propagieren (von Politikern bis zu Influencern), enormen Zulauf. Viel ist von einer Pluralisierung von Männerbildern die Rede. Liegt hierin das Potential für mehr Wahlfreiheit für Jungen und Männer?

Das ist zu hoffen. In unserer Erfahrung sind es allerdings weiterhin vor allem klassische Anforderungen wie Souveränität, Erfolg auf dem Arbeitsmarkt, Heterosexualität, Unabhängigkeit und Cisgeschlechtlichkeit, die Jungen und Männer erfüllen müssen, damit ihnen ihre Männlichkeit (vor allem von anderen Männern) nicht abgesprochen wird.

Beispiele für Männlichkeitsanforderungen

Traditionelle Männlichkeitsanforderungen

- Unabhängig

- Souverän

- Rational

- Karriereorientiert

- Erfolgreich

- Heterosexuell

- Sexuell aktiv und erfolgreich

Modernisierte Männlichkeitsanforderungen

- Beziehungsfähig?

- Fürsorglich?

- Emotional kompetent?

- Schön?



Weiblichkeitsanforderungen

Analog zu traditionellen Männlichkeitsbildern gibt es traditionelle Frauenbilder, ebenfalls geprägt durch ein bürgerliches, cis- und endogeschlechtliches, heterosexuelles, *weißes*, nicht-behindertes Ideal von Weiblichkeit (Debus 2012a: 107). Dieses Ideal war auch historisch immer schon für die meisten Frauen unerreichbar, beispielsweise für Arbeiterinnen und Schwarze Frauen. Nichtsdestotrotz war und ist es ein wirkmächtiges Idealbild, mit dem sich Menschen, die als Frauen wahrgenommen werden oder als solche wahrgenommen werden wollen, auseinandersetzen mussten und dies auch weiterhin müssen, weil es auch heute noch Wirkung entfaltet. Eine ‚richtige‘ Frau sollte traditionellerweise emotional kompetent, beziehungsorientiert und sorgend sein. Weitere wichtige traditionelle Weiblichkeitsanforderungen sind Schönheit, Schwäche und Abhängigkeit sowie Mutterschaft. Eigenschaften wie Beziehungskompetenz, Kompetenzen im Bereich Sorgearbeit und Schönheit waren dabei historisch immer auch Mittel zum Zweck, um sich als Frau eine stabile romantische Beziehung mit einem Mann zu sichern. Von einer solchen Beziehung hingen wiederum viele Faktoren im Leben von Frauen ab, wie der Zugang zu materiellen und finanziellen Ressourcen und gesellschaftliche Anerkennung.

Weiblichkeitsbilder haben sich – stärker und früher als Männlichkeitsbilder – verändert und modernisiert. Dies ist auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen zurückzuführen, die teils Errungenschaften feministischer Kämpfe darstellen (Debus 2012a: 110). In modernisierten Weiblichkeitsanforderungen werden Mädchen und Frauen weiterhin mit den genannten traditionellen Bildern konfrontiert. So sind beispielsweise viele rechtliche Gleichstellungsschritte vollzogen worden und der gesellschaftliche Wert von Frauen bemisst sich weniger stark an der heterosexuellen Beziehung, die sie führen (ebd.: 111). Gleichzeitig geht es am Selbstwertgefühl vieler Frauen nicht spurlos vorüber, wenn sie keine Beziehung haben, oder andere Bereiche ihres Lebens priorisieren – die Anforderung an Beziehungsorientierung ist nicht verschwunden.

Neben der weiterbestehenden Wirksamkeit traditioneller Weiblichkeitsbilder sollen Frauen nun aber auch rational, karriereorientiert, selbstständig und unabhängig, stark und sexuell aktiv sein: „Grundprinzip modernisierter Weiblichkeit ist meines Erachtens die Gleichzeitigkeit von Versatzstücken traditioneller Weiblichkeits- wie auch Männlichkeitsmuster, die nicht wahlweise sondern auf einmal erfüllt werden sollen“ (ebd.: 110). In Bezug auf modernisierte Mädchenbilder schreibt Claudia Wallner (2009: 3): „Das Mädchen von heute ist demnach stark, selbstbewusst, schlau, schlank, sexy, sexuell aktiv und aufgeklärt, gut gebildet, familien- und berufsorientiert, heterosexuell, weiblich, aber auch cool, selbstständig, aber auch anschiemig, es kann alles bewältigen und kennt keine Probleme, keinen Schmerz – all dies in Summe, nicht wahlweise.“

Diese widersprüchlichen Anforderungen zu navigieren, bringt zahlreiche paradoxe Balance-Akte, Überforderung und Scheitern mit sich: Frauen sollen sich nicht mehr auf ein Dasein als Hausfrau und Mutter beschränken, sondern vielmehr beruflich erfolgreich und ehrgeizig sein, aber nicht zu ehrgeizig und nicht erfolgreicher als ihre männlichen Kollegen. Sie sollen schön, sportlich, sexy und gepflegt sein, aber auf ‚natürlicher‘ Weise, nicht ‚künstlich‘ und nicht allzu freizügig. Sie sollen schlank und straff sein, aber sich auch selbst lieben und sich nicht allzu sehr von Schönheitsidealen beeindrucken lassen (vgl. Süddeutsche Zeitung 2023). Sie sollen emotional kompetent sein, für Harmonie und gute Kommunikation sorgen, aber gleichzeitig rational und vernünftig sein, keinesfalls ‚hysterisch‘. Sie sollen beliebt bei anderen Frauen sein, aber für diese nicht bedrohlich werden. Sie sollen Karriere, Kinder, Beziehung, Freund*innenschaften und Self Care unter einen Hut bekommen, ohne dabei allzu angestrengt, gestresst oder verzweifelt zu wirken. Und sie sollen all das aus eigener Kraft schaffen, ohne Quoten, ohne Frauenförderung, und ohne sich als Opfer der Verhältnisse zu sehen.

Mädchen und Frauen haben insofern gegenüber traditionellen Weiblichkeitsbildern Wahlfreiheit und Selbstbestimmung hinzugewonnen. Sie laufen jedoch auch stets Gefahr, abgewertet zu werden, egal welche Entscheidungen sie im Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen und der Allzuständigkeit treffen. Zudem wird das Scheitern an Weiblichkeitsanforderungen häufig individualisiert, was gegenseitiger Unterstützung und kollektiven Veränderungsbemühungen im Weg stehen kann.

Mit einer neoliberal geprägten Anforderung an Selbstoptimierung sind alle Menschen in dieser Gesellschaft konfrontiert, unabhängig vom Geschlecht. Die Vorstellung, mit den richtigen Techniken, viel Arbeit und Willenskraft alles selbst schaffen zu können, hat unsere Gesellschaft weit durchdrungen. Dies zeigt sich unter anderem in breit gefächerten Ratgeberformaten und in der massiven Abwertung von Menschen, die ökonomisch nicht erfolgreich sind. Diese Selbstoptimierungsanforderung wird durch modernisierte Weiblichkeitsanforderungen noch verstärkt. So konstatiert Rosalind Gill (2018: 14) „eine verblüffende Ähnlichkeit des idealtypischen neoliberalen Subjekts – autonom, frei entscheidend, unternehmerisch – mit postfeministischen Weiblichkeiten“.⁷

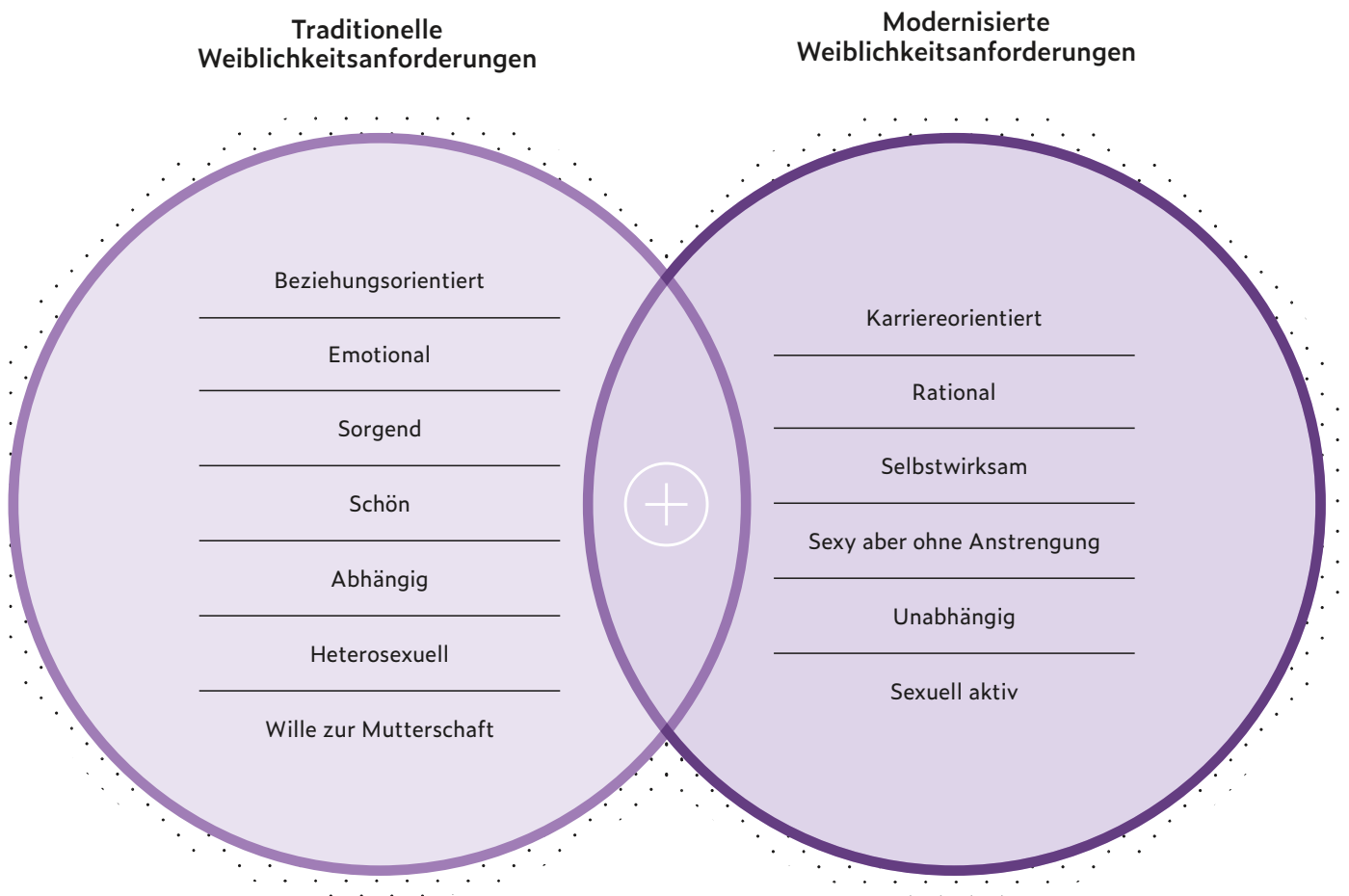
Zusammenfassend geht es uns bei der Beschreibung von Geschlechteranforderungen, wie bereits genannt, um Erwartungen und Bilder, die Druck auf Menschen ausüben – nicht darum, wie Männer und Frauen, Jungen und Mädchen sind. Nicht alle Jungen mögen Fußball und können sich durchsetzen. Nicht alle Mädchen sind empathisch, beziehungsorientiert und können gut kommunizieren. Es gibt viele verschiedene Umgangsweisen mit Geschlechteranforderungen: Menschen streben (bewusst oder unbewusst) danach, ihnen zu entsprechen. Sie erfüllen einzelne und ignorieren dafür andere. Sie gehen in Widerstand zu Anforderungen,

7 Der Begriff ‚postfeministisch‘ wird unterschiedlich definiert. Angela McRobbie (2010) meint damit ein Geschlechterregime, in dem Frauen Wahlfreiheit und Selbstbestimmung hinzugewonnen haben, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie sich von Feminismus distanzieren – ausgehend von der Vorstellung, Gleichstellung wäre bereits erreicht.

oder suchen einen kreativen Umgang damit. Und sie eignen sich Eigenschaften und Verhaltensweisen, die ihnen nahegelegt oder auch gerade nicht nahegelegt werden, lustvoll an und besetzen sie für sich neu. Menschen sind unendlich vielfältig und ihr Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen ist ebenso vielfältig.⁸ Aber alle müssen sich mit den beschriebenen Bildern und Erwartungen auseinandersetzen, sich in irgendeiner Form dazu verhalten. Wir können uns Geschlechteranforderungen nicht einfach komplett entziehen. Und: Menschen, die diese Anforderungen nicht erfüllen wollen oder können und sich damit nicht ‚geschlechtstypisch‘ verhalten, erfahren häufig Ausgrenzung und Abwertung. Sie bekommen mindestens zu spüren, dass ihr Auftreten oder Verhalten von Erwartungen abweicht und damit auffällt. Viele Beschimpfungen für Jungen sind auch heute noch solche, in denen ihnen Männlichkeit abgesprochen wird:

Entweder, indem sie mit Mädchen und Frauen gleichgesetzt werden („Pussy“, „du Mädchen“ usw.) oder indem sie als „schwul“ bezeichnet werden, wobei Schwulsein mit „weniger männlich sein“ gleichgesetzt und abwertend verwendet wird. Mädchen wird Weiblichkeit abgesprochen („Mannsweib“, „Kampflesbe“, „Emanze“). Oder sie werden abgewertet, weil sie die oben genannte Erwartung von Allzuständigkeit nicht erfüllen können („Rabenmutter“, „Karrierefrau“ oder „Hausmütterchen“, „Mauerblümchen“ oder „Tussi“, „Helikopter-Mutter“, „Glucke“, etc.).

Beispiele für Weiblichkeitsanforderungen



⁸ Um mit Erwachsenen, insbesondere mit pädagogischen Fachkräften, den Prozess vergeschlechtlichter Sozialisation und die möglichen Umgangsweisen mit Geschlechteranforderungen zu besprechen, empfehlen wir die Methode „Verlustspur des Subjekts“ (→ [Verlustspur](#)).

Trans*-, Inter*- und Nicht-Binaritäts-Anforderungen

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Sichtbarkeit und Anerkennung von trans*, inter* und nicht-binären (tin*) Personen in vielen Lebenswelten, haben wir in den letzten Jahren darüber nachgedacht und diskutiert, inwiefern wir neben Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen auch von Trans*-, Inter*- und Nicht-Binaritäts-Anforderungen sprechen können.⁹ Unseres Erachtens gibt es durchaus gesellschaftliche Anforderungen, die (zumindest teilweise) erfüllt werden müssen, um als trans*, inter* und/oder nicht-binär anerkannt zu werden. Diese speisen sich zumeist aus der zutiefst trans*- und inter*feindlichen Annahme, tin* Personen würden vorgeben oder fälschlicherweise glauben, sie wären etwas, das sie eigentlich nicht sind. Das heißt, die Anforderungen, die tin* Personen entgegengebracht werden, definieren den engen Rahmen, in dem sich tin* Personen bewegen müssen, damit ihr Geschlecht zumindest mit höherer Wahrscheinlichkeit anerkannt wird. Sie gelten nicht anstelle von, sondern zusätzlich zu Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen. Je nachdem, ob sie von ihrer jeweiligen Umgebung als cis oder trans*, männlich oder weiblich wahrgenommen werden, müssen sich tin* Personen mit sehr unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Anforderungen auseinandersetzen. Unserer Einschätzung nach gibt es leider weiterhin wenige Communitys und Milieus, in denen Menschen als nicht-binär und/oder inter* wahr- und ernstgenommen und eben nicht permanent als männlich oder weiblich eingeordnet werden, auch wenn diese zugenommen haben. Anforderungen an trans*, inter* und nicht-binäre Personen entstehen also zusätzlich zu, im Zusammenspiel mit und wegen der gleichzeitig wirkmächtigen Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen, die immer auch an tin* Personen herangetragen werden.

Unseres Erachtens gibt es Anforderungen, mit denen sich alle tin* Personen auseinandersetzen müssen. Sie werden u.a. mit der Erwartung konfrontiert, sich eindeutig und zweifelsfrei mit einem der beiden gesellschaftlich anerkannten Geschlechter zu identifizieren und darin auch erkennbar zu sein. Dies bezieht sich auf den Geschlechtsausdruck (Kleidung, Frisur, Körpersprache, Verhalten, etc.) sowie auf den Körper, der den medizinisch geprägten Vorstellungen von ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Körpern entsprechen soll. So wird sowohl von trans* als auch von inter* Personen erwartet, dass sie ihre Körper durch hormonelle und operative Eingriffe diesen Vorstellungen anpassen. An inter* Kindern und Jugendlichen wurden und werden noch immer geschlechtsverändernde Maßnahmen durchgeführt, in die sie nicht eingewilligt haben, wohingegen hormonelle und operative Eingriffe für trans* Menschen nur schwer

zugänglich sind.¹⁰ Trans* Personen, die an ihren Körpern nichts verändern möchten, wird ihr trans* Sein häufig abgesprochen.

Außerdem wird von allen tin* Personen eine zeitliche Kontinuität erwartet – also ein kohärent und linear verlaufender Selbstfindungs- und Transitionsprozess, der irgendwann abgeschlossen ist und über den tin* Personen dann auch noch bereitwillig sprechen und informieren sollen, selbst wenn ihnen unangemessene und grenzüberschreitende Fragen gestellt werden. Von allen tin* Personen wird insofern Transparenz und Erklärungsbereitschaft erwartet, was ihr Geschlecht, ihre Lebensweisen und Körper angeht. Sie werden darin häufig als Stellvertreter*innen für alle trans*, inter* oder nicht-binären Menschen gesehen und behandelt.

Darüber hinaus wird von allen tin* Personen erwartet, dass sie keine Kinder bekommen. Bis 2011 mussten sich trans* Personen sterilisieren lassen, um ihren Geschlechtseintrag zu ändern, weil das damals geltende Transsexuellengesetz (TSG) hierfür die „dauerhafte Fortpflanzungsunfähigkeit“ (§ 8 Abs. 1 Nr. 1 TSG) vorschrieb. Das Bundesverfassungsgericht erklärte diese Regelung 2011 für verfassungswidrig. Auch heute noch wird es tin* Personen auf unterschiedliche Weise erschwert, selbstbestimmt Eltern zu werden. So werden beispielsweise trans* Männer, die ein Kind gebären, in der Geburtsurkunde des Kindes als Mutter aufgeführt.

Insbesondere von trans* Frauen und Männern wird erwartet, dass sie ihren Körper als ‚falsch‘ empfinden und einen Leidensdruck verspüren. Sie werden mit der Anforderung konfrontiert, medizinisch zu transitionieren und dann nicht mehr als trans* erkennbar zu sein. Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, dass sie sich als trans* outen und erkennbar machen – andernfalls wird ihnen häufig vorgeworfen, sie würden andere täuschen. Von allen trans* Frauen und Männern wird zudem die eindeutige, möglichst zweifelsfreie Erfüllung von Weiblichkeits- bzw. Männlichkeitsanforderungen erwartet. So bekommen viele trans* Personen ungefragte und ungewollte Ratschläge von cis Personen, wie sie aussehen, sich kleiden oder verhalten sollten, um ‚weiblicher‘ oder ‚männlicher‘ zu wirken. Trans* Frauen und Männer, die diesen Erwartungen nicht entsprechen können oder wollen, wird ihr Geschlecht häufig abgesprochen.

In Communitys und Kontexten, in denen nicht-binäre Personen als nicht-binär anerkannt und ernst genommen werden, wird von diesen häufig ein androgyner Geschlechtsausdruck und die Verwendung von Neopronomen erwartet, also eine Erkennbarkeit als ‚weder männlich, noch weiblich‘ bzw. das, was sich viele Menschen darunter vorstellen. Diese Vorstellung von Androgynität ist wiederum häufig androzentrisch und sexistisch geprägt – kurze Haare, Hosen und Sneaker gelten als androgyn; lange Haare, Kleider und hochhackige Schuhe gelten als weiblich.

9 Unsere Gedanken und Erkenntnisse hierzu verdanken wir maßgeblich Finn Lorenz. Ein ausführliches Gespräch mit ihm über Nicht-Binarität und Nicht-Binaritäts-Anforderungen kann im Podcast „Alles für Alle! Im Dissens mit den herrschenden Geschlechterverhältnissen“, Folge 7-9, angehört werden: <https://www.dissens.de/podcast>.

10 In Deutschland sind rein kosmetische (also medizinisch nicht notwendige) Eingriffe an inter* Kindern seit 2021 verboten. Auch operative Eingriffe, die nicht rein kosmetisch sind, dürfen nur durchgeführt werden, wenn sie nicht bis zu einer selbstbestimmten Entscheidung des Kindes aufgeschoben werden können (§ 1631e BGB).

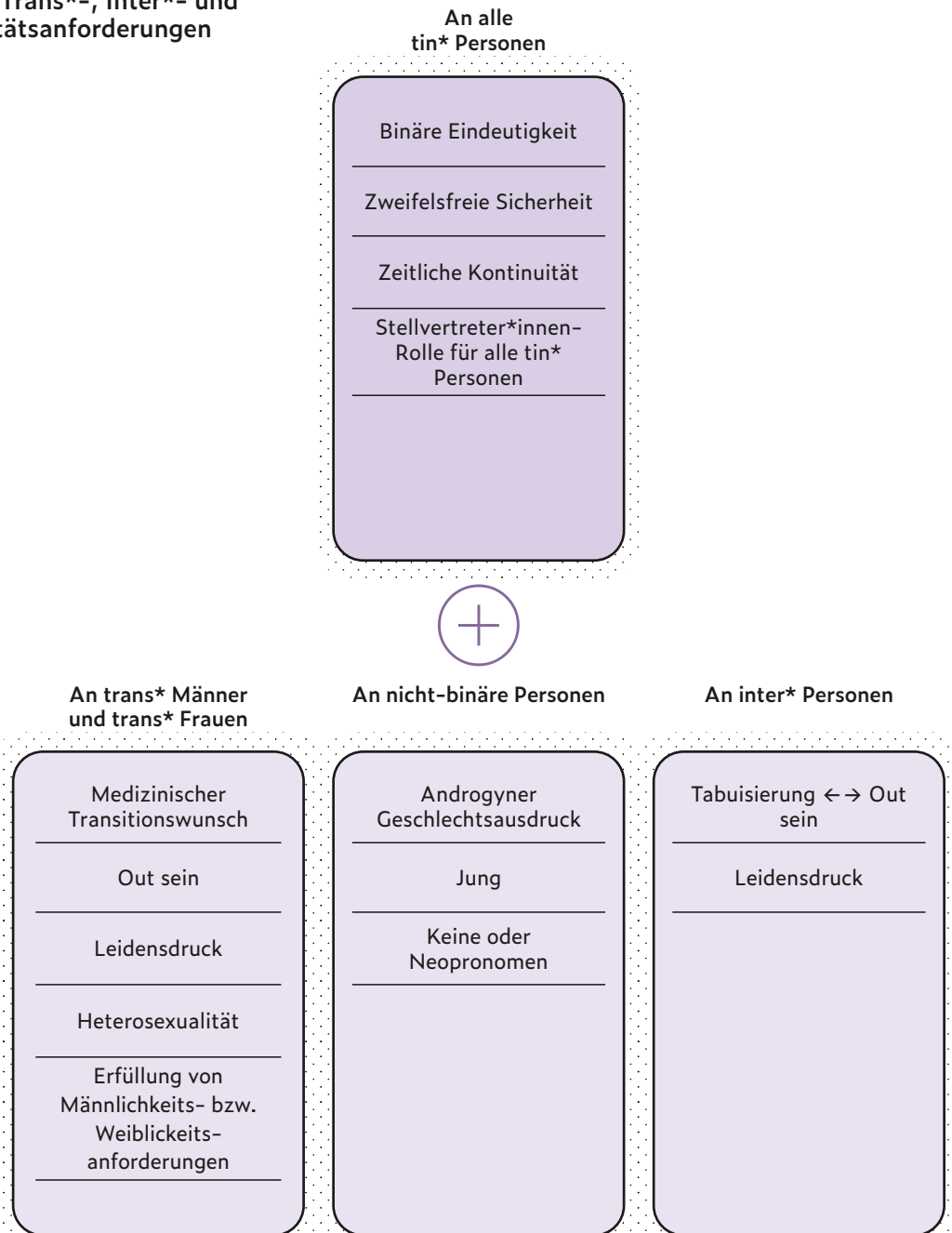
Auch von inter* Personen wird ein Leidensdruck erwartet, ebenso wie der Wunsch, am eigenen Körper etwas zu verändern – und nicht etwa den eigenen inter* Körper als gut, richtig und gesund zu erleben. Sie werden zudem mit der paradoxen Erwartung konfrontiert, sich zu outen und ihre Geschichte der Welt zur Verfügung zu stellen, während die Existenz intergeschlechtlicher Menschen gleichzeitig weiterhin verschwiegen und verunmöglicht wird.

Genau wie Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen sind auch Anforderungen an tin* Personen nicht statisch und intersektional unterschiedlich. So gibt es beispielsweise wenig Repräsentation und Anerkennung von trans* und nicht-binären Personen, die alt sind, behindert werden, jüdisch, Schwarz oder of Color sind. Gleichzeitig wird beispielsweise behinderten trans* Menschen, neurodivergenten

trans* Menschen sowie trans* Menschen mit psychischen Erkrankungen ihr Trans*sein häufig abgesprochen und als Ausdruck oder ‚Symptom‘ ihrer Behinderung, Erkrankung oder Neurodivergenz gedeutet.

Diese komplexen und widersprüchlichen Anforderungen, gepaart mit der enorm verbreiteten und gewaltvollen Trans*- und Inter*feindlichkeit, erzeugen einen massiven Druck und machen es tin* Personen schwer, selbstbestimmt herauszufinden, wie sie leben möchten, und dabei auch unsicher sein und Fehler machen zu dürfen. Aufgabe von Fachkräften und Multiplikator*innen ist es daher, diesem Druck nach Möglichkeit entgegenzuwirken und tin* Personen, genau wie cis- und endogeschlechtliche Menschen, von Geschlechteranforderungen zu entlasten.

Beispiele für Trans*-, Inter*- und Nicht-Binaritätsanforderungen



Ziele und Herangehensweisen Geschlechterreflektierter Pädagogik

Geschlechterreflektierte Pädagogik bedeutet, in der pädagogischen Arbeit Geschlecht und die damit verbundenen Anforderungen explizit und implizit im Blick zu haben und Veränderungsprozesse anzustoßen – sowohl auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte als auch auf Seiten der Zielgruppe(n). Dabei ist ein Bewusstsein dafür wichtig, dass auch reflektierte und gut informierte Fachkräfte geschlechtliche Normen reproduzieren können. Die Reflexion ist insofern ein kontinuierlicher Prozess, der nie abgeschlossen ist. Hierzu gehört auch die Reflexion der eigenen Biografie und ihrer Bedeutung für die pädagogische Arbeit.

Zentrale Ziele Geschlechterreflektierter Pädagogik, an denen wir uns orientieren, sind:

Erstens die Förderung vielfältiger Interessen, Kompetenzen und Verhaltensweisen ohne vergeschlechtliche Einengungen und Platzanweiser. Dies beinhaltet die Förderung von Vielfalt und Individualität unabhängig von Geschlechterzuschreibungen und -normen. So sollten Fachkräfte einerseits diejenigen Eigenschaften, Verhaltensweisen und Interessen fördern, die Menschen aufgrund des ihnen zugeschriebenen Geschlechts nahegelegt werden. Andererseits sollten sie auch bewusst und explizit die Eigenschaften, Verhaltensweisen und Interessen fördern, die Menschen aufgrund des ihnen zugeschriebenen Geschlechts zunächst nicht nahegelegt werden und ihnen somit nicht gleichermaßen offenstehen. Voraussetzung hierfür ist, dass verschiedene geschlechtliche und sexuelle Identitäten und Lebensweisen in der pädagogischen Arbeit gleichberechtigt wahrnehmbar gemacht werden. Beispiele hierfür können sein:

- * In der eigenen Sprache darauf achten, möglichst wenig vergeschlechtlichte Botschaften zu senden („Jungs/Mädchen sind ...“, „Ich brauche mal Hilfe von den starken Jungs“), stattdessen z.B. geschlechtsneutrale Formulierungen verwenden.
- * Die eigene Biografie in Bezug auf Geschlecht und die Auswirkungen auf die eigene pädagogische Arbeit reflektieren. Also beispielsweise darüber nachdenken, wie sich die eigenen Erfahrungen darauf auswirken, wem ich mich in pädagogischen Settings nahe fühle, mit wem ich schnell Konflikte habe, was mir Spaß macht, welches Verhalten ich nicht gut aushalten kann, wessen Bedürfnisse ich gut oder weniger gut wahrnehmen kann, wen ich wofür lobe bzw. tadele und inwiefern Geschlecht hier eine Rolle spielt, etc. Eine solche Reflexion ist die Voraussetzung dafür, zu erkennen, an welchen Stellen Geschlecht im eigenen pädagogischen Handeln eine Rolle spielt und damit aktiv umgehen zu können (→ Selbstreflexion).

- * Mit Zielgruppen an Kompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit arbeiten und dabei bei Bedarf diejenigen besonders fördern, denen diese Kompetenzen aufgrund von vergeschlechtlichter Sozialisation weniger nahegelegt werden.
- * Materialien verwenden, in denen vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen und Identitäten sowie diverse weitere Zugehörigkeiten und Erfahrungen selbstverständlich und gleichberechtigt vorkommen.

Das zweite wichtige Ziel geschlechterreflektierter Pädagogik ist die Entlastung von Geschlechteranforderungen. Hier geht es also darum, Räume zu schaffen, in denen der Druck, ein ‚richtiger‘ Junge oder ein ‚richtiges‘ Mädchen zu sein, für alle möglichst gering ist und in denen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen möglichst allen zugänglich gemacht werden, unabhängig vom Geschlecht. Beispiele hierfür können sein:

- * In der offenen Jugendarbeit oder in formalen Bildungssettings in einer Art Zirkeltraining (Stationen mit verschiedenen Angeboten, beispielsweise Kickern, Mandalas ausmalen, Schminken) aufbauen und die Gruppe dazu auffordern, alle Stationen zu durchlaufen, so dass es einfacher wird, auch Tätigkeiten auszuprobieren, die als gendernonkonform wahrgenommen werden und wofür Jugendliche ansonsten ggfls. abgewertet werden.
- * Als Fachkraft durch eigenes Auftreten, Kleidung, Erzählungen, etc. nicht-normative Geschlechterbilder repräsentieren.
- * Mit Jungen daran arbeiten, die eigenen Emotionen wahrzunehmen und auszudrücken, um Hilfe zu bitten, liebevoll zueinander zu sein, zusammenzuarbeiten statt sich in Konkurrenz zueinander zu begeben, etc.
- * Mit Mädchen darüber sprechen, dass Scheitern und Ohnmachtsgefühle kein Ausdruck individuellen Versagens sind, die Wahrnehmung für geteilte Erfahrungen und Solidarität stärken.
- * Tin* Personen signalisieren, dass sie ernstgenommen und unterstützt werden, dass sie nicht alleine sind, dass sie sich nicht festlegen müssen, dass sie zweifeln und Dinge ausprobieren dürfen.

Das dritte Ziel ist schließlich die Intervention bei und der Abbau von Diskriminierung und Gewalt. Hier gilt es, Haltung zu beziehen, Diskriminierung und Gewalt nicht unwidersprochen stehen zu lassen und Betroffene nach Möglichkeit zu schützen sowie zu stärken. Beispiele hierfür können sein:

- * Bei der abwertenden Verwendung von Begriffen wie „schwul“, „Lesbe“, „Mädchen“, usw. intervenieren und deutlich machen, dass dies nicht in Ordnung ist.
- * Menschen, denen wiederholt Diskriminierung und Gewalt widerfahren, signalisieren, dass wir als Fachkräfte ansprechbar sind und bei Bedarf unterstützen.
- * Eine Gruppe/AG für queere Jugendliche und ggf. Verbündete ins Leben rufen, in der es explizit um Empowerment und gegenseitige Unterstützung geht.
- * Aktiv gegen die Annahme eintreten, dass Jungen sich nun einmal raufen und Streitereien manchmal körperlich austragen müssen. Alle Kinder und Jugendlichen haben ein Recht auf körperliche Unversehrtheit.
- * Materialien nutzen, in denen Geschichten von glücklichen, starken, selbstbewussten queeren Menschen erzählt werden; und/oder in denen queere Menschen selbstverständlich vorkommen, ohne dass ihr Queersein im Fokus steht.

Geschlechterreflektierte Pädagogik ist dabei immer mit dem Risiko konfrontiert, der Kategorie Geschlecht mehr Wirkmächtigkeit zu verschaffen anstatt dieser entgegenzuarbeiten. Das kann passieren, wenn wir als Fachkräfte dazu neigen, aufgrund unserer eigenen Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen überall – im Verhalten unserer Adressat*innen, in Gruppendynamiken, etc. – nur noch Geschlecht wahrzunehmen. Es kann auch passieren, wenn wir mit einer Gruppe ausführlich über Geschlechterbilder sprechen und am Ende all unsere Teilnehmenden darin geschult haben, wie ‚richtige‘ Männer und Frauen zu sein haben.

Im Umgang mit diesem Risiko hilft die Unterscheidung in dramatisierende, entdramatisierende und nicht-dramatisierende Herangehensweisen (Debus 2012b: 150). Dramatisierende Herangehensweisen beschäftigen sich explizit mit Themen wie vergeschlechtlichter Sozialisation, Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen, Sexismus, geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, etc. Sie rücken Geschlecht bewusst ins Zentrum der Aufmerksamkeit und sind damit nicht nur geschlechterreflektiert, sondern geschlechterreflektierend. Wenn wir beispielsweise mit Adressat*innen über Geschlechterbilder sprechen, dann arbeiten wir dramatisierend. Dies kann notwendig sein, um Diskriminierung und Ungleichheit aufgrund von Geschlecht besprechbar zu machen, oder wenn Geschlecht durch die Adressat*innen dramatisiert wird: Wenn sich eine Gruppe beispielsweise bei jeder Gelegenheit in Mädchen und Jungen aufteilt, wenn Personen sexistisch, trans*- oder inter*feindlich abgewertet werden, oder wenn bestimmte Aktivitäten mit Verweis auf Geschlecht

verweigert werden („Das ist was für Mädchen“). Zudem sind Gruppentrennungen nach Geschlecht immer dramatisierend, weil sie die Botschaft transportieren, dass Geschlecht in dem jeweiligen Moment und Setting die wichtigste Unterscheidungskategorie ist (ebd.: 152).

Auf dramatisierende Herangehensweisen sollten immer entdramatisierende folgen. Diese relativieren die Bedeutung von Geschlecht: Sie machen erfahrbar, „dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz“ ist (ebd.: 153). Sie legen den Fokus beispielsweise auf Individualität und Unterschiede innerhalb einer geschlechtshomogenen Gruppe, auf Gemeinsamkeiten zwischen Menschen unterschiedlicher Geschlechter, oder auf andere Zugehörigkeiten und Erfahrungen. Ein Beispiel für eine Methode, die entdramatisierend genutzt werden kann, ist „Differenz-Detektive“: Dabei sammeln die Teilnehmenden in Kleingruppen nacheinander Eigenschaften und Zugehörigkeiten, die alle innerhalb der Kleingruppe gemeinsam haben bzw. voneinander unterscheiden. Alle gesammelten Eigenschaften werden anschließend unter der Fragestellung besprochen, inwiefern sie gesellschaftlich von Vorteil, gesellschaftlich von Nachteil oder gesellschaftlich unwichtig sind. Auch die Methode „Eine Geschichte zu einem meiner Namen“ kann entdramatisierend eingesetzt werden (→ Namensgeschichten).

Nicht-dramatisierende Herangehensweisen thematisieren Geschlecht ebenfalls nicht explizit, sondern konzentrieren sich auf die Förderung individueller Vielfalt und Selbstbestimmung. Ein Austausch über die Bedeutung von Familie für das eigene Leben kann beispielsweise nicht-dramatisierend erfolgen, oder eine Einheit zur Förderung von Kommunikationskompetenzen, oder eine gemeinsame Kanutour. Solche Angebote sind geschlechterreflektiert, wenn Fachkräfte Geschlecht als Analysefolie im Hintergrund nutzen, die Relevanz von Geschlecht erkennen und bei Bedarf auf dramatisierende und/oder entdramatisierende Herangehensweisen zurückgreifen können. Sie können eingesetzt werden, wenn Geschlecht in einem Setting (noch) nicht explizit Thema ist. Wichtig ist, dass sie keine geschlechtlichen Platzanweiser beinhalten sollten, sie „geben also nicht vor, schon zu wissen, was Mädchen bzw. Jungen brauchen und signalisieren diesen nicht, dass es nun dieses extra Angebot für sie gibt, weil alle Jungen – sprich „richtige“ Jungen – sich für Fußball interessieren, schlecht lesen oder nicht gut über Gefühle reden können und „richtige“ Mädchen sich dagegen für Seidenmalerei interessieren, über mangelndes räumliches Vorstellungsvermögen verfügen sowie Unterstützung in Sachen Selbstbehauptung benötigen“ (ebd.: 156).

Alle drei Herangehensweisen sind sinnvolle Strategien, die einander ergänzen und auf die Fachkräfte wechselnd zurückgreifen können sollten, um ihre pädagogische Praxis geschlechterreflektiert zu gestalten.

Dabei braucht eine geschlechterreflektierte pädagogische Praxis immer einen Dreiklang aus Wissen, Haltung sowie methodisch-didaktischen Kompetenzen (Debus/Könnecke/Schwerma/Stuve 2012: 10). Hierzu gehört das Wissen, dass Geschlecht keine biologische Tatsache ist und dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität weder natürlicher noch normaler sind als andere Formen von Geschlecht und sexueller (und romantischer) Orientierung. Fachkräfte benötigen Wissen über die real existierende Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Identitäten und Lebensweisen, über die Lebensrealitäten und Erfahrungen queerer Menschen, ebenso wie über geschlechtsbezogene Gewalt, Sexismus, Trans*- und Inter*feindlichkeit sowie deren historisches Gewachsensein. Auch aktuelle Ausdrucksformen dieser Diskriminierungen sowie extrem rechte Politiken dazu gehören zu dieser Wissensbasis.

Auf Grundlage dieses Wissens kann pädagogische Haltung entstehen, reflektiert und weiterentwickelt werden. Die Haltung beeinflusst u.a., wie Fachkräfte ihren Zielgruppen begegnen und mit diesen arbeiten, welche Themen sie besprechen und in welchem Rahmen, ob und wie sie bei Diskriminierung und Gewalt intervenieren, wem sie viel oder wenig Raum und Zeit widmen und wie sie pädagogische Situationen analysieren. In all diesen Fragen spielt Geschlecht – neben vielen weiteren Aspekten – eine Rolle.

Um Wissen und Haltung in sinnvolle pädagogische Arbeit zu übersetzen, brauchen Fachkräfte methodisch-didaktische Kompetenzen. Dazu gehören Kenntnisse über verschiedene Methoden und die Fähigkeit, diese bewusst einzusetzen und im Hinblick auf Risiken und Potenziale zu analysieren. Die perfekte Methode gibt es nicht – jede Methode hat Vor- und Nachteile, ist für manche Menschen leicht und für andere schwierig – und eine sinnvolle pädagogische Einheit sollte immer unterschiedliche Methoden enthalten (kognitiv, spielerisch, körperbezogen, in der Großgruppe, in Kleingruppen, in Einzelarbeit, laut und lebhaft, reizarm und leise, lange und intensiv, kurz und oberflächlich, ...). Methodisch-didaktische Kompetenzen umfassen auch die Fähigkeit, zwischen dramatisierenden, entdramatisierenden und nicht-dramatisierenden Herangehensweisen zu unterscheiden und diese gezielt einzusetzen – in dem Versuch, die Wirkmächtigkeit der Kategorie Geschlecht nicht unbeabsichtigt zu verstärken.

Ein weiterer zentraler Faktor für das Gelingen einer geschlechterreflektierten pädagogischen Praxis sind die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte. Die gute Umsetzung der vorher genannten Ziele und Herangehensweisen, sowie die Übersetzung von Haltung und methodisch-didaktischen Überlegungen in geschlechterreflektiert Praxis hängt nicht allein von den Kompetenzen einzelner Pädagog*innen ab. Alles aus eigener Kraft schaffen zu müssen, ist vielmehr eine individualisierte Anforderung an pädagogische Fachkräfte, die kaum erfüllbar ist. Stattdessen muss pädagogische Praxis immer vor dem Hintergrund der vorhandenen Arbeitsbedingungen betrachtet werden. Dazu gehören ein guter Personalschlüssel, finanzielle und räumliche Ressourcen, eine angemessene Ausbildung und regelmäßige Fortbildungen, Inter- und Supervision, genug Erholungszeiten, die Möglichkeit, von außen Hilfe zu holen, Unterstützung unter Kolleg*innen und durch Vorgesetzte, gute Bezahlung,

eine sich als lernend verstehende Institution, etc. Das ist selten alles gegeben. Viel pädagogisches Scheitern ist auf schlechte Arbeitsbedingungen zurückzuführen. Deshalb ist der erste Schritt hin zu einer geschlechterreflektierten, diskriminierungskritischen pädagogischen Praxis manchmal der Einsatz für bessere Arbeitsbedingungen.

Fazit

Geschlechterreflektierte Pädagogik ist unseres Erachtens ein wichtiger Baustein innerhalb verschiedener diskriminierungskritischer, menschenrechts- und vielfaltsorientierter Ansätze. Sie ist kein Spezialthema, sondern ein grundlegender Bestandteil einer reflexiven und machtkritischen Bildungspraxis. Sie leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Bearbeitung geschlechterbasierter Machtverhältnisse – immer im Zusammenspiel mit anderen Ansätzen. Sie trägt dazu bei, diskriminierungskritische Handlungskompetenz zu fördern, Bildungsgerechtigkeit zu stärken und transformative Bildungsprozesse anzustoßen. Wie wir Lernprozesse zu Diskriminierung konkret gestalten können, behandeln wir in diesem und im zweiten Teil dieser Handreichung. Geschlechterreflektierte Pädagogik kann zudem extrem rechten Geschlechterpolitiken auf mehreren Ebenen entgegenwirken, da sie deren zentrale ideologische Fundamente herausfordert, dekonstruiert und alternative Deutungs- und Handlungsperspektiven eröffnet. Hierauf gehen wir im Folgenden näher ein.

Prävention von Diskriminierung und Gewalt durch Geschlechterreflektierte Pädagogik

Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner

Um pädagogische Räume und Angebote so zu gestalten, dass sie Diskriminierung und Gewalt vorbeugen und aktiv entgegenwirken, finden wir es hilfreich, zwischen verschiedenen Standbeinen der Arbeit gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung zu unterscheiden. Diese Unterscheidung basiert auf Ansätzen der Rechtsextremismusprävention (vgl. Hechler/Stuve 2015: 48). Obwohl sie nicht vollständig auf die Arbeit zu Diskriminierung übertragbar ist, lässt sie sich in weiten Teilen anwenden – wir finden sie insofern auch dafür sinnvoll.

Rechte Ideologien stützen sich maßgeblich auf die diskriminierenden Strukturen, die tief in unserer gesamten Gesellschaft verankert sind, u.a. Rassismus, Antisemitismus, Ableismus, Adultismus, Sexismus, Trans*feindlichkeit, Homofeindlichkeit (→ Diskriminierung). Um diese abzubauen und ein nicht-diskriminierendes Miteinander zu ermöglichen bzw. zu stärken, braucht es in erster Linie die Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen. Pädagogik hat einen wichtigen Anteil an gesellschaftlichen Veränderungen und ist gleichzeitig begrenzt:

„Kaum gibt es ein gesellschaftliches Problem, wird die Pädagogik angerufen und soll es richten. Regelrechte Wunder soll sie vollbringen, sei es Gewalt einzudämmen, Neonazismus zu bekämpfen, die Inklusion zu ermöglichen oder andere gesellschaftliche Probleme und Aufgaben zu bewältigen. Neonazismus verweist aber vor allem auf eine bestimmte Gesellschaftsstruktur, individuelle wie kollektive Denktraditionen, gesellschaftliche Umgangsweisen mit Krisenphänomenen, institutionalisierte Herrschaft und dergleichen mehr. Nationalstaaten und Kapitalismus, um nur zwei zu nennen, begünstigen rechte Denkformen. All das lässt sich pädagogisch nur sehr bedingt bearbeiten“ (Hechler/Stuve 2015: 10).

Der Abbau von Diskriminierung und die Bekämpfung von Rechtsextremismus können und dürfen daher nicht allein als Aufgabe von Pädagogik begriffen werden. Sie können erst recht nicht primär Aufgabe derer sein, die häufig Zielgruppen pädagogischer Angebote sind, denn diese – allen voran Kinder und Jugendliche – befinden sich meist nicht in den gesellschaftlichen Positionen, die mit besonders viel Macht und Ressourcen ausgestattet sind.

Trotzdem kann Pädagogik dazu beitragen, Diskriminierung abzubauen und extrem rechte Einstellungen sowie Verhaltensweisen zu verhindern.

Neben der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen sind drei Standbeine erforderlich, um Rechtsextremismus und Diskriminierung wirksam und nachhaltig zu bekämpfen:

1. **Empowerment**
2. **Stärkung von Alternativen**
3. **(Primär-, Sekundär- und Tertiär-)Prävention**

An erster Stelle steht Empowerment, also die Stärkung und Unterstützung von (potenziell) Betroffenen – Menschen, denen Diskriminierung und/oder Gewalt widerfahren ist, oder die davon bedroht sind. In pädagogischen Settings können ganz unterschiedliche empowernde Elemente eingebaut werden. Für die pädagogische Arbeit mit heterogenen Gruppen bedeutet das beispielsweise, dass wir bei der Planung und Durchführung unserer Veranstaltungen nicht nur Lern- und Weiterentwicklungsangebote für diejenigen schaffen sollten, die wir sensibilisieren und denen wir einen wohlwollenden, fehlerfreundlichen Lernraum bieten möchten. Genauso wichtig ist es, unsere Angebote auch immer für diejenigen mitzugestalten, die von Diskriminierung betroffen sind. Die meisten Erfahrungen und Zugehörigkeiten können wir Menschen nicht ansehen. Wenn wir uns in heterogenen Gruppen mit Diskriminierungsverhältnissen wie z.B. Queerfeindlichkeit beschäftigen, sollten wir immer davon ausgehen, dass queere Teilnehmende anwesend sind. Dementsprechend sollten wir nicht nur Diskriminierung besprechen und für Privilegien sensibilisieren, sondern auch empowernde Elemente in unsere Angebote integrieren, die queere Teilnehmende stärken sowie „Stolz und Zufriedenheit über die eigene Auseinandersetzung und Resilienz sowie die Solidarität, Experimentierfreude, Lebendigkeit und Liebe in queeren Lebenswelten“ vermitteln (Klemm 2018: 152).

Empowerment gerät in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung und insbesondere mit Rechtsextremismus allzu oft in den Hintergrund. Dies stellt ein Risiko dar, dem aktiv entgegengesteuert werden sollte. Jegliche Arbeit gegen diskriminierende und/oder extrem rechte Einstellungen, Verhaltensweisen und Strukturen muss daran gemessen werden, inwiefern sie „real etwas für diskriminierte Gruppen verbessert hat“ (Hechler/Stuve 2015: 47). Pädagogische Arbeit läuft ansonsten Gefahr, die Perspektive zu sehr auf (potenzielle) Täter*innen zu richten und dabei Betroffene aus dem Blick zu verlieren.

Zweitens ist die Stärkung von Alternativen zu diskriminierenden und/oder extrem rechten Deutungen, Verhaltensweisen, Lebenswelten und Strukturen wichtig. Die Stärkung von alternativen Handlungs- und Deutungsmustern ist dabei sowohl für Betroffene von Diskriminierung und rechter Gewalt relevant (auch im Sinne von Schutzräumen), als auch für Personen, die diskriminierende und (extrem) rechte Einstellungen vertreten. Es reicht nicht aus, dieser zweiten Gruppe nur mit Verboten oder moralischen Anrufungen zu begegnen (→ Subjektive Funktionalität).

Dies erfordert einerseits alternative Räume, in denen andere Verhaltensweisen gelernt und gelebt werden können (wie Jugendclubs, Treffpunkte, Projekte, Subkulturen, Anlaufstellen sowie vielfältige Bildungsformate). Andererseits umfasst dies die Förderung alternativer Deutungen, Sichtweisen sowie Verhaltensweisen und Handlungsoptionen (beispielsweise durch Wissensvermittlung, die Förderung von Perspektivwechseln oder Rollenmodellen, wie Influencer*innen, die feministische Perspektiven vertreten und Alternativen zu sexistischen Männlichkeitsbildern vorleben).

*Auch heute noch wird auf Berliner Schulhöfen „schwul“ inflationär als Schimpfwort und Beleidigung verwendet. Viele der Pädagog*innen, mit denen wir arbeiten, versuchen, hier Grenzen zu setzen und die Diskriminierung zu unterbinden, indem sie beispielsweise klar sagen, dass sie eine abwertende Verwendung des Begriffs „schwul“ nicht tolerieren. Dies ist gut und sinnvoll, weil diese Intervention für viele queere Zuhörende bestärkend sein kann – selbst wenn die abwertende Verwendung von „schwul“ dadurch nicht aufhört. Um alternative Verhaltensweisen zu fördern, vermitteln viele Fachkräfte außerdem Wissen zum Begriff „schwul“ und seiner Bedeutung. Das ist immer dann hilfreich, wenn tatsächlich ein Mangel an Wissen hinter der abwertenden Verwendung des Wortes steckt. Alternativen zu stärken, kann auch bedeuten, mit den Schüler*innen die Themen Diskriminierung und diskriminierende Begriffe zu besprechen sowie nicht-diskriminierende Schimpfwörter zu erarbeiten. Außerdem ist es sinnvoll, schwule und andere queere Schüler*innen explizit zu empowern, beispielsweise durch Workshops mit queeren Bildungsprojekten, oder durch die Etablierung von Strukturen wie Vertrauenslehrkräfte und queere AGs.*

Beim dritten Standbein, der Prävention, geht es um die Arbeit mit (potenziellen) Täter*innen, also Menschen, die sich diskriminierend verhalten könnten, oder dies bereits tun. Prävention wird in der Rechtsextremismusprävention in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention unterteilt.

Sekundär- und Tertiärprävention sind dabei eigentlich Formen der Intervention, also nicht vorbeugende, sondern eher eingreifende Herangehensweisen. Sekundärprävention richtet sich dabei an Menschen, die sich in Prozessen der Hinwendung zu diskriminierenden Ideologien und/oder extrem rechten Lebenswelten befinden, einzelne Deutungen übernommen haben, etc. und bei denen es um eine Distanzierung geht. Bei Tertiärprävention handelt es sich um Ausstiegsarbeit mit Personen, die geschlossen rechtsextreme und/oder andere diskriminierende Ideologien vertreten und stark in entsprechende Lebenswelten eingebunden sind. Diese Arbeit ist nur möglich, wenn es einen Distanzierungs- oder Ausstiegswillen gibt, wenn Menschen also etwas an ihrem Verhalten und ihren Einstellungen ändern möchten (Hechler/Stuve 2015: 49, MBR 2016: 17). Sie sollte zudem nicht in Gruppensettings geplant werden, sondern in der Regel als Einzelfallarbeit. Primärprävention ist im eigentlichen Sinne präventiv: Sie richtet sich an alle Menschen und soll einer Hinwendung zu diskriminierenden Ideologien und extrem rechten Denk- und Lebenswelten vorbeugen.

Wir gehen davon aus, dass Diskriminierungsverhältnisse unsere Gesellschaft durchziehen und unser aller Aufwachsen und Zusammenleben geprägt haben und weiterhin prägen. Wir alle haben daher diskriminierende Deutungen verinnerlicht und verhalten uns auch alle immer wieder diskriminierend, häufig unbewusst oder unbeabsichtigt (→ Diskriminierung). Die Unterscheidung in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention lässt sich insofern nur begrenzt auf die Arbeit gegen Diskriminierung übertragen. Wir finden sie dennoch hilfreich, um diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen unserer Zielgruppen einzuordnen: Sind diese ‚nur‘ unüberlegt, oder sind sie Teil eines gefestigten Weltbilds (vgl. Tabelle auf S. 30). Auf Grundlage dieser Einordnung können wir darüber nachdenken, wer von unseren Teilnehmenden im pädagogischen Setting erreichbar sein könnte. Personen, die unserer Einschätzung nach gefestigte diskriminierende Weltbilder vertreten und bei denen wir kein Interesse wahrnehmen, ihre Positionen oder ihr Verhalten zu hinterfragen, sollten wir insbesondere in Gruppensettings eher begrenzen, um Betroffene zu schützen und diskriminierenden Verhaltensweisen nicht zusätzlich Raum zu geben. Bei Personen, deren Positionen wir nicht als gefestigt wahrnehmen und die beispielsweise eher unüberlegt diskriminierend handeln, kann es sich lohnen, in die Auseinandersetzung zu gehen und an alternativen Handlungsweisen zu arbeiten – abhängig u.a. von Zeit und Ressourcen, die wir zur Verfügung haben, Rahmenbedingungen, Überlegungen zu Aufmerksamkeitsverteilung und Zielen, etc. (→ Subjektive Funktionalität, → Entlasten).¹ Das Erarbeiten und Sammeln von Handlungsstrategien im Umgang mit diskriminierenden und (extrem) rechten Äußerungen sowie Verhaltensweisen ermöglicht beispielsweise die Methode „Handlungspolygon“ (→ Handlungspolygon).

¹ Diese Herangehensweise wird dadurch erschwert, dass diskriminierende und (extrem) rechte Narrative die gesellschaftliche Debatte derzeit stark prägen. In vielen Räumen sind diskriminierende Aussagen mehrheitsfähig. Kolleg*innen berichten uns davon, dass sich Gesprächsdynamiken verändert haben: Pädagogische Situationen, in denen z.B. Diskriminierung oder Rechtsextremismus angesprochen werden, eskalieren schnell. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich im Gespräch mit unterschiedlichen Positionen auseinanderzusetzen, sind oft nicht gegeben. Hier haben wir noch keine erprobten Strategien parat. Kolleg*innen überlegen aber derzeit, wie Ansätze der Sekundär- und Tertiärprävention in alle pädagogischen Settings integriert werden könnten.

		Sexismus	Anti-feminismus	Trans*-Inter*-, Queerfeindlichkeit	Angriffe auf Politiken geschlechtlicher & sexueller Vielfalt
situativ	unüberlegtes Wiedergeben von Äußerungen	z.B. unüberlegte Reproduktion sexistischer Begriffe			
	problematische Verarbeitung schlechter Erfahrungen		z.B. Deutung der Durchsetzung einer Frauenquote als Benachteiligung von Männern		
Hinwendungsprozesse / teil-gefestigtes Weltbild	Übernahme problematischer Deutungsangebote				z.B. Betrachtung von trans* Frauen als Bedrohung für Frauenräume
	Ausdruck von Ressentiments			z.B. Pathologisierung von tin* Personen	
gefestigtes Weltbild	strategischer Einsatz	z.B. gezielte Verbreitung misogynen Positionen über Social Media			
	Organisierung		z.B. Organisierung in rechten Jugendgruppen		

Tabelle von Katharina Debus und Sarah Klemm, inspiriert von MBR (2016): *Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismus-Prävention und -Intervention bei Jugendlichen*, S. 18 f. URL: https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/MBR_HR_Jugendarbeit_2016_web.pdf [12.08.2025]

Um in der Praxis einschätzen zu können, welche pädagogische Strategie Sinn macht, ist es zentral, die Zielgruppe einschätzen zu können. Für die Arbeit mit (extrem) rechten oder (extrem) rechts orientierten Zielgruppen kategorisiert die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus (MBR 2016: 14) hierzu nach Organisationsgrad, also dem Grad der Einbindung in rechts-extreme Szenen und Erlebniswelten, und Ideologiedichte. In der oben stehenden Tabelle haben wir diese Überlegungen auf die Auseinandersetzung mit Sexismus, Antifeminismus, Trans*-, Inter*- und Queerfeindlichkeit sowie Angriffen auf Politiken geschlechtlicher und sexueller Vielfalt² übertragen. Sie soll dabei helfen, konkrete Äußerungen oder Verhaltensweisen einzuordnen: Handelt es sich dabei beispielsweise eher um situatives, unüberlegtes Verhalten, oder um den Ausdruck eines gefestigten Weltbilds?

Kann die Äußerung oder das Verhalten als sexistisch, queerfeindlich, antifeministisch, oder als Angriff auf Politiken geschlechtlicher und sexueller Vielfalt eingeordnet werden? Je nach Einordnung sind unterschiedliche Umgangsstrategien möglich und sinnvoll.

2 Viele Menschen vertreten trans*-, inter*- und queerfeindliche Einstellungen und verhalten sich – auch unbewusst und unbeabsichtigt – trans*-, inter*- oder queerfeindlich. Mit Angriffen auf Politiken geschlechtlicher und sexueller Vielfalt meinen wir demgegenüber die bewusste, teils auch organisierte und strategische Gegnerschaft zu Politiken und Bewegungen, die auf die Anerkennung und Gleichstellung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Identitäten und Lebensweisen zielen. Diese kann auch unter den Begriff Antifeminismus gefasst werden (→ Antifeminismus).

Geschlechterreflektierte Pädagogik als Prävention

Geschlechterreflektierte Pädagogik sowie andere Ansätze, die sich gegen Diskriminierung, Rechtsextremismus und Ungleichheitsverhältnisse, für ein demokratisches, solidarisches, vielfaltsorientiertes Miteinander einsetzen (Anti Bias, Social Justice, Menschenrechts-, Antidiskriminierungspädagogik, etc.) können im Bereich der drei genannten Standbeine – Empowerment, Stärkung von Alternativen, Prävention – Wirkung erzielen. Im Hinblick auf Prävention können sie vor allem der Primärprävention und bedingt der Sekundärprävention zugeordnet werden. Primärprävention richtet sich prinzipiell an alle Menschen. Sie setzt an den „Alltagspolitiken der Grenzziehungen zwischen denen, die dazugehören (sollen) und denen, die es nicht tun (sollen), denen, die als ‚normal‘ gelten, und denen, die als ‚Abweichung‘ markiert werden“ (Hechler/Stuve 2015: 50 f.) an.

Wir versuchen, mit geschlechterreflektierten pädagogischen Ansätzen von Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen zu entlasten, keine vergeschlechtlichten Botschaften oder Rollenzuschreibungen zu vermitteln und bei Diskriminierung und Gewalt konsequent zu intervenieren (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik). Wir setzen uns kritisch mit verengenden Geschlechterbildern auseinander. Wir stellen infrage, dass irgendjemand definieren darf, was ‚richtig‘ männlich oder weiblich ist. Wir versuchen, Räume zu schaffen, in denen niemand ein ‚richtiger‘ Junge oder ein ‚richtiges‘ Mädchen sein muss und in denen nicht nur Jungen und Mädchen anerkannt und unterstützt werden, sondern auch alle anderen, u.a. inter* und nicht-binäre Personen. Wir versuchen, ‚geschlechtsuntypische‘ Erfahrungen zu ermöglichen, ohne neue Ge- und Verbote aufzustellen, und einen kritisch-solidarischen Umgang mit Diskriminierung zu üben.

Wichtig ist, dass eine Hinwendung zu extrem rechten Ideologien und Lebenswelten immer mehrere Gründe hat. So müssen „neben entsprechenden Diskursangeboten (Deutungsmustern seitens der extremen Rechten, aber auch seitens Teilen des Mainstream) immer auch Gelegenheitsstrukturen (Personen/Gruppen vor Ort) sowie familiengeschichtliche und biographische Konstellationen zusammentreffen“ (Bitzan 2016: 334), damit eine Person in extrem rechte Szenen einsteigt. Geschlechterreflektierte, vielfalts- und menschenrechtsorientierte Ansätze können daher in Bezug auf Prävention immer nur ein Baustein unter mehreren sein.

Geschlechterreflektierte pädagogische Ansätze sind damit ein Teil der Arbeit gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung. Sie können einen Beitrag dazu leisten, diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweisen sowie eine Hinwendung zu extrem rechten Deutungsangeboten gar nicht erst attraktiv werden zu lassen und Alternativen zugänglich zu machen (→ Entlasten, → Subjektive Funktionalität). Sie können in einer von Komplexität geprägten Gesellschaft, die alle Menschen mit Unsicherheiten und vielfältigen Anforderungen konfrontiert, ein demokratisches Miteinander fördern.

Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer in der pädagogischen Arbeit zu Geschlechterverhältnissen

Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm

In unserer pädagogischen Arbeit stehen Geschlechterverhältnisse im Zentrum der Auseinandersetzung. Gleichzeitig sind alle Menschen in viele Ungleichheitsverhältnisse eingebunden und es ist nie nur die Dimension Geschlecht, die eine Rolle spielt. Diese Ungleichheits- oder Diskriminierungsverhältnisse wirken in allen pädagogischen Settings. Für Fachkräfte und Multiplikator*innen ist es notwendig, sich dessen bewusst zu sein und aktiv damit umzugehen.

Im Folgenden stellen wir daher unser Verständnis und unseren Gebrauch des Konzepts Intersektionalität vor und ergänzen es um die Begriffe Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer. Dabei geht es uns nicht um eine ausführliche theoretische Diskussion der Konzepte. Vielmehr geben wir einen kleinen Einblick, wie wir sie im Rahmen unserer pädagogischen Arbeit verstehen und nutzen. Alle drei Konzepte haben sich in unserer Arbeit als hilfreich erwiesen, um unsere pädagogischen Formate zu konzeptionieren und zu planen, gewisse Dynamiken unter Teilnehmenden sowie zwischen uns als Leitung und den Teilnehmenden besser zu verstehen und auf sie pädagogisch reagieren zu können.

Intersektionalität und Kreuz-Hierarchien

Schon 2012 konstatierte Lucy Chebout, dass das Konzept Intersektionalität im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedlich verstanden wird. Der Bezug zu den Arbeiten von Kimberlé Crenshaw, die den Begriff schon 1989 maßgeblich prägte, geht häufig verloren: „Viele sprechen von Intersektionalität, aber nicht alle meinen das gleiche. Die Einen bezeichnen damit eine Methode der Mehrebenen-Analyse, andere eher einen Theorie-Komplex. Manche reden von Intersektionalität in Bezug auf Identitätsaspekte, andere haben Strukturkategorien oder Achsen der Ungleichheit im Blick“ (Chebout 2012: 6).

Der Begriff Intersektionalität hat längst Eingang in den Sprachgebrauch nicht nur von Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, sondern auch in den pädagogischen Kontext und das Alltagswissen vieler Personen gefunden. So auch unter unseren Teilnehmer*innen und Kolleg*innen. Doch oft bleibt unklar, was damit eigentlich ausgedrückt werden

soll. In vielen Bildungsangeboten, besonders solchen zu Vielfalt und Anti-Diskriminierung, erleben wir den Wunsch (bzw. den Anspruch) von Teilnehmenden oder Auftraggebenden, ‚intersektional‘ zu arbeiten. Wenn wir genauer nachfragen, ist damit teilweise gemeint, dass wir möglichst viele unterschiedliche Perspektiven z.B. auf das Thema Sexismus einbringen sollen – beispielsweise Perspektiven von unterschiedlich positionierten Frauen, wie Schwarzen Frauen, lesbischen Frauen oder trans* Frauen, aber auch von Menschen, die in anderen Ungleichheitsverhältnissen diskriminiert werden, wie zum Beispiel Männern of Color. In anderen Situationen ist damit gemeint, wir sollen möglichst auf die Überschneidung mit anderen Diskriminierungsverhältnissen eingehen – also z.B. das Zusammenwirken von Sexismus und Rassismus, Sexismus und Klassismus bzw. im besten Fall das Zusammenwirken aller Ungleichheitskategorien. Wieder andere meinen damit, dass gesonderte Formate für Menschen angeboten werden sollen, denen in mehreren Verhältnissen Diskriminierung widerfährt, im Sinne eines Safer Spaces (→ Safer/Braver Spaces).

Was also meinen wir, wenn wir im Kontext unserer pädagogischen Arbeit von Intersektionalität sprechen?

Intersektionalität beschreibt zunächst die Überkreuzung und Verschränkung – Intersektion – von Diskriminierungsverhältnissen und die Erfahrungen von Menschen, die in mehr als einem Ungleichheitsverhältnis diskriminiert werden. Geschlecht ist schließlich nicht die einzige Kategorie, nach der unsere Gesellschaft hierarchisch ordnet und aufgrund derer Menschen diskriminiert oder privilegiert werden (→ Diskriminierung). Andere Diskriminierungsverhältnisse, die die deutsche Gesellschaft durchziehen, sind beispielsweise Antiziganismus/Gadjé-Rassismus, Ableismus, Rassismus, Klassismus und Antisemitismus.

Das Konzept Intersektionalität wurde maßgeblich durch die oben bereits erwähnte US-amerikanische Schwarze feministische Juristin, Wissenschaftlerin und Bürgerrechtlerin Kimberlé Crenshaw geprägt. Crenshaw analysierte Umsetzungen des Antidiskriminierungsrechts im US-amerikanischen Kontext in Bezug auf Schwarze Frauen. Sie verdeutlichte anhand verschiedener Beispiele der Rechtsprechung, wie die Situation Schwarzer Frauen aus dem

Blickfeld gerät, wenn Diskriminierung nur anhand jeweils eines Ungleichheitsverhältnisses (Sexismus oder Rassismus) gedacht wird („single-axis framework“, Crenshaw 1989: 140). Das bekannteste Beispiel handelt von einem Gerichtsverfahren, bei dem Schwarze Frauen dem Unternehmen General Motors vorgeworfen hatten, diskriminierende Einstellungs- und Entlassungspolitiken anzuwenden. Das Gericht urteilte jedoch, da General Motors weiße Frauen eingestellt habe, läge keine Diskriminierung aufgrund von Geschlecht vor. Das Gericht wies auch die Klage auf Grundlage rassistischer Diskriminierung ab und verwies auf ein anderes Verfahren, das Schwarze Männer gegen General Motors geführt hatten. Die spezifische Situation der Schwarzen Frauen wurde aber auch in diesem anderen Verfahren nicht erfasst und die Frauen wurden nicht kompensiert.

Crenshaw macht deutlich, wie das Zusammenwirken unterschiedlicher Diskriminierungsverhältnisse eine eigene Form der Unterdrückung hervorbringt, die in Konzepten der Antidiskriminierungspolitik bzw. -rechtsprechung nicht abgebildet wird. Sie verdeutlicht dies mit dem Bild der Intersektion, der Kreuzung zweier Straßen. Jede Straße symbolisiert ein Ungleichheitsverhältnis – hier Sexismus und Rassismus. Schwarze Frauen stehen dabei mitten auf der Kreuzung, sind also beiden Diskriminierungen ausgesetzt. Wenn wir die Situation der Schwarzen Frauen betrachten, ist nicht klar zu unterscheiden, ob sie aufgrund von Sexismus oder Rassismus diskriminiert wurden, da beide Verhältnisse zusammenwirken. Dabei ergibt sich eine spezifische Situation, die nicht einfach die Summe der beiden Diskriminierungsverhältnisse darstellt, sondern eigene Wirkungsweisen und Mechanismen hervorbringt.

Das Konzept hat sich seither entwickelt und wurde weitergedacht.¹ Uns scheint es aus pädagogischer Perspektive (und darüber hinaus) sinnvoll, Intersektionalität weiter zu fassen als Mehrfachbetroffenheit und als ein Werkzeug zu verstehen, das uns ermöglicht, das Eingebundensein aller Personen in Ungleichheitsverhältnisse zu betrachten. Die meisten Menschen sind in manchen Diskriminierungsverhältnissen privilegiert. Außerdem ist allen Menschen zumindest als Kindern im Hinblick auf Aultismus Diskriminierung widerfahren. Das Konzept Intersektionalität hilft uns dabei, dieses Eingebundensein und die spezifischen Intersektionen zu analysieren, zu verstehen und pädagogisch zu berücksichtigen. Intersektionalität soll dabei nicht als egalisierendes Konzept missverstanden werden: Dass wir alle intersektional in Ungleichheitsverhältnisse eingebunden sind, bedeutet nicht, dass wir alle gleichermaßen marginalisiert sind. Das Konzept wurde von Schwarzen Frauen in ihrem Kampf gegen Unterdrückung geprägt und sollte auch weiterhin verstanden werden als Perspektive, die besonders die Ausschlüsse in den Blick nimmt, die aufgrund gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und durch spezifische Intersektionen existieren – auch in pädagogischen Settings. Wir verwenden also – um auf das Eingangszitat von Lucy Chebout zurückzukommen – Intersektionalität als kritische Linse, die uns hilft, die gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen, die

unsere pädagogischen Settings und alle daran Beteiligten auch auf individueller Ebene durchziehen und mit Hilfe derer sich pädagogische Prozesse differenziert analysieren und diskriminierungssensibel gestalten lassen.

In der Praxis kann das bedeuten, bei der Konzeption pädagogischer Angebote zu reflektieren, für welche Menschen diese aus welchen Gründen leichter oder schwerer zugänglich sind, welche Barrieren und Ausschlüsse es geben könnte. Für wen sind unsere pädagogischen Räume geeignet? An wen richten sie sich (implizit und explizit)? Für wen sind wir als Fachkräfte die richtigen Ansprechpartner*innen? Für welche Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen sind welche Themen in unseren pädagogischen Formaten möglicherweise besonders verletzlich? Welche Methoden eignen sich für wen? Dabei gelingt es uns nie, Räume zu gestalten, die für alle Personen gleichermaßen passend sind. Dennoch gibt es viele Möglichkeiten, pädagogische Angebote so zu planen und zu konzipieren, dass sie inklusiver sind und weniger Ausschlüsse reproduzieren. Beispiele hierfür können sein:

- * Zugänglichkeit der Räume für Rollstuhlfahrer*innen
- * Barrierearme und genderneutrale Toiletten
- * Rückzugsorte, Stimming Toys, Essen und Getränke, bequeme Sitz- oder Liegemöglichkeiten und die explizite Aufforderung, diese so zu nutzen, wie es für die Teilnehmenden hilfreich ist
- * Absprachen zu und Beachtung von Maßnahmen zum Infektionsschutz (z.B. Bedürfnisse der Teilnehmenden abfragen, Covid-Tests bereitstellen)
- * Planung einer Vielfalt methodisch-didaktischer Herangehensweisen
- * Diverse Zusammensetzung der Gruppe sowie des Teams und/oder Einladung von weiteren Referent*innen, die andere Perspektiven einbringen
- * Klares und strukturiertes Programm, Transparenz, klare Wünsche an und Absprachen für die Zusammenarbeit (z.B. Freiwilligkeit und Vertraulichkeit, → Wünsche)
- * Visualisierung der Inhalte, multimediales Arbeiten
- * Gruppenteilungen bei einzelnen inhaltlichen Einheiten je nach Positionierung, mit Fokus auf Sensibilisierung oder Empowerment

1 Zum Weiterlesen empfehlen wir das Portal Intersektionalität: <http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/> [19.08.2025].

Auf inhaltlicher Ebene arbeiten wir primär zu Geschlechterverhältnissen (und deren Bedeutung in der extremen Rechten) und halten einen solchen themenspezifischen Fokus auch für notwendig, um die Spezifika einzelner Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen. Wir bemühen uns jedoch, Hinweise auf die Überschneidungen und Wechselwirkungen mit anderen Diskriminierungsverhältnissen einzubauen.

Als Einführung zu geschlechterreflektierter Pädagogik geben wir in vielen Workshops und Fortbildungen einen Input zu Geschlechteranforderungen. Dieser soll verdeutlichen, welche Anforderungen Menschen aufgrund des tatsächlichen und/oder zugeschriebenen Geschlechts begegnen. Dabei sind die Anforderungen aber eben nicht allein durch die Kategorie Geschlecht geprägt, sondern unterscheiden sich abhängig von anderen Positionierungen. Beispielsweise werden weiße, akademische, cis, endo Frauen in Deutschland weiterhin stark mit der Anforderung konfrontiert, sich Kinder zu wünschen und irgendwann im Leben (nicht zu jung, nicht zu alt) auch tatsächlich Kinder zu bekommen. Diese Anforderung gilt nicht in der gleichen Form für Frauen, die behindert werden. Ihnen wird häufig die Fähigkeit zur Mutterschaft abgesprochen, das gesellschaftliche Bild und die damit einhergehende Anforderung ist also gerade, keine Kinder zu bekommen und möglichst auch keinen Wunsch nach Mutterschaft zu verspüren. Auch trans Frauen begegnet die Anforderung, keine Kinder zu bekommen. Dies war bis 2011 im sogenannten „Transsexuellengesetz“ (TSG) auch gesetzlich verankert: Trans* Personen mussten sich sterilisieren lassen, um ihren Geschlechtseintrag ändern zu können, bis das Bundesverfassungsgericht diese Regelung als verfassungswidrig einstufte. Frauen, die klassistisch oder rassistisch abgewertet werden, werden häufig mit der Zuschreibung konfrontiert, ‚zu viele‘ Kinder zu bekommen. Der Korridor des gesellschaftlich akzeptierten Alters, um Mutter zu werden, und der akzeptierten Anzahl der Kinder ist hier noch wesentlich enger. Dies ist ein Beispiel für intersektionale Perspektiven im Rahmen der Wissensvermittlung zu Geschlechterverhältnissen. Gleichzeitig sind diese Perspektiven natürlich niemals vollständig.*

Eine allumfassende Darstellung aller Überschneidungen und der individuellen Erfahrungen, die damit einhergehen, ist aus unserer Sicht nicht möglich. Wir können jedoch diverse Beispiele geben und dabei das Wissen und die Erfahrungen unserer Teilnehmenden einbeziehen. Unser Wissen ist zwangsläufig unvollständig und wir sind auf die Expertise unserer Teilnehmenden angewiesen, um unsere Inhalte zu ergänzen. Zudem gehen wir transparent mit unseren Erfahrungen und Wissensständen um. Außerdem können wir uns bei der gesamten Durchführung unserer Formate um unterschiedliche Perspektiven und den Abbau von Ausschlüssen bemühen, zum Beispiel im Hinblick auf die Auswahl der Methoden und Materialien. Beispiele hierfür sind:

- * Verwendung von Büchern, Flyern, Plakaten, Broschüren, usw., in denen vielfältige Erfahrungen und Perspektiven vorkommen
- * Arbeit mit Videoclips oder Filmen
- * Nutzung von Methoden, die die Möglichkeit bieten, verschiedene Themen zu besprechen und persönliche Erfahrungen einzubringen (z.B. „Eine Geschichte zu einem meiner Namen“, → [Namensgeschichten](#))
- * Nutzung von Methoden, die die Möglichkeit bieten, Emotionen im Kontext von Diskriminierungs-/Privilegierungserfahrungen wahrzunehmen und zu besprechen
- * Anmoderation und Auswertung von Methoden im Hinblick darauf, für wen die Methode leicht oder schwer ist, was Potenziale und Risiken sind, welche Perspektiven fehlen, etc.
- * Möglichkeiten für Selbstverantwortung, Selbstregulation und Partizipation der Teilnehmenden verdeutlichen und fördern
- * Flexibilität im Hinblick auf Programm und Inhalte

In unseren Bildungssettings ist es uns wichtig, unsere Herangehensweise explizit zu benennen. Das heißt, wir machen relativ zu Anfang einer Fortbildung deutlich, dass wir einerseits einen thematischen Schwerpunkt setzen (Geschlecht, Sexismus, Queerfeindlichkeit, Antifeminismus, etc.) und uns andererseits darum bemühen, Überschneidungen und Spannungsverhältnisse zu anderen Diskriminierungsverhältnissen in die Betrachtung einzuflechten. Für unsere Teilnehmer*innen bedeutet diese Thematisierung oft eine Erleichterung in dem Sinne, dass ihre Lebensrealität anerkannt wird und sie sich nicht vor allem darum bemühen müssen, dass eigene Schwierigkeiten und Diskriminierungswiderfahrnisse auch gesehen und ernst genommen werden sowie die nötige Übersetzungsarbeit zu leisten.

Intersektionalität schärft insofern auch unseren Blick für Dynamiken und Spannungsverhältnisse in unseren pädagogischen Settings. Diese lassen sich dadurch nicht (immer) vermeiden, aber besser einordnen und navigieren. Beispiele für Fragen, die wir uns in diesem Zusammenhang stellen, sind:

- * Für wen ist eine Gruppe eher ein Safer Space und für wen nicht, wer fühlt sich repräsentiert, wessen Lebensrealitäten kommen nicht vor oder sind nicht sichtbar?
- * Wie entstehen bestimmte Konflikte und Widerstände? Was haben sie mit Diskriminierung und Privilegierung bzw. bestimmten Intersektionen zu tun?
- * Welche Rolle spielen unsere Positionierungen sowie unsere pädagogische Machtposition als Leitung? Was zeigen wir von uns, welche Geschichten erzählen wir?
- * Welche Emotionen lösen unsere Angebote aus, was haben diese mit Diskriminierung und Privilegierung zu tun (→ Emotionen)? Wie werden emotionale Reaktionen je nach Positionierung der Teilnehmenden bewertet oder rezipiert?
- * Welche utopischen Momente, Erfahrungen von Solidarität und Verbündetenschaft sind möglich?

Zusätzlich verwenden wir das Konzept der Kreuz-Hierarchien als Teil von Intersektionalität.² Damit meinen wir primär die teils gegensätzlichen Positionierungen von Personen in unterschiedlichen Diskriminierungsverhältnissen. Zusätzlich können andere Machtverhältnisse in verschiedenen Settings eine Rolle spielen, beispielsweise das Machtverhältnis zwischen Leitung und Teilnehmenden oder Lehrkräften und Schüler*innen.

*Ich (Ulla) als weiße Frau werde im Geschlechterverhältnis aufgrund von Sexismus gegenüber meinem besten Freund diskriminiert. Da ich Akademikerin bin und er Handwerker, bin ich im Klassenverhältnis aufgrund von Klassismus ihm gegenüber privilegiert. Wir treten uns also immer gleichzeitig als Privilegierte*r und Diskriminierte*r gegenüber. Hierbei handelt es sich um eine Kreuz-Hierarchie.*

Wir halten es für sinnvoll, Kreuz-Hierarchien explizit zu benennen, da sie in pädagogischen Settings zu Lernhindernissen und Konflikten führen können (ein Beispiel hierfür findet sich im Kasten), insbesondere dann, wenn wir keinen bewussten Umgang damit suchen. Sie zu benennen, kann demgegenüber Dynamiken besprechbar machen und Teilnehmenden signalisieren, dass wir die unterschiedlichen Positionierungen (von denen wir wissen) ernstnehmen. Zusätzlich hilft uns das Konzept dabei, pädagogische Situationen zu reflektieren und das Verhalten aller Beteiligten (auch unser eigenes) einzuordnen.

Im Vortrag von uns, zwei weißen Frauen, zu geschlechtlicher Vielfalt vor dem gesamten Kollegium einer Berliner Schule, äußert sich ein Lehrer immer wieder kritisch bis abwertend zur Wichtigkeit des Themas, mit Aussagen wie: „Das betrifft ja nur ein paar Paradiesvögel“. In Kleingruppenphasen macht er sich über das Thema lustig, steigt zwischenzeitlich aus, usw. Der Lehrer ist selbst of Color. Im ausführlichen Zweiergespräch mit dem Lehrer nach dem Vortrag wird klar, dass Rassismus bisher im Schulkontext und im Kollegium nicht behandelt wurde und der Lehrer ständig rassistische Mikroaggressionen erlebt (→ Mikroaggressionen). Seine Diskriminierungserfahrungen werden im Schulkontext also nicht gesehen, während an unserem Bildungsformat zu geschlechtlicher Vielfalt das gesamte Kollegium teilnahm. Zusätzlich wurde er darin im Hinblick auf Sexismus, Trans- und Inter*feindlichkeit als privilegiert adressiert – während jedoch wir Fortbildnerinnen und ein Großteil des Kollegiums in Bezug auf Rassismus ihm gegenüber privilegiert sind. Gerade unter einem gesellschaftlichen Problemscheinwerfer (siehe unten), der Männer of Color häufig rassistisch als Gegner von Geschlechtergleichstellung markiert und Rassismus dethematisiert, konnten wir seinen Widerstand anders einordnen. Im Anschluss an die Veranstaltung versuchten wir daher, gegenüber unseren Ansprechpersonen an der Schule deutlich zu machen, dass auch Angebote zum Thema Rassismus für das Kollegium notwendig sind.*

Uns ist dabei wichtig, Diskriminierungsverhältnisse nicht gegeneinander in Stellung zu bringen, also keine Diskriminierungshierarchien aufzumachen (z.B. „Sexismus ist gravierender als Klassismus“) und die individuellen Erfahrungen von Menschen, die in einem oder mehreren Verhältnissen diskriminiert werden, nicht als ‚schlimmer‘ oder ‚weniger schlimm‘ zu bewerten.

2 Wir verdanken diesen Begriff einem Vortrag von Katharina Debus, die ihn auf Grundlage eines Artikels von Mart Busche (2012) entwickelt hat.

Problemscheinwerfer³

Wie schon in der Einleitung dieser Handreichung benannt, werden Themen um Geschlecht und geschlechtliche Vielfalt im Moment gesellschaftlich aufgeladen diskutiert. Pädagogische Settings und Bildungsangebote finden nicht im luftleeren Raum statt. Wenn wir über Geschlechterverhältnisse sprechen, geschieht das stets in einem spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontext. Aktuelle Auseinandersetzungen und gesellschaftliche Diskurse beeinflussen unsere Angebote und werden dort auch verhandelt.

Beispielsweise sind derzeit extrem rechte und anti-egalitäre trans*feindliche Diskurse enorm wirkmächtig (→ Trans*feindlichkeit, → Geschlechtsbezogene Gewalt). Es ist wichtig, diese Diskurse zu kennen und im Hinterkopf zu behalten, wenn wir über geschlechtliche Vielfalt sprechen.

Darüber hinaus werden Sexismus, Trans*feindlichkeit und Queerfeindlichkeit in Deutschland gesamtgesellschaftlich und medial in erster Linie rassistisch verhandelt. Die weiße Dominanzgesellschaft imaginiert sich als geschlechtergerecht und gleichstellungsorientiert; Sexismus und Homofeindlichkeit werden ‚anderen‘ zugeschrieben: vor allem muslimischen Männern, migrantischen Männern, Schwarzen Männern und Männern of Color. Gleichzeitig werden sexistische, trans*- und queerfeindliche Haltungen derzeit auch von (extrem) rechten Akteur*innen unverblümt vertreten und ideologisch eingebettet (→ Rechte Geschlechterbilder, → Trans*feindlichkeit).

Dieses Phänomen erfassen wir mit dem Begriff des Problemscheinwerfers: Gesellschaftlich wird quasi ein Problemscheinwerfer auf bestimmte Themen oder Personengruppen gerichtet.

*In einer Fortbildung an einer Schule in Berlin Prenzlauer Berg verhandeln wir das Thema Männlichkeit und problematische Strukturen in derzeitigen Männlichkeitsbildern. Das Thema ruft großen Widerstand bei einigen der teilnehmenden männlichen weißen Lehrkräfte hervor. Sie gehen davon aus, dass es an ihrer Schule ein gleichberechtigtes, nicht-diskriminierendes Miteinander gäbe. Sexismus und Queerfeindlichkeit sehen sie als „ein Problem, das es in Neukölln gibt“. Der Berliner Stadtteil Neukölln steht hier als Chiffre für muslimische junge Männer. Die Lehrer waren keine Rechtsextremisten. Die von Rechts so erfolgreich gesetzte Erzählung des ‚übergriffigen Fremden‘ ist aber weit verbreitet und hat auch in das Alltagswissen und die Deutungen dieser Lehrer Eingang gefunden. Gleichzeitig verschließen sich die Lehrer mit dieser rassistischen Verschiebung einer Auseinandersetzung mit eigenen diskriminierenden Einstellungen und Verhaltensweisen und mit denen ihrer Schüler*innen. Darunter haben in erster Linie Schüler*innen zu leiden, denen Diskriminierung widerfährt – sowohl diejenigen, die in der Schule nicht geschützt werden, als auch die, denen (innerhalb und außerhalb der Schule) diskriminierende Haltungen rassistisch zugeschrieben werden.*

In unseren Bildungsangeboten versuchen wir daher, gesellschaftliche Diskurse und deren Bedeutung für unsere Zielgruppen mitzudenken. Die besondere Aufmerksamkeit durch einen Problemscheinwerfer prägt unsere pädagogischen Kontexte insofern, als dass wir uns der Zielgruppe, mit der wir arbeiten, und der Bilder und Vorurteile, mit denen sie konfrontiert wird, bewusst sein müssen.

Wir müssen uns beispielsweise Gedanken darüber machen, ob und in welcher Form wir in Gruppen über Unsicherheiten und Zweifel von trans* und nicht-binären Menschen im Hinblick auf Transitionsprozesse sprechen können. Wir müssen dabei darauf achten, den genannten trans*feindlichen Diskursen, die trans* Sein als Phase oder als Trend abtun und trans* Personen ihre Selbstbestimmung absprechen, entgegen zu wirken. Gleichzeitig sollten wir deutlich machen, dass Unsicherheiten und Zweifel okay sind und dazugehören. Wir sollten vermitteln, dass Transitionsschritte wie die Änderung von Namen und Pronomen auch ausprobiert werden dürfen. Wir sollten dem Druck zu Vereindeutigung und Kohärenz entgegenwirken, statt ihn zu verstärken. Dieses Spannungsverhältnis in dem gegenwärtigen trans*feindlichen Klima und in heterogenen Gruppen zu navigieren, kann herausfordernd sein.

Wenn wir wiederum mit Jungen, denen Rassismus widerfährt, zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt arbeiten, müssen wir uns bewusst machen, dass diese es in der Regel gut kennen, in Bezug auf Sexismus und Queerfeindlichkeit als (potenzielle) Täter adressiert zu werden.

³ Diesen Begriff verdanken wir Iven Saadi und Katharina Debus.

Dies prägt berechtigterweise ihre Perspektive auf das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und ihre Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen. Wenn wir diese Erfahrung – ebenso wie die Rassismuserfahrungen der Jungen und die Tatsache, dass auch Jungen of Color, Schwarze und muslimische Jungen queer sein können – nicht berücksichtigen, ist es nicht verwunderlich, wenn sie in Widerstand zu unseren Angeboten gehen.

In Bezug auf Problemscheinwerfer stellen wir uns bei der Gestaltung von Bildungsangeboten also folgende Fragen, zusätzlich zu den oben genannten:

- * Welche aktuellen Diskurse und Bilder sind für unsere Zielgruppen in der Thematik relevant?
- * Thematisieren wir problematische Bilder und Diskurse explizit, um sie besprechbar zu machen, oder nicht?
- * Ist es notwendig, zunächst zu anderen Themen zu arbeiten, um ein Einlassen auf unser Thema zu ermöglichen (beispielsweise zunächst zu trans*feindlichen Diskursen arbeiten, um dann reale Unsicherheiten und Transitionswege besprechen zu können)?
- * Inwiefern können wir in kurzzeitpädagogischen Formaten zumindest Signale geben, dass wir gesellschaftliche Diskurse und Bilder kennen und uns ihrer Bedeutung bewusst sind?

Fazit

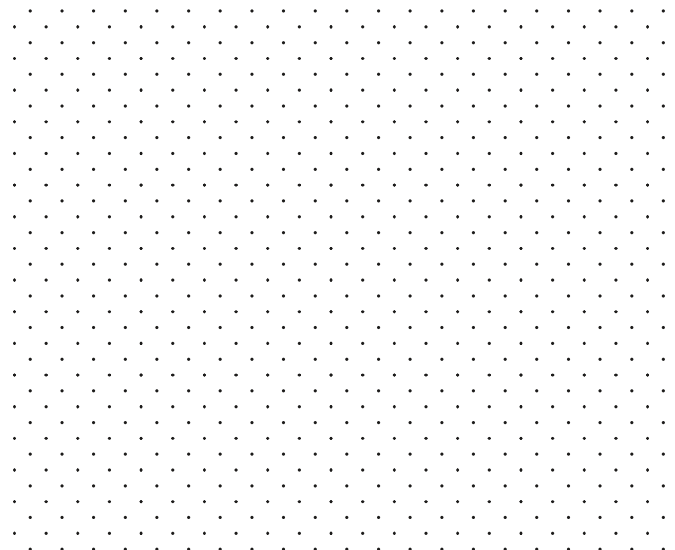
Wir versuchen in all unseren pädagogischen Formaten, die Konzepte Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer zu nutzen, um unseren Blick zu erweitern, unsere Herangehensweisen zu reflektieren und Ausschlüssen entgegenzuwirken.

Gleichzeitig ist unsere Handlungsmacht begrenzt: Gesellschaftliche Ungleichheiten sind strukturell bedingt und historisch gewachsen und beruhen nicht auf dem Fehlverhalten einzelner Personen. Sie durchziehen zwischenmenschliche Beziehungen und Individuen, können aber auf individueller und interpersoneller Ebene nicht einfach aufgelöst werden. Wir können auch in pädagogischen Settings Ungleichheit nicht ausschließen oder umkehren. Wir können Heterogenität und unterschiedliche Verletzlichkeit jedoch anerkennen und benennen.

Das Bemühen um die konsequente Berücksichtigung von Intersektionalität in der pädagogischen Arbeit birgt zudem das Risiko, die Menschen, mit denen wir arbeiten, vor allem im Hinblick auf ihr Eingebundensein in Diskriminierungsverhältnisse zu sehen. Menschen werden aber nie nur durch Privilegierung und Diskriminierung geprägt und in allen Gruppen gibt es diverse weitere Dynamiken und bedeutsame Aspekte. So bringen Menschen oft Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen jenseits von Diskriminierung mit und haben darüber hinaus verschiedenste Ressourcen, Bedürfnisse, Lerntypen, etc., die

das Lernsetting prägen. In der Arbeit mit Jugendlichen wie auch Erwachsenen sind deren Werte, Normen und politische Überzeugungen relevant dafür, wie wir mit ihnen zu Themen rund um Geschlechterverhältnisse arbeiten können. In unserer Arbeit mit pädagogischen Fachkräften spielt außerdem das professionelle Selbstverständnis eine große Rolle dafür, wie offen sie sich gegenüber den Inhalten zeigen. Ein Ansetzen an Qualitätsstandards, Richtlinien und Gesetzen, professioneller Haltung und Werten kann daher eine hilfreiche Grundlage sein, um Fachkräfte mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen zu adressieren. In allen Gruppen haben wir es darüber hinaus mit gegenseitigen Sympathien und Antipathien zu tun; mit den jeweiligen Sorgen und Nöten der Teilnehmenden; mit den Lebenslagen, in denen sie sich befinden; sowie mit weiteren Hierarchien, beispielsweise aufgrund von unterschiedlichen Wissensständen, Rollen innerhalb der Peergroup und formalen Hierarchien (wenn wir beispielsweise mit Teams arbeiten, deren Leitungskräfte ebenfalls teilnehmen). Homogene Gruppen gibt es so gesehen nicht und Handlungsfähigkeit im Umgang mit Heterogenität und den Spannungsverhältnissen, die sich aus dieser ergeben, ist unseres Erachtens eine pädagogische Kernkompetenz.

Wenn wir das Konzept Intersektionalität ernstnehmen, dann sind die Intersektionen und individuellen Erfahrungen, die sich daraus ergeben, so vielfältig und unterschiedlich, dass wir sie unmöglich alle mitdenken und mitbesprechen können. Ebenso wenig können wir gesellschaftliche Strukturen in pädagogischen Settings einfach auflösen. Nichtsdestotrotz unterstützen uns die Konzepte Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer dabei, die Spannungsverhältnisse und Dynamiken zu navigieren, die uns in heterogenen Gruppen begegnen. Sie helfen uns dabei, unsere Bildungsangebote inhaltlich weiterzuentwickeln und sie so zu gestalten, dass sie möglichst wenige Fallstricke und Hindernisse für viele Teilnehmer*innen mit sich bringen. Im besten Fall helfen sie uns auch dabei, Heterogenität nicht primär als Last und Schwierigkeit wahrzunehmen, sondern als Ressource, Lern Gelegenheit und Möglichkeit für Verbindungen und Bündnisse.



(An)Erkennen – Entlasten – Fördern – Begrenzen/ Bestärken: vier Säulen der Geschlechterreflektierten Pädagogik

Ulla Wittenzellner, Till Dahlmüller, Lino Köhler und Sarah Klemm

In den bisherigen Texten haben wir beleuchtet, was wir unter Geschlechterreflektierter Pädagogik verstehen und warum Geschlechterreflektierte Pädagogik für die Prävention von Diskriminierung und Rechtsextremismus relevant ist. Im Folgenden wollen wir anhand des Beispiels Jungenarbeit verdeutlichen, wie Geschlechterreflektierte Pädagogik in der Praxis mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen primär- und sekundärpräventiv (→ [Prävention](#)) extrem rechten und diskriminierenden Einstellungsmustern entgegenwirken kann. Dafür erläutern wir im Folgenden das Modell (An)Erkennen – Entlasten – Fördern – Begrenzen/Bestärken anhand eines Beispiels, in dem es um antiegalitäre, vielfaltsfeindliche Geschlechterbilder geht. Konkret verdeutlichen wir die vier Säulen anhand der Arbeit mit Jungen, die sich insbesondere misogyne, antiegalitäre und gewaltlegitimierende Männlichkeitsbilder aneignen, die ihnen von maskulinistischen Influencern (→ [Maskulinistische Influencer](#)) angeboten werden. Wo können wir als pädagogische Fachkräfte in diesem Fall (primär- und sekundär-)präventiv und intervenierend ansetzen?

Das Modell mit den Handlungsfeldern (An)Erkennen, Entlasten, Fördern, Begrenzen/Bestärken¹ ermöglicht uns, in pädagogischen Situationen Klarheit über das Ziel oder die (eventuell miteinander in Konflikt stehenden) Ziele zu schaffen. Damit hilft es, Spannungsfelder anzuerkennen und zu bearbeiten, ohne sie einseitig aufzulösen. In den ersten drei Handlungsfeldern (An)Erkennen, Entlasten und Fördern geht es uns um alle Adressat*innen. Im vierten Handlungsfeld Begrenzen/Bestärken liegt der Fokus auf der Begrenzung von diskriminierendem und gewaltvollem Verhalten (im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse insbesondere das sexistische, trans*-, inter*- und queerfeindliche Verhalten von Jungen und darüber hinaus Personen aller Geschlechter) bzw. der Bestärkung von Betroffenen (im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse insbesondere Mädchen und tin* Personen, aber auch cis endo Jungen, wenn sie beispielsweise von Homofeindlichkeit betroffen sind).²

1 Das Modell wurde von unseren Kolleg*innen bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., insbesondere Bernard Könnecke und Olaf Stuve, für die Jungenarbeit entwickelt, ursprünglich als Dreieck aus Entlasten, Fördern und Begrenzen. Eine Erweiterung und Neuinterpretation des Konzepts erscheint im Methodenhandbuch des Projekts BeBoys* von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. 2025.

2 Wie in den vorhergehenden Texten deutlich geworden sein sollte, sind Personen, die sich diskriminierend verhalten, häufig auch selbst in anderen Verhältnissen Diskriminierte. Eine klare Trennung in Diskriminierende/Diskriminierte ist meist nicht möglich. Bei Zugehörigkeit zu extrem rechten Szenen scheint die Unterscheidung in Betroffene und Ausübende rechter Gewalt eindeutiger. Gleichzeitig sind auch Jugendliche, die sich extrem rechten Szenen zuwenden, häufig nicht nur privilegiert. Der Versuch einer rein dichotomen Unterscheidung in Diskriminierte und Privilegierte ist nie ausreichend, um unsere Zielgruppen, Kolleg*innen und andere zu fassen.

Vier Säulen der Geschlechterreflektierten Pädagogik

(An)erkennen

z.B. über Verletzungen und Sorgen sprechen, die aufgrund von anderen Diskriminierungswiderfahrnissen oder Anforderungen bestehen

Entlasten

z.B. sich selbst als Beispiel für nicht-normative Kleidung und Performance anbieten; Probleme als Fähigkeiten framen, die noch zu lernen sind

Begrenzen/ Bestärken

z.B. Betroffenenperspektiven einbringen, bei diskriminierender Sprache einschreiten

Fördern

z.B. Stärkung von Eigenschaften und Handlungsweisen, die evtl. zu kurz kommen: Vertrauen, Entspannung, loslassen können, Konfliktlösungskompetenz, Beziehungsfähigkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung (u.a. Grenzen setzen und verstehen können), Empathie etc.

Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage

Maskulinistische Influencer bieten Jungen und jungen Männern scheinbar attraktive Lösungsskripte an, die jedoch dieselben Logiken reproduzieren, aus denen die Probleme der Jungen und jungen Männer hervorgehen. Emotionale Verletzbarkeit wird in aggressive Affekte umgewandelt, ökonomischer Erfolg und Autonomie werden als alleinige Glücksversprechen verkauft, während die Abwertung und Kontrolle von Mädchen und Frauen weiterhin als legitimer Bestandteil von Männlichkeitskonstruktionen fungieren. Diese Dynamiken gilt es im Rahmen pädagogischer Praxis grundlegend zu hinterfragen und zu bearbeiten.

Geschlechterreflektierte Pädagogik bietet hierfür einen zentralen Ansatzpunkt. Ziel ist die Gestaltung von Erfahrungsräumen, in denen Kinder und Jugendliche aller Geschlechter die Möglichkeit erhalten, sich jenseits normativer Zuschreibungen zu erproben, ohne Sanktionierung oder Abwertung befürchten zu müssen. Dies schließt die Förderung ‚geschlechtsuntypischer‘³ Interessen und Verhaltensweisen ebenso ein, wie die Wertschätzung ‚geschlechtstypischer‘ Interessen und Verhaltensweisen – ohne dabei neue Gebote und Verbote zu erzeugen (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik).

Für die geschlechterreflektierte pädagogische Arbeit mit Jungen⁴ und jungen Männern bedeutet dies konkret: Sie in einer kritischen Auseinandersetzung mit Männlichkeitsanforderungen zu begleiten, ohne dabei auf Abwertung, Ablehnung oder Marginalisierung von als weiblich konnotierten Eigenschaften und Tätigkeiten, von Mädchen, Frauen und tin* Personen zurückzugreifen.

(An)Erkennen – Entlasten – Fördern – Begrenzen/Bestärken

(An)Erkennen

Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit mit Jungen ist die Anerkennung der Lebenswelt und der spezifischen Erfahrungen eines (oder einer Gruppe von) Jungen. Dazu gehört es, als Fachkraft zu verstehen, warum Jungen sich maskulinistischen Influencern zuwenden (→ Subjektive Funktionalität): Warum sind bestimmte einengende Geschlechterbilder attraktiv? Warum schauen die Jungen die Videos der Influencer? Welche (legitimen) Bedürfnisse z.B. nach Orientierung, Sicherheit oder Anerkennung werden hier erfüllt? Welche Männlichkeitsanforderungen werden den Jugendlichen/jungen Erwachsenen besonders stark entgegengebracht, die hier vermeintlich einfache Erfüllung finden?

Zum Anerkennen der Lebens- und Erfahrungswelt gehört auch, als Pädagog*innen Verständnis für legitime und nachvollziehbare Gefühle beispielsweise (ökonomischer) Unsicherheit bei Jungen zu entwickeln und zu zeigen. Das subjektive Erleben und die Gefühle von Benachteiligung müssen ernstgenommen und bearbeitet werden. Erwachsen aus diesen Erfahrungen allerdings (extrem) rechte, antiegalitäre oder vielfaltsfeindliche Argumentationen, muss diesen deutlich widersprochen werden.

Entlasten

Entlastung von Geschlechteranforderungen bedeutet, Jungen und jungen Männern Räume, Beziehungen und Gesprächsanlässe anzubieten, in denen sie vom Druck, Männlichkeitsanforderungen erfüllen zu müssen, entlastet werden. Der Druck auf junge Männer, stark, muskulös, ökonomisch erfolgreich, sexuell aktiv oder unabhängig zu sein, ist weiterhin groß. Maskulinistische Influencer bieten vermeintlich klare Antworten und rezepthafte Lösungsstrategien für diese Anforderungen. Demgegenüber kann eine wirkliche Entlastung zum Beispiel entstehen, wenn Abhängigkeit (insbesondere auch von Frauen) benannt und zugelassen sowie als etwas Positives und Normales (alle Menschen sind abhängig von anderen Menschen) verhandelt wird, oder wenn ökonomische Verhältnisse kritisch betrachtet und besprochen werden. Der Erzählung, ökonomischer Erfolg hänge in erster Linie von eigener Leistung ab (und nicht beispielsweise von sozio-ökonomischem Hintergrund und der Eingebundenheit in kapitalistische Wirtschaftsverhältnisse), kann ein Blick auf strukturelle und systemische Ungleichheit entgegengesetzt werden. Dies entlastet alle (jungen) Männer, die nicht finanziell erfolgreich sind, davon, sich als ‚selbst schuld‘ an ihrer ökonomischen Situation zu empfinden. Ein Blick auf strukturelle Ungerechtigkeit, weg von individueller Verantwortung, kann dazu führen, eigenes Scheitern besser einordnen zu können.

Die Bilder, die maskulinistische Influencer verbreiten, machen klare, widerspruchsfreie Identitätsangebote, die als Orientierung dienen können, der Komplexität geschlechtlicher Identitäten und Lebensweisen allerdings nicht gerecht werden. In der pädagogischen Arbeit entlasten wir Jugendliche von der Vorstellung, eine kohärente Identität anstreben zu müssen, und versuchen, Brüche und Widersprüchlichkeiten nicht zu verleugnen, sondern anzuerkennen, sichtbar zu machen und auszuhalten. Dies kann zum Beispiel über die Dekonstruktion von Männlichkeitsbildern und die Sichtbarmachung einer Vielfalt gelebter Männlichkeiten in der Lebenswelt von Jungen und jungen Männern gelingen.⁵

3 Gemeint sind Interessen, Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Kindern und Jugendlichen aufgrund des ihnen zugeschriebenen Geschlechts weniger nahegelegt und zugetraut werden.

4 Wenn wir hier von der Arbeit mit Jungen sprechen, meinen wir damit nicht nur cis- und endogeschlechtliche Jungen. Vielmehr werden in der Jungenarbeit Personen verschiedener Geschlechter erreicht, die von außen als Jungen eingeordnet werden. Zeitgleich sollte eine diskriminierungssensible Jungenarbeit immer auch trans* Jungen mitdenken, die von ihrer Umgebung nicht als Jungen wahrgenommen werden.

5 Eine Möglichkeit hierzu ist die Methode „Echte Männer“ (→ Echte Männer).

*Eine Möglichkeit, um mit Jungen über Männlichkeitsbilder zu sprechen, ist über Gamification, also spielerische Bearbeitung des Themas. In der Praxis unserer*s Kolleg*in David Gelhaar haben sich hierfür die von der Fachstelle Jungenarbeit NRW entwickelten Spiele „Mann Activity“⁶ und „Kumpeltest“⁷ als wirkungsvoll gezeigt. Bei „Mann Activity“ wird kooperativ gegen das Spiel gespielt. Auf dem Weg zum Ziel müssen die Spielenden verschiedene Begriffe erklären, zeichnen oder pantomimisch darstellen, die einen Schwerpunkt auf Männlichkeitsthematiken haben. Beim „Kumpeltest“⁷ schätzen die Spielenden die Antworten ihrer Mitspielenden zu Themen um Männlichkeit(en) ein. Durch die spielerische Auseinandersetzung lassen sich Männlichkeitsbilder besprechbar machen, Anforderungen entkräften, Perspektiven vervielfältigen und Empathie fördern.*

Fördern

Ein drittes zentrales Handlungsfeld in der geschlechterreflektierten Jungenarbeit besteht in der gezielten Förderung von Eigenschaften, Fähigkeiten und Handlungsweisen, die außerhalb von Männlichkeitsanforderungen liegen und (nicht nur) von maskulinistischen Online-Akteuren oftmals abgewertet oder lächerlich gemacht werden. Maskulinistische Influencer inszenieren sich als Ratgeber zu Themen wie Sexualität, Dating und Flirten, Sport, Fitness, Ernährung und Finanzen. Ihre Narrative wirken attraktiv, weil sie Orientierung in gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Unsicherheiten versprechen, dabei jedoch strukturelle Machtverhältnisse leugnen, naturalisieren und/oder individualisieren. Zudem versprechen sie einfache Rezepte, die in jeder Situation zum ‚Erfolg‘ führen sollen. Reale zwischenmenschliche Beziehungen sind aber komplex. Die Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Ambivalenzen und Komplexitäten o.g. Themen ist also deutlich anspruchsvoller. Sie erfordert die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Wahrnehmung und Artikulation eigener Gefühle, zur Ambiguitätstoleranz sowie zum Anerkennen der eigenen Verletzbarkeit. Pädagogische Praxis sollte daher gezielt Jungen in der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen stärken. Sie sollte (Selbst-)Fürsorge, Empathie, aktives Zuhören sowie den konstruktiven Umgang mit Gefühlen wie Unsicherheit, Scham, Trauer oder Überforderung fördern. Geschlechterreflektierte pädagogische Räume können von restriktiven Männlichkeitsnormen entlasten und Jungen zugleich ermutigen. Insbesondere Gespräche über schambefahrene Themen wie Sexualität, Partner*innenschaft, Verlust- oder Angsterfahrungen eröffnen Potenziale für individuelle Entwicklung und Beziehungsfähigkeit. Eine zentrale Rolle

spielt dabei auch die werteorientierte Auseinandersetzung: Jungen können eingeladen werden, über das nachzudenken und zu sprechen, was ihnen persönlich wichtig ist – etwa in Bezug auf gelingende Freund*innenschaften, emotionale Sicherheit oder eine romantische Beziehung. Dabei zeigt sich häufig, dass die qualitative Dimension von Beziehungen für viele Jungen wichtiger ist als die in maskulinistischen Szenen häufig verhandelten Quantitätsansprüche (z. B. „viele Dates“). Nicht zuletzt eröffnet auch der Austausch über Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Jungen an ihnen nahestehenden männlichen Bezugspersonen schätzen, einen Zugang zur Auseinandersetzung mit alternativen Männlichkeitsbildern (→ *Echte Männer*). Er ermöglicht außerdem eine kritische Auseinandersetzung mit den stereotypen Männlichkeitsbildern, die von sogenannten ‚Manfluencern‘ propagiert werden.

Ein Straßensozialarbeiter erzählt uns in einem Workshop zum pädagogischen Umgang mit maskulinistischen Influencern von der Beziehungsarbeit, die – wie in vielen pädagogischen und sozialarbeiterischen Feldern der Fall – zentraler Bestandteil seiner Arbeit mit Jungen ist. Beziehungsarbeit heißt für ihn beispielsweise, mit den Jungen zunächst einen Zugang zu finden, der ihnen aufgrund von Männlichkeitsanforderungen nahegelegt wird – in diesem Fall mit den Jungen boxen zu gehen und dabei Männlichkeitsanforderungen wie Sportlichkeit und Stärke zunächst nicht explizit in Frage zu stellen, sondern den Fokus auf gemeinsame Erlebnisse und Vertrauensaufbau zu legen. Seine Beziehung mit den Jungen nutzt er dann jedoch, um mit den Jungen Verletzlichkeit und Emotionalität zu thematisieren und gegen Diskriminierung und Gewalt Haltung zu beziehen. Er versucht auch, sich seiner Vorbildfunktion bewusst zu sein und den Jungen Aspekte einer gewaltfreien, empathischen, emotional kompetenten Männlichkeit selbst vorzuleben.

Pädagog*innen können Jugendliche auch in ihrer Kritikfähigkeit gegenüber Strategien und Argumentationsweisen von maskulinistischen Influencern fördern, indem sie gemeinsam Videos von solchen Influencern analysieren, dekonstruieren und kritisieren.⁸ So werden einerseits jene Jugendlichen gestärkt, die nicht mit antiegalitären, vielfaltsfeindlichen Influencern sympathisieren. Gleichzeitig wird die Medienkompetenz aller gefördert.

6 <https://lagjungenarbeit.de/praxismaterial/mann-activity> [21.10.2025].

7 <https://lagjungenarbeit.de/praxismaterial/kumpeltest> [21.10.2025].

8 Auf YouTube finden sich viele Videos, die sich kritisch z.B. mit Andrew Tate oder dem Kanal „Ketzer der Neuzeit“ auseinandersetzen. Darüber hinaus finden sich spannende medienpädagogische Methoden beim Projekt „Unlearning Antifeminism on TikTok“ von Mediale Pfade e.V.: <https://medialepfade.org/projekt/ulat-unlearning-anti-feminism-on-tiktok/> [08.01.2025].

Begrenzen/Bestärken

Das vierte Handlungsfeld ist das Begrenzen von Jungen im Hinblick auf Diskriminierung, Gewalt und antiegalitäre Argumentationsmuster sowie das Bestärken von Adressat*innen, denen Diskriminierung und Gewalt widerfahren.

Sexistische, extrem rechte und vielfaltsfeindliche Argumentationen sollten nie unwidersprochen bleiben. Als Reaktion auf Misogynie, Vorwürfe sexualisierter Gewalt und Ausbeutung oder Queerfeindlichkeit braucht es vehemente, klare Empörung und Skandalisierung.⁹ Nicht selten bagatellisieren Jungen Sexismus und Gewalt (Haslop et al. 2024: 7), manche Ausprägungen erkennen sie nicht. Hier kann das Einbringen von Betroffenenperspektiven hilfreich sein. Als Pädagog*innen müssen wir immer wieder emotional nahbar erklären, was die Folgen von Sexismus und (sexualisierter) Gewalt für Betroffene sind. Skeptisch sind wir, wie sinnvoll es ist, diskriminierende und gewaltvolle Positionen und Verhaltensweisen in pädagogischen Settings lediglich zu skandalisieren und zu kritisieren, ohne gleichstellungsorientierte Alternativen anzubieten (→ Prävention, → Subjektive Funktionalität). Alternative Handlungs- und Denkweisen müssen geübt werden. Jugendlichen zu widersprechen und diskriminierende Aussagen zu benennen oder zu skandalisieren, löst häufig Widerstände aus. Daher braucht es neben einem Begrenzen meist auch Aspekte des Förderns und Entlastens. In manchen Situationen steht der Schutz von Betroffenen im Vordergrund. Da wir unter begrenzten Zeit- und anderen Ressourcen arbeiten, ist pädagogisch abzuwägen, welche Zielgruppe ich in den Fokus nehmen und welche ich Strategie wählen möchte und/oder kann (→ Subjektive Funktionalität).

Um in Jugendgruppen diskriminierende Schimpfwörter und Beleidigungen zu besprechen, verwenden wir die Methode „Schimpfwörter-ABC“¹⁰. Dabei sammeln wir Schimpfwörter zu jedem Buchstaben des Alphabets und sprechen darüber, welche dieser Begriffe diskriminierend sind und warum, was sich anhand dessen über gesellschaftliche Normen lernen lässt, etc. Anschließend können wir mit der Gruppe über alternative Möglichkeiten sprechen, um Wut, Frust und/oder Enttäuschung auszudrücken. Auch alternative, nicht-diskriminierende Schimpfwörter können gesammelt werden. Eine Lehrerin erzählte uns in einer Fortbildung, dass sie dafür in ihrer Schulklasse gerne ein Pilzbestimmungsbuch nutzt: gemeiner Riesenporling, stinkender Schleimkopf und echter Knoblauchschildling lassen grüßen...

Häufig passiert es, dass wir in der pädagogischen Arbeit einen Fokus auf jene Jugendlichen legen, die diskriminierende und gewaltvolle Verhaltensweisen und Einstellungen an den Tag legen. Dies darf nicht dazu führen, dass wir die Betroffenen aus dem Blick verlieren. Es gilt also, immer wieder bestärkende Elemente und Angebote für Betroffene von Sexismus, Trans*, Inter*- und Queerfeindlichkeit in die eigene pädagogische Praxis einzubauen. So können auch in vermeintlich homogenen Jungengruppen z.B. trans* Mädchen, nicht-binäre und inter* Personen sowie schwule, bi-, pan-, asexuelle und queere Jungen und junge Männer anwesend sein. Das gilt es im pädagogischen Alltag mitzudenken, auch wenn Personen sich nicht explizit geoutet haben. Hierbei agiert das Bestärken als Pendant zum Begrenzen.

Wenn wir in einer gemischten Gruppe über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sprechen sowie für die Diskriminierungserfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller, trans, inter* und queerer Menschen sensibilisieren, zeigen wir immer auch kurze Videoclips, um weitere Perspektiven in den Raum zu holen. Wir zeigen unter anderem häufig ein kurzes Interview mit einer trans* Jugendlichen, die sehr positive Erfahrungen gemacht hat, was ihr Coming-out und ihre Transition angeht. Sie erzählt davon, wie sehr sich ihr Leben seit ihrem Coming-out verbessert hat, wie viel freier sie sich fühlt und wie schön es für sie ist, einfach sie selbst sein zu können. Nachdem wir davor über Trans*feindlichkeit gesprochen haben, ist es uns wichtig, an dieser Stelle eine bestärkende Geschichte zu zeigen und emotional spürbar zu machen, dass trans* Personen ein glückliches und selbstbestimmtes Leben führen können – ohne dabei Diskriminierung zu verschweigen oder kleinzureden.*

9 Interventionsstrategien zu erarbeiten und zu besprechen, ermöglicht beispielsweise die Methode „Handlungspolygon“ (→ Handlungspolygon).

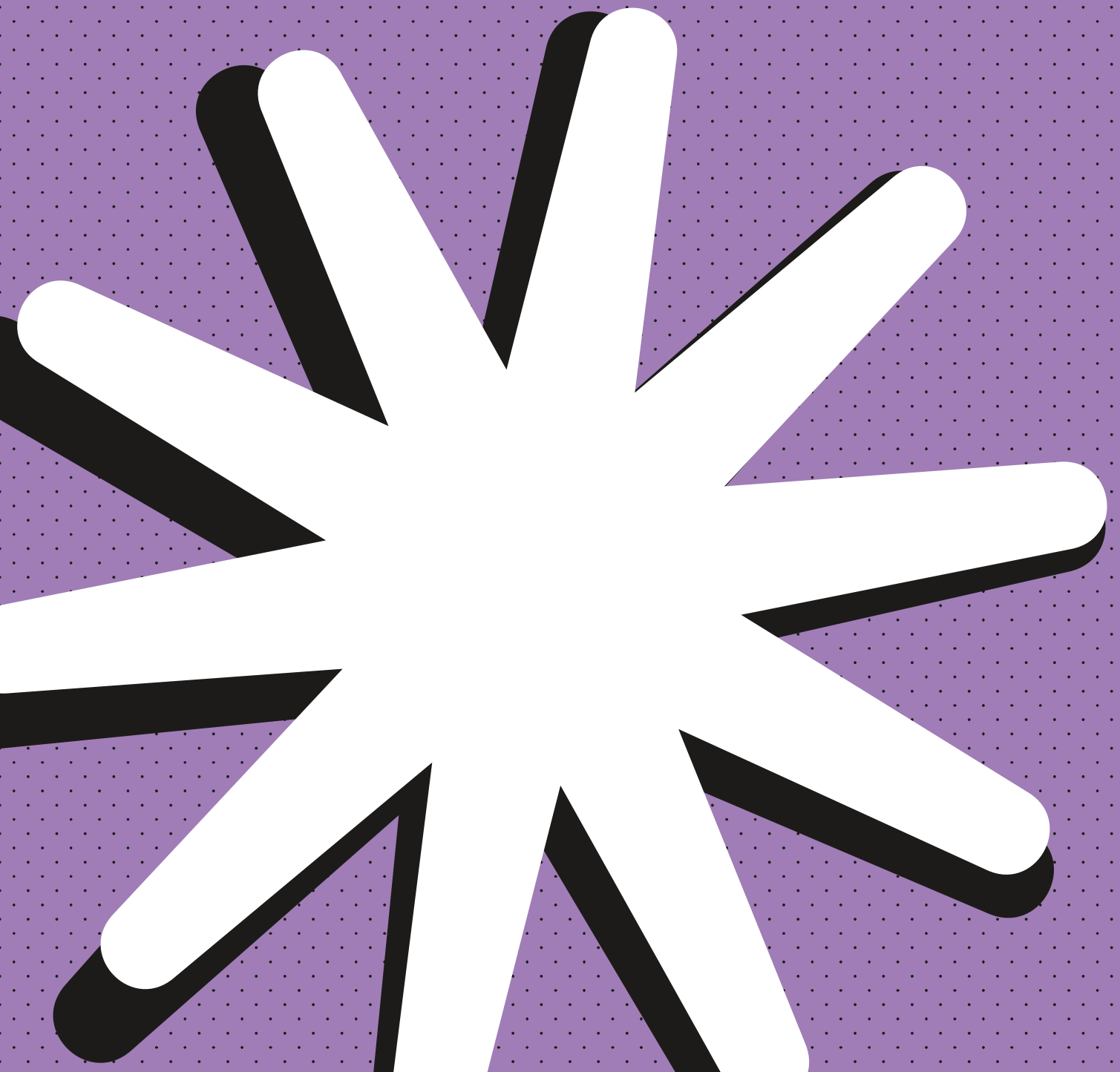
10 Eine Methodenbeschreibung findet sich hier: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/6_Intersektionalitaet_und_intersektionale_Paedagogik/3%20Methoden%20f%C3%BCr%20verschiedene%20Altersgruppen/isgp-schimpfwoerter-abc.pdf [15.08.2025].

Zudem werden viele Jungen in anderen Ungleichheitsverhältnissen diskriminiert, sind also beispielsweise von Klassismus, Rassismus, Antisemitismus oder Ableismus betroffen. Darüber hinaus widerfährt vielen Jungen Gewalt, beispielsweise körperliche oder sexualisierte Gewalt – meistens durch andere Männer. Auch diese Betroffenheiten benötigen Aufmerksamkeit in der pädagogischen Arbeit (→ Intersektionalität; für eine Methode, die dies ermöglicht, vgl. → Namensgeschichten). Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen können Jungen auch in ihrer Männlichkeit stark beeinflussen. Dies ist anzuerkennen und mit zu bearbeiten. So können zum Beispiel diskriminierendes Verhalten oder starke Reproduktion traditioneller Männlichkeitsbilder dem Versuch geschuldet sein, sich im Umgang mit einer eigenen Diskriminierungserfahrung handlungsmächtig zu fühlen. Die Anerkennung und Thematisierung von Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen kann helfen, Begrenzungen besser zu vermitteln, von Männlichkeitsanforderungen zu entlasten und eine andere Männlichkeitsperformance zu fördern. Sie darf jedoch nicht dazu dienen, diskriminierendes und/oder gewaltvolles Verhalten zu legitimieren.

*Eine Fachkraft der offenen Jugendarbeit schildert im Rahmen einer Fortbildung zum Thema Jungen*arbeit von einer Situation aus ihrem Arbeitsalltag. Sie berichtet von einem Jungen, der ins Büro der Einrichtung kommt und mit den Fachkräften reden möchte. Er ärgert sich sehr über eine Lehrerin und benutzt hierbei stark sexistische Sprache. Die Fachkraft stoppt den Jugendlichen zunächst in seiner Sprache, fragt jedoch dann nach den Vorkommnissen. Der Junge berichtet von rassistischen Beleidigungen der Lehrerin ihm gegenüber. Die Fachkraft hört dem Jungen zu und berät ihn für weitere Handlungsmöglichkeiten an der Schule. Nach der Beratung kommt die Fachkraft auf die sexistische Sprache zu sprechen und zieht eine Parallele zur Rassismuserfahrung des Jungen.*

Die Orientierung an den beschriebenen Handlungsfeldern (An) Erkennen, Entlasten, Fördern, und Begrenzen/Bestärken kann unserer Erfahrung nach hilfreich sein, um geschlechterreflektierte pädagogische Angebote zu planen, durchzuführen und weiterzuentwickeln. Sie kann auch dazu dienen, darüber nachzudenken, wie wir sekundärpräventiv mit Menschen arbeiten können, die sich in Hinwendungsprozessen zu anti-egalitären, vielfaltsfeindlichen, diskriminierenden Einstellungen und Verhaltensweisen befinden – wie beispielsweise hier mit Jungen, die maskulinistischen Influencern folgen, sich an deren Positionen, Performances und Tipps orientieren. Dabei ist es vor allem in der Arbeit mit Gruppen wichtig, alle Handlungsfelder zu berücksichtigen und insbesondere Begrenzung und Bestärkung nicht aus dem Blick zu verlieren.

2 Gestaltung von Lernsettings



Einleitung: Lernen zu Diskriminierung

Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner

In pädagogischen Settings, in denen wir gegen Diskriminierung und extrem rechte Einstellungen arbeiten, begegnen uns häufig herausfordernde Dynamiken. Sie entstehen u.a. aus Spannungsverhältnissen aufgrund unterschiedlicher Wissensstände, Bedürfnisse, Lerntypen, Positionierungen und Mehrfachzugehörigkeiten innerhalb von Gruppen. So kann es beispielsweise für manche Personen empowernd sein, die eigenen Diskriminierungserfahrungen explizit im Workshop zu besprechen und damit insbesondere von privilegierten Personen gesehen und ernst genommen zu werden. Für andere ist genau das ermüdend und verletzend und es wäre viel empowernder, nicht schon wieder genau diese Erfahrungen besprechen, zeigen oder erklären zu müssen. Während sich manche Teilnehmenden besser konzentrieren können, wenn wir möglichst viele lebhafteste, bewegungs- und körperorientierte Methoden verwenden, ist genau das für andere überfordernd, anstrengend oder reizüberflutend. Und so wichtig es für manche Menschen sein kann, dass diskriminierende Begriffe klar als solche benannt und kritisiert werden, so schwierig und verunsichernd kann es für andere sein, an pädagogischen Angeboten teilzuhaben, in denen die Verwendung der richtigen Begriffe eine große Bedeutung hat und Fehler vor der gesamten Gruppe sanktioniert werden.

Dabei ist auch der Dualismus Diskriminierte/Privilegierte bei weitem nicht ausreichend, um die komplexe Gemengelage zu erfassen, mit der wir es in heterogenen Lerngruppen zu tun haben. Einerseits sind sowohl Diskriminierte als auch Privilegierte keine homogene Gruppe, was beispielsweise ihre Bedürfnisse angeht. Andererseits gibt es viele wichtige Aspekte jenseits von Diskriminierung und Privilegierung, die für die einzelnen Teilnehmenden im Lernen relevant sind – beispielsweise die eigene Lernbiografie, Erfahrungen mit Gruppensettings, Gewaltwiderfahrnisse jenseits von Diskriminierungsverhältnissen, individuelle Ressourcen, etc.

Mit diesen und vielen weiteren Spannungsverhältnissen müssen wir einen bewussten Umgang finden, wenn wir möglichst vielen Teilnehmer*innen einen guten Lernraum bieten wollen.

Unsere Kolleg*innen Katharina Debus und Iven Saadi haben hierzu viele hilfreiche Überlegungen angestellt, die sie in den folgenden Artikeln („Umgang mit Emotionen und Krisenhaftigkeit im Lernen zu Diskriminierung“, „Warum verhalten sich Menschen diskriminierend? Subjektive Funktionalität von Diskriminierung und Stärkung von Handlungsfähigkeit als Ansätze für Prävention und Intervention“, „Verletzlichkeit und Diskriminierung – Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit“) zur Verfügung stellen. Zusätzlich wollen wir auf den online erschienenen Artikel „Gestaltung von Ankommens-Situationen in Bildungs-Angeboten zu Diskriminierung, Ungleichheit oder polarisierten Themen“ aufmerksam machen, der weitere Anregungen zur Gestaltung von Lernsettings bietet und auf den in den folgenden Texten an einigen Stellen verwiesen wird.¹

1 Debus, Katharina/Saadi, Iven (2024): Gestaltung von Ankommens-Situationen in Bildungs-Angeboten zu Diskriminierung, Ungleichheit oder polarisierten Themen. URL: https://schnig.dissens.de/fileadmin/schnig/Paedagogische_Handreichung/Debus_Saadi_-_Gestaltung_von_Akommenssituationen.pdf [21.10.2025].

Umgang mit Emotionen und Krisenhaftigkeit im Lernen zu Diskriminierung

Katharina Debus und Iven Saadi

1 Einleitung

In einer Fortbildungsgruppe zu Pädagogik im Kontext geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt zeigen wir den Videoclip The Light, ein Musikvideo der Gruppe HollySiz, in dem es um ein Kind geht, das unter Druck gesetzt wird, sich traditionell männlich zu kleiden und zu spielen, aber mit Schmerz darum kämpft, ein lila Kleid zu tragen und mit Pony-Figuren zu spielen. Einige Menschen in der Gruppe haben Tränen in den Augen, wir auch – wie immer, wenn wir das Video zeigen. Katharina findet das nicht weiter bemerkenswert, weil das Video berührend ist. Iven schlägt vor, die Emotionen aufzugreifen, weil das manchen Teilnehmenden vielleicht unangenehm gewesen sein könnte und Fragen von Professionalität berührt. Wir machen das im weiteren Verlauf des Tages und erleben eine für uns unerwartete Öffnung der Gruppe, insbesondere auch in der Biografiearbeit. Wir greifen im weiteren Verlauf das Thema Emotionen immer wieder explizit auf und sind beeindruckt von den persönlichen und professionellen Entwicklungen und der gelebten Solidarität, die in der Gruppe entstehen. Spätestens seitdem sind Emotionen für uns ein wichtiges Thema in der Begleitung von Lernprozessen.

Unsere Erfahrung zeigt, dass in Lernprozessen zu Diskriminierung und verwandten Themen Dynamiken und Wirksamkeit mit Emotionen und dem Umgang mit ihnen stehen und fallen. Sie können zur Barriere werden oder motivieren und Türen öffnen. Dies gilt auch für Handlungsfähigkeit, Nachhaltigkeit bzw. den Umgang mit dem Gelernten nach dem Seminar.

Unter anderem die Fähigkeit, Wut, Trauer, Vertrautheit, Fremdheit, Irritation, Überforderung, Verunsicherung, Verbundenheit, Zugehörigkeit, Ohnmacht, Erschöpfung,

Hoffnung etc.¹ emanzipatorisch einzuordnen und einen guten Umgang mit diesen Gefühlen jenseits von Selbst- oder Fremdschädigung zu entwickeln, ist ein relevanter Faktor dafür, wie attraktiv rechte bzw. diskriminierende Deutungs- und Handlungsangebote für Menschen sind. Die Umgangsweisen mit diesen Gefühlen können auch beeinflussen, ob Menschen diskriminierungskritische Haltungen und Handlungsfähigkeit entwickeln, ob sie emanzipatorische Verbindungen und Bündnisse aufbauen und aufrechterhalten und wie viel Kraft sie für ein nachhaltiges Engagement aufbringen können.

Diesbezüglich sind u.a. Forschungsergebnisse an den Schnittstellen von Psychologie, Emotionalität und politischen Einstellungen inspirierend: Makwana et al. (2018) zeigen z.B. auf, dass Menschen, die ein starkes – auch emotional verankertes – Bedürfnis danach haben, auf komplexe Fragen einfache und abschließende Antworten zu erhalten, und emotional eher gestresst auf Ambiguitäten und Ambivalenzen reagieren, relativ häufiger z.B. transfeindlichen Einstellungen oder rigiden Geschlechterbildern anhängen (u.a. diskutiert unter dem Begriff need for closure; vgl. auch zum Zusammenhang von Ambiguitätsintoleranz und rechtem Autoritarismus z.B. Lietz/Mayer 2025). Auf ähnliche Weise beschreiben unterschiedliche Studien, dass Menschen mit eher gering ausgeprägten emotionalen Kompetenzen (hier verstanden als die Fähigkeit, eigene und anderer Menschen Gefühle wahrzunehmen, einzuordnen und [selbst]reflexiv mit ihnen umzugehen), relativ häufiger sowohl rassistische und homofeindliche Einstellungen teilen (vgl. z.B. Makwana et al. 2021; Van Hiel et al 2019) als auch häufiger hierarchischen rechten bis extrem rechten Weltbildern anhängen (ebd.). Es zeigt sich also, dass es für die diskriminierungskritische Bildungsarbeit und die Rechtsextremismusprävention relevant ist, Emotionen in Lernprozesse einzubeziehen. Eine langfristige pädagogische Begleitung von Menschen hat hier besonders viel Potenzial für tiefgreifendere Förderung. Aber auch in kürzeren Angeboten können wir bestimmte Aspekte berücksichtigen. Diese nehmen wir in diesem Kapitel in den Fokus.

Dafür verfolgen wir zunächst die Frage, warum Menschen überhaupt zu Diskriminierung lernen wollen sollten (2), da

¹ Wir nehmen keine Unterscheidung zwischen Emotionen, Gefühlen, Affekten, Empfindungen oder Ähnlichem vor. Für das Anliegen dieses Artikels erscheint es uns am sinnvollsten, alle Formen von Empfindungen zu würdigen und nicht definitorisch zu differenzieren. Wir verwenden daher die Begriffe Emotionen, Gefühle und Empfindungen in diesem Kontext deckungsgleich.

diese eine wichtige Grundlage dafür darstellt, in unseren Angeboten bewusst motivierende Emotionen zu fördern. Darauf aufbauend beschäftigen wir uns mit Krisen und anderen möglichen emotionalen Lernbarrieren in diskriminierungskritischen Lernprozessen (3) und geben abschließend Einblicke in unsere Versuche, diese konstruktiv und lernermöglichend zu adressieren (4).

2 Warum sollten Menschen zu Diskriminierung lernen wollen?

Am ersten Tag einer dreimoduligen Weiterbildung zu Pädagogik im Kontext geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt spricht eine queere Person an, dass sie Sorge hat, ob sie in einer Gruppe, in der auch nicht-queere Teilnehmende sind, gut aufgehoben ist. Am Ende der Weiterbildung beschreibt sie dann das Erleben eines sehr solidarischen und aufmerksamen Umgangs mit unterschiedlichen Positioniertheiten und Diskriminierungsbelastungen in der Weiterbildungsgruppe als für sie wichtig und als auch über die pädagogische Qualifizierung hinaus sehr stärkend.

Früher haben wir es oft für selbstverständlich gehalten, dass Menschen in emanzipatorischer Absicht zu Diskriminierung lernen wollen, bzw. fanden es politisch-moralisch so geboten, dass wir wenig über mögliche Motivationen darüber hinaus nachgedacht haben. Eine entsprechende Haltung beobachten wir oft auch bei Teilnehmenden, die selbst diskriminierungskritische Bildung anbieten. Unsere Erfahrung zeigt allerdings, dass das nicht so selbstverständlich ist und dass unsere Bildungsarbeit wirksamer wird, wenn wir uns mit möglichen Motivationen und Barrieren beschäftigen. In diesem Kapitel legen wir den Fokus auf Erstere.

Eine Motivation, die wir bei vielen diskriminierungskritischen Bildungsarbeiter*innen und aktivistischen Teilnehmenden vorfinden, sind ethische, politische bzw. moralische Gründe. Dabei kann es darum gehen, Selbstansprüche einzulösen, oder auch um Ansprüche des Umfelds und darum, sich vor Kritik zu schützen. Gelegentlich geht es aber auch (oft unbewusst) um Überlegenheit und Macht in diskriminierungskritischen Communities, die besser zu erlangen sind, wenn eine Person sich gekonnt in diskriminierungskritischen Diskursen bewegen kann. Hier sollte kritisch auch auf Machtdynamiken im Bedienen dieser Diskurse und in der Abwertung von Menschen geschaut werden, die diese nicht so eloquent und sprachfertig bedienen können (vertiefend u.a. in Debus 2020b).

Wir geraten aber oft an Grenzen, wenn wir in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit solche ethischen, politischen bzw. moralischen Beweggründe verallgemeinert bei allen voraussetzen und/oder autoritär durchzusetzen versuchen. Wir sind überzeugt, dass eine emanzipatorische Weiterentwicklung unserer Gesellschaft, Institutionen, Räume und Beziehungen viel mehr zu bieten hat als

selbstlose Anstrengung. Um Menschen zu erreichen, aber auch um bereits motivierten Menschen Brücken zu einem nachhaltigeren Engagement mit etwas geringerem Burn-Out-Risiko zu bauen, ist es aus unserer Sicht hilfreich, uns in der Konzeption, Ausschreibung, Durchführung und Auswertung unserer Veranstaltungen mit diesen möglichen Gewinnen und Motivationen zu beschäftigen und diese zu vermitteln und möglichst erfahrbar zu machen.

Emanzipatorische Bildung

Wir schreiben im Folgenden oft von emanzipatorischer Bildung bzw. einer emanzipatorischen Beschäftigung mit Diskriminierung und Ungleichheit.

Wir beziehen uns dabei auf Ansätze, die u.a. vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit autoritären Regimen und Indoktrination entwickelt wurden (Giroux 1983, hooks 1994, Kaindl 2009). Ihr Ziel ist, dass alle Menschen ihre Lebensumstände aus Eigeninteresse selbstbestimmt und in Solidarität mit anderen verbessern und dadurch dazu beitragen, Gesellschaft langfristig im Kleinen wie im Großen u.a. möglichst diskriminierungsfrei und gerecht zu gestalten.

Wir gehen davon aus, dass wir nicht durch autoritäre Zurichtung, Demütigung, Bestrafung etc. für eine gerechtere Gesellschaft und Praxis lernen können, und dass sich unsere Ziele auch in unserem pädagogischen Vorgehen spiegeln müssen. Dies begründet sich für uns sowohl aus ethischen Fragen als auch strategisch bzgl. der Wirksamkeit: Fähigkeiten solidarischer Umgangsweisen können wir nicht durch Unterwerfung und Demütigung erlernen. Und autoritär erlernte Diskriminierungskritik wird genau so lange halten, bis eine andere Autorität ihre Ziele ebenfalls autoritär durchsetzt. Darin sind rechte Akteur*innen notwendig besser als diskriminierungskritische Ansätze, weil bei ihnen Mittel und Ziele zusammenpassen.

Emanzipatorische (Bildungs-)Ansätze stehen also aus unserer Sicht in Konflikt mit solchen, die z.B. Antidiskriminierungsanliegen überwiegend mit autoritären Mitteln – inklusive pädagogischer Zurichtung – durchzusetzen versuchen. Die von uns im Folgenden beschriebenen Potenziale beziehen sich explizit auf Potenziale emanzipatorischer Ansätze der Beschäftigung mit Diskriminierung und Ungleichheit. Dabei geht es uns immer auch darum, den Ertrag zugewandter, vielfaltsfreundlicher und solidarischer Umgangsweisen für alle Menschen sicht- und spürbar werden zu lassen.

In der Arbeit mit Fachkräften bzw. Multiplikator*innen kann es hilfreich sein, sich mit der Relevanz der Seminarthemen für ihre fachliche Wirksamkeit bzw. Relevanz für ihre Anliegen zu beschäftigen. Sicherlich machen diskriminierungskritische Ansprüche fachliches bzw. aktivistisches Handeln in mancher Hinsicht herausforderungsreicher. Umgekehrt bieten sie aber oft Potenzial für bessere Wirksamkeit. Die Verbesserung der Qualität der eigenen Arbeit bzw. des Engagements, der Handlungsfähigkeit und nicht zuletzt des Selbstbilds durch Einlösen fachlicher bzw. aktivistischer Ansprüche (z.B. der Zielgruppenreichung, Gerechtigkeit, Beziehungsarbeit etc.) können wichtige Motivatoren sein.

Eine emanzipatorische Beschäftigung mit gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung kann es auch ermöglichen, die Welt, Dynamiken sowie eigene und anderer Menschen Erfahrungen und Verhaltensweisen besser zu verstehen und einzuordnen.

Eine solche bessere Einordnung kann u.a. dabei helfen, schmerzhaft Erfahrungen und Scheitern besser zu verstehen und zu entindividualisieren. So können wir besser einordnen, dass manche unserer schlechten Erfahrungen auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgehen und nicht daran liegen, dass wir nicht klug, stark oder resilient genug sind (auch wenn es sich dennoch lohnt, auch darauf zu schauen, an welchen Stellen wir Gestaltungsspielräume haben, anstatt uns als diesen Verhältnissen passiv ausgeliefert zu begreifen). Dies gilt insbesondere für Menschen mit Diskriminierungs- bzw. Marginalisierungserfahrungen. Aber auch Menschen, die gesellschaftlich privilegiert werden, erleben z.B. Schwierigkeiten in der Selbstentfaltung, Gesundheit, Beziehungen, Engagement und professionellen Kontexten, die durch gesellschaftliches Unrecht (ko-)produziert werden und es kann ihnen helfen, die Gemengelage an Ursachen besser zu verstehen und einzuordnen.

Einordnungswissen zur Verknüpfung von Alltagserfahrungen mit Diskriminierung bzw. gesellschaftlicher Ungleichheit kann es auch erleichtern, Grenzen gegen Diskriminierung oder destruktive Dynamiken zu setzen. Und es kann Empowermentprozesse bestärken, u.a. durch eine Aufwertung von Eigenschaften oder Zugehörigkeiten (im Sinne von u.a. Pride-Bewegungen), die gesellschaftlich oft abgewertet werden.

Dynamiken rund um gesellschaftliche Ungleichheit und ihre Auswirkungen auf unsere Leben besser zu verstehen, kann Raum schaffen, eigene Wünsche besser zu verstehen und entschlossener, konstruktiver bzw. solidarischer zu verfolgen. Eine emanzipatorische Beschäftigung kann Wachstum über die gesellschaftlich gesetzten Grenzen hinaus ermöglichen, Lebensqualität verbessern, dazu führen, dass wir Schranken im Kopf abbauen und dadurch unsere Leben besser gestalten können, und Kreativität freisetzen.

Außerdem können durch all diese Erfahrungen Beziehungen verbessert werden. Eine emanzipatorische Beschäftigung mit Ungleichheit und Diskriminierung kann mehr Verbundenheit ermöglichen, dazu anregen und befähigen, (neue) Beziehungen, Communities oder Netzwerke aufzubauen, zu finden bzw. zu gestalten. Nicht mehr alleine zu sein und Ungerechtigkeit oder schlechte Beziehungen nicht mehr alternativlos ertragen zu müssen, kann die Lebensqualität verbessern und Kraft für die eigenen Ziele und Wünsche

und Engagement für institutionelle und gesellschaftliche Veränderung freisetzen. So ist im einleitenden Zitat eine Beispielsituation beschrieben, in der eine teilnehmende Person eine positive Gegenerfahrung zum Umgang in gemischten Räumen machen konnte, die Kraft und Hoffnung auch für andere Kontexte freigesetzt hat.

Im Sinne aller vorherigen Punkte kann eine emanzipatorische Beschäftigung mit Diskriminierung und gesellschaftlicher Ungleichheit Handlungsfähigkeit verbessern und Auswege aus oder zumindest verbesserte Umgangsweisen mit Ohnmachtserfahrungen ermöglichen.

Sie kann neue Lebensperspektiven eröffnen, bzgl. privater Beziehungen (z.B. selbstbewusster Veränderungen einzufordern oder einzuleiten, Konflikte besser zu verstehen und sich empathischer zu verhalten, ein breiteres Anziehungspotenzial über heterosexuelle Deutungen von Gefühlen hinaus in sich zu entdecken, neue Umgangsweisen mit Unbehagen rund um die eigene Geschlechtlichkeit zu finden etc.), bzgl. Engagement und bzgl. der beruflichen Zukunft (oft haben Teilnehmende sich beruflich verändert hin zu einem respektvolleren Umgang oder neuen Tätigkeitsfeldern).

Insgesamt kann also eine emanzipatorische Beschäftigung mit Diskriminierung viele positive Gefühle freisetzen: u.a. Entlastung, Erleichterung, Interesse, Beglückung, Nähe, Stärke, Empowerment, Wohlwollen, Aufbruchsgefühle, Motivation, Beweglichkeit, Neugier, Handlungsfähigkeit/Agency, Selbstwirksamkeit, Wachstum, Transformation, Gestaltbarkeit.

Es spricht daher vieles dafür, emanzipatorisch zu Diskriminierung zu lernen, und wir können die Wirksamkeit unserer Angebote verbessern, wenn wir diese Potenziale sicht- und erfahrbar machen. Das erlaubt oft einen besseren emotionalen Bezug der Teilnehmenden zu unseren Angeboten, wenn sie verstehen, dass es uns nicht darum geht, sie kleinzumachen oder ihnen Dinge zu nehmen, sondern (selbst wenn es an manchen Stellen auch um Verzicht geht) auch darum, es ihnen unter Einbeziehung ihrer Lebens- und Handlungsrealitäten zu ermöglichen, Dinge besser zu verstehen, sich weiterzuentwickeln, sich neue Gestaltungsspielräume zu erschließen, Beziehungen und Wirksamkeit zu verbessern etc. Dann können wir eher als Verbündete den Lernprozess gestalten denn als Gegner*innen.

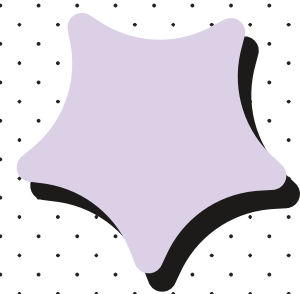
Manche Auswirkungen von Privilegien als Verluste verstehen

Wir finden es in der Arbeit mit Menschen, die in den Themenfeldern unserer Bildungsangebote privilegiert werden, manchmal hilfreich, den Blick auch darauf zu werfen, dass Privilegiertwerden nicht nur (aber zentral auch) bedeutet, gegenüber Diskriminierten systematische Vorteile – z.B. im Zugang zu Ressourcen, Status, Macht und Sicherheit vor Gewaltrisiken – zugeteilt zu bekommen.

Wie u.a. Gayatri Spivak beschreibt (Spivak 1990; auch Shaik/Spivak 2008: 182), kann Privilegiertwerden auch als Verlust und Beschränkung verstanden werden, wenn uns dadurch z.B. der Zugang zu Erfahrungen und Wissensbeständen versperrt wird, die es eigentlich bräuchte, um Gesellschaft, unseren Platz darin und die Auswirkungen unserer Lebensweisen auf Andere angemessen zu verstehen und eine emanzipatorische Handlungsfähigkeit (weiter) zu entwickeln.

In einem ähnlichen Sinne zeigt die Geschlechterforschung, wie in androzentrischen und sexistischen Verhältnissen die Anpassung von Jungen und Männern an Männlichkeitsanforderungen und die damit verbundenen männlichen Privilegien u.a. auch als Kehrseite die Einschränkung bestimmter Aspekte von Lebensqualität, Gesundheit, individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und Beziehungsqualität sowie gewalttätige Verhältnisse unter Jungen und Männern mit sich bringen können (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik; vertiefend u.a.: Stuve/Debus 2012b, a; Debus 2022).

Solche Umstände in Lernprozessen gegen Diskriminierung in den Blick zu nehmen, kann für Privilegierte neue Motivationen gegen Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse entstehen lassen. Auf keinen Fall aber sollte dabei eine Gleichsetzung nahegelegt werden mit der Gewalt und den Lasten, denen Menschen ausgesetzt sind, die im jeweiligen Verhältnis diskriminiert werden.



3 Krisen und Lernbarrieren im Lernen zu Diskriminierung

*Oft haben wir von Teilnehmenden mitbekommen, wie sie während Lernprozessen zu Diskriminierung in Krisen geraten sind. Manche haben Probleme im Job bekommen, weil sie sich kritisch zu Diskriminierung geäußert haben. Andere haben gemerkt, wie sexistisch ihre Beziehung ist oder haben in Frage gestellt, ob die Entscheidung für ein Kind richtig war. Manche haben erst durch den guten Umgang in der Fortbildung verstanden, wie wenig wertschätzend, übergriffig oder diskriminierend der Umgang in ihrem Job oder in manchen ihrer Umfelder oder Beziehungen ist. Manche wurden auch durch unsere Angebote in ihrer Wahrnehmung irritiert, in einer (weitgehend) gerechten Gesellschaft zu leben oder in einer (weitgehend) gerechten Institution zu arbeiten. In Schulklassen haben sich manche Kinder bzw. Jugendlichen getraut, sich kritisch zu Diskriminierung zu äußern oder sich mit verletzlichen Gefühlen zu öffnen, und in der Pause oder nach dem Seminar wurde das von Mitschüler*innen gegen sie verwendet. Manche Kinder oder Jugendlichen wurden durch eine Thematisierung von Respekt, Menschen- bzw. Kinderrechten etc. damit konfrontiert, dass ihre Eltern, die sie sehr lieben und/oder von denen sie abhängig sind, Ansichten vertreten oder sie in einer Weise behandeln, die wir problematisieren.*

Nicht immer stehen die obengenannten positiven Gefühle und Potenziale im Vordergrund in Lernprozessen zu Diskriminierung. Diese können auch Krisen auslösen und wir sollten uns mit Barrieren (persönlich, im Privat-Umfeld, institutionell, gesamtgesellschaftlich und in der Lerngruppe) auseinandersetzen, die den positiven Potenzialen im Weg stehen.

Selbstverständlich können anti-emanzipatorische Haltungen und Motivationen emanzipatorischen Lernprozessen zu Diskriminierung im Weg stehen, wie z.B. der Wunsch, eigene Privilegien auf Kosten anderer abzusichern; der Wunsch, auch aus marginalisierter Perspektive ein Stück vom Kuchen auf Kosten anderer marginalisierter Menschen abzubekommen; oder geschlossene diskriminierende Weltbilder.

Allerdings sind wir im Laufe unserer Beschäftigung mit Lernprozessen auch auf viele andere Lernbarrieren gestoßen, die auf Sorgen oder Wünsche zurückgehen, die aus unserer Sicht legitim sind und die wir berücksichtigen sollten.

Widersprüche und Widerstände

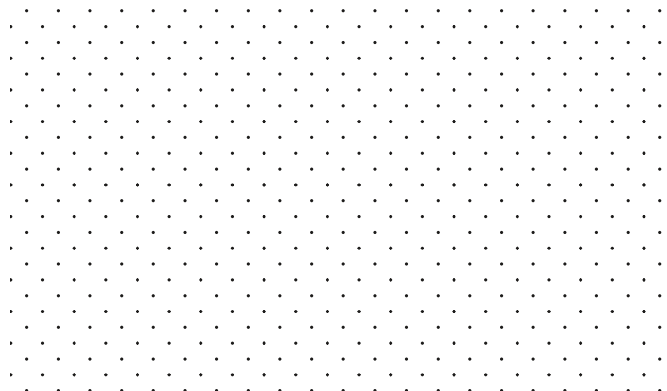
Dazu ist zunächst zu sagen: Nicht jeder Widerspruch ist ein Widerstand. Widerspruch kann auch Ausdruck dessen sein, dass die Teilnehmenden sich ernsthaft mit unseren Inhalten auseinandersetzen und diese mit ihren Erfahrungen, Wissensbeständen und Sichtweisen abgleichen. Nicht zuletzt können Widersprüche auch auf analytische oder Praxistransfer-Lücken in unserem Angebot verweisen. Wir verbauen uns selbst Wachstumsmöglichkeiten in unserem Bemühen um Wirksamkeit, wenn wir Widersprüche immer direkt als Widerstände einordnen. Und wir sollten unterscheiden zwischen Verhalten, das für uns anstrengend ist, und Verhalten, das Lernprozessen schadet. Auch produktive Lernprozesse können für uns als Bildungsarbeiter*innen anstrengend sein.

Aber auch tatsächliche Lernblockaden oder Widerstände sollten wir nicht vorschnell auf Privilegienabsicherung oder politische Gegner*innenschaft zurückführen.

Sicherlich stellen sich Fragen, wem wir wie viel Aufmerksamkeit widmen, welchen Aussagen wir wie viel Raum bieten, woran wir uns abarbeiten wollen und woran nicht, vor welchen Aussagen wir andere Teilnehmende schützen wollen etc. Und wenn bestimmte Aussagen zusammenkommen, kann sich der Verdacht erhärten, dass es tatsächlich um Motivationen geht, die einer emanzipatorischen Bildung zuwiderlaufen bzw. dass ein geschlossenes Weltbild vorliegt und die Person in unserem Rahmen nicht zu erreichen ist (→ Prävention). All dies können sinnvolle Anlässe für klare Grenzziehungen sein.

Aber wir wissen sehr viel über die Beweggründe unserer Teilnehmenden nicht und es hat sich für uns bewährt, nicht zu vorschnell widersprechende oder widerständige Teilnehmende zu Gegner*innen zu konstruieren, sondern erst zu schauen, ob unter dem für uns anstrengenden oder problematischen Verhalten nicht auch Anliegen oder Sorgen liegen, mit denen wir uns sinnvoll fördernd verbinden können (→ Subjektive Funktionalität).

Daher werfen wir im Folgenden einen Blick auf mögliche Barrieren und Krisen im Lernen zu Diskriminierung, die nicht auf problematische Motivationen oder geschlossene diskriminierende Weltbilder zurückgehen.



Unfreiwilligkeit, Lern-Traumata und Widerstand gegen autoritäre Lernsettings

Einerseits finden wir es sinnvoll, Lernangebote zu Diskriminierung und gesellschaftlicher Ungleichheit als essenziell in Förder- und Lehrpläne der Kinder-, Jugend-, Erwachsenen- und Fachkräftebildung aufzunehmen. Gleichzeitig bringen verpflichtende Lerneinheiten häufig Widerstände hervor, bei denen es nicht um die Inhalte, sondern um den Umgang mit Autorität und Unfreiwilligkeit geht. Dies gilt umso mehr, wenn unsere Inhalte kognitive bzw. emotionale Anstrengung bei den Lernenden hervorrufen und ihre bisherigen Sicht- oder Verhaltensweisen irritieren, sie darin aber keinen Ertrag für das eigene Leben sehen.

Wenn Adressat*innen schlechte Erfahrungen mit autoritären Lernsettings (inkl. familiärer Erziehung, online oder in Communities) gemacht haben bzw. Lerntraumata mitbringen, kann es sein, dass sie besonders misstrauisch bzw. sensibel reagieren, selbst wenn wir uns um ein wohlwollendes und zugewandtes Lernangebot bemühen. Desto weniger wohlwollend und desto konfrontativer die Atmosphäre wird (durch unser Handeln und/oder das anderer Teilnehmender, anwesender Lehrkräfte, Vorgesetzter etc.), desto wahrscheinlicher wird es, dass es zu Widerständen kommt, die sich auf das Lernsetting beziehen. Wir sollten das nicht immer direkt als inhaltlichen Widerstand einordnen, sondern auch in seinem emanzipatorischen Potenzial gegen autoritäre Zurichtung anerkennen. Idealerweise lässt sich dazu sogar arbeiten (eher in kleineren Gruppen und mit ausreichend Zeit) und ein Transfer zwischen dem eigenen Unwohlsein mit Fremdbestimmung und dem von uns angebotenen Lerngegenstand ziehen.

Dabei wollen wir nicht davon abrücken, diskriminierungskritische Inhalte auch verpflichtend anzubieten. Aber wir sollten bewusst mit den daraus erwachsenden Herausforderungen umgehen. Viele Hinweise in diesem und anderen Texten in dieser Broschüre können in solchen Settings besonders wichtig werden.

Verunsicherung, Desorientierung und weitere anstrengende Gefühle

Wenn wir in einer Gesellschaft aufwachsen, die von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung etc. geprägt ist (und dies trifft auf alle uns bekannten Gesellschaften zu), dann beeinflussen diese unsere Persönlichkeitsentwicklung und sind auch in unsere Persönlichkeitsstruktur eingelassen. Dies wird u.a. unter Begriffen wie internalisierte Unterdrückung, Subjektivierung oder Subjektivation diskutiert. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen bleibt uns also nicht fremd, sondern berührt sehr persönliche Themen und kann diese verunsichern.

Oder umgekehrt: Wir sollten Lernprozesse kritisch befragen, in denen diese Themen abstrakt und den Teilnehmenden fremd bleiben. Frigga Haug (1981; 2020) arbeitet entsprechend heraus, dass demokratisches bzw. demokratisierendes Lernen (hierzu rechnen wir auch emanzipatorisches Lernen zu Diskriminierung) Erfahrungen in die Krise führen sollte. Erfahrungen meint hier nicht einfach Erlebtes, sondern beinhaltet wesentlich die in unsere Erinnerungen

an das Erlebte mitabgespeicherten (auch emotional verankerten) Interpretationen, die oftmals beeinflusst sind durch herrschaftsförmige bzw. diskriminierende gesellschaftliche Wissens- und Deutungsangebote und durch Tabuisierung, sich einrichten mit den Verhältnissen und die Verdrängung von Widersprüchen.

Mit anderen Worten: Damit ein entsprechender Lernprozess produktiv wird und neuen Raum schafft für eine Erweiterung von Wissensbeständen, Deutungen und Handlungsoptionen, müssen wir ihn nicht nur mit unseren Erfahrungen verbinden. Vielmehr sollten wir dabei auch deren Interpretation in Frage stellen und die Widersprüche in ihnen aufspüren.

Dies geht, so Frigga Haug, notwendig mit Verunsicherung einher (1981; 2020). Es kann unser Selbstverhältnis sowie die Bilder, die wir uns von uns selbst, anderen, unseren Beziehungen oder auch der Gesellschaft gemacht haben, verunsichern. Dies eröffnet im nächsten Schritt Möglichkeiten für neue Perspektiven und Wachstum, was aber nichts an der Verunsicherung ändert.

Raewyn Connell (2006) beschreibt mit dem Begriff *gender vertigo* bzw. in der deutschen Übersetzung *geschlechtsbezogenes Schwindelgefühl* die Erfahrung, dass bei Bemühung um Veränderungen Desorientierungs- oder Schwindelgefühle auftreten können, insbesondere wenn diese vereinzelt und nicht kollektiv erfolgen (ähnlich bei Haug 1981), u.a. weil gesellschaftliche Normen als Orientierungshilfe wegfallen. Aus unserer Sicht kann sich in allen Diskriminierungsthemen ein solches Schwindelgefühl mit Bezug auf die eigene Persönlichkeit, Beziehungen, das Verhältnis zur Welt, Institutionen oder soziale Bewegungen entwickeln.

Manchmal verwenden wir zur Beschreibung unserer eigenen Schwindelerfahrungen, wenn wir immer komplexere Blicke auf die Welt werfen, das Bild eines Kaleidoskops: Wir drehen das Kaleidoskop und in einer Einstellung erscheinen die Menschen in unserem Leben als wohlmeinend mit vielleicht ein paar Schwächen. In der nächsten Einstellung sind sie und wir Teil eines Unterdrückungssystems, in dem sie davon profitieren, uns schlechter zu behandeln. In der nächsten Einstellung liegt ihr Handeln an eigenen Beschädigungen oder anderen diskriminierungsbezogenen Nachteilen. Mal erscheinen wir ihnen gegenüber privilegiert, mal umgekehrt, mal scheinen wir auf Augenhöhe. Mal sehen wir, was wir zu gelingenden Beziehungen mit ihnen beitragen, mal sehen wir unser eigenes Handeln als Zeichen unserer Verstrickung in diese gesellschaftlichen Systeme, mal als Widerstand. Mal erscheint es als Empowerment, wenn wir unsere Verletzlichkeit würdigen und Verletzungen lautstark thematisieren, ggf. auch wütend anklagend. Mal erscheint es eher empowernd, wenn wir unsere Resilienz im Umgang mit diesen Verletzungen stärken und uns nicht ständig auf Verletzungen und Verletzlichkeiten zurückwerfen, mal, wenn wir uns mit anderen entlang unserer je individuellen Verletzlichkeiten und Ressourcen verbinden etc. Und oft stimmen alle diese Perspektiven, was die Orientierung nicht gerade erleichtert.

Die, insbesondere differenzierte, Beschäftigung mit gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung kann also zu Verunsicherungen und Gefühlen von Desorientierung führen. Sie kann auch weitere anstrengende oder unangenehme Gefühle aufrufen, u.a.:

- * uns an eigene schmerzhaft Erfahrungen erinnern und/oder empathischen Schmerz aufrufen durch die Beschäftigung mit dem Schmerz anderer Menschen
- * uns wütend machen über Ungerechtigkeit, ggf. auch über unser eigenes vergangenes Handeln
- * Scham hervorrufen, u.a. über eigene Verstrickungen in gesellschaftliche Ungleichheit aus diskriminierter und/oder privilegierter Position, aber auch bei Kritik an unseren Sichtweisen oder Handlungen
- * Gefühle von Überforderung, Resignation, Demütigung, Selbstabwertung, Unterlegenheit oder Minderwertigkeit aufrufen
- * Angst auslösen, Fehler zu machen
- * All diese Gefühle und Erfahrungen können dazu führen, dass Menschen ausbrennen oder sich von der Beschäftigung mit Diskriminierung abwenden, um sich, ihre Beziehungen und/oder ihre Zukunftsperspektiven zu schützen.

Frustration, Erschöpfung, Einsamkeit und Sanktionen

Wenn sich Menschen auf den Weg machen und versuchen, diskriminierendes Verhalten abzubauen, sich inklusiver zu verhalten und kritisch mit Diskriminierung und gesellschaftlicher Ungleichheit umzugehen, gehen damit Risiken einher:

Immer wieder entstehen Ohnmachtserfahrungen und Frustrationen, weil sich die Dinge nicht so schnell ändern lassen. Dabei kann es passieren, dass Menschen die Kraft ausgeht, sie sich vom Thema abwenden oder ausbrennen.

Oft führt Engagement zu Gegenwind und Sanktionen. Es kann sein, dass Engagierte im Beruf, in der Schule/Ausbildung oder privat als Nestbeschmutzer*innen oder Spaßbremsen angegriffen oder ausgegrenzt werden. Oder sie werden in Institutionen formal sanktioniert oder spüren informell, dass Ärger über ihre diskriminierungskritische Haltung Bewertungen bzw. die Verteilung von Ressourcen beeinflusst.

Oft erleben Menschen, die sich aus Umfeldern auf den Weg machen, die nicht bereits diskriminierungskritisch sind, dass es in Beziehungen knirscht, u.a. in der Familie, im Freund*innenkreis, Liebesbeziehungen, kollegialen Beziehungen etc. Dies kann zu Vereinzlungserfahrungen führen oder dazu, immer weniger als Person adressiert zu werden, mit der man eine gute Zeit haben kann. Oft werden diskriminierungskritische Menschen von anderen zum feministischen, diskriminierungskritischen etc. Über-Ich gemacht, an dem diese dann ihre politischen Fragen und Ambivalenzen abarbeiten. Dabei werden sie oft nur noch als bedrohlich oder (positiv gemeint) auch als beeindruckend gesehen, aber nicht

in ihrer eigenen Verletzlichkeit, Erschöpfung, Unsicherheit, Suche nach Verbindung oder ihrem Wunsch nach schönen gemeinsamen Zeiten wahrgenommen.

Ein Teilnehmender hat vor vielen Jahren vom Seminar-Blues gesprochen: In der Seminargruppe entwickelt sich eine (annähernd) utopische Erfahrung (s.u.), dass es möglich ist, besser und solidarischer miteinander umzugehen, eine Vision einer gerechteren und besseren Welt zu teilen, interessiert miteinander zu lernen, zusammen an Handlungsfähigkeit zu basteln, wohlwollend mit Differenzen umzugehen und klare Grenzen gegen Diskriminierung zu setzen (selbstverständlich gelingen nicht all diese Erfahrungen in jeder Seminargruppe). Und dann kommen Teilnehmende zurück in ihre Alltagskontexte, in denen ein wenig respektvoller und grenzachtender Umgang sowie Alltagsdiskriminierung etc. gang und gäbe sind. Der Begriff Seminar-Blues soll die daraus folgende Traurigkeit, Ernüchterung, Frustration und Einsamkeit beschreiben.

Persönliche Krisen und zusammenbrechende Kartenhäuser

Solche (annähernd) utopischen Erfahrungen bzw. die Beschäftigung mit Themen rund um gesellschaftliche Ungleichheit, Geschlechterverhältnisse etc. können auch dazu führen, zu merken, was im eigenen Leben alles nicht stimmt. Es kann schmerzhaft sein, wenn Teilnehmende anfangen, wichtige Beziehungen, Elemente des eigenen Aufwachsens, ihre berufliche Situation, größere Lebensentscheidungen etc. infrage zu stellen.

Besonders krisenhaft kann es werden, wenn dies viele Lebensbereiche gleichzeitig betrifft. Wir haben für solche Situationen ein Bild zusammenbrechender Kartenhäuser entwickelt:

Manchmal merken Teilnehmende im Seminar, dass ihr derzeitiges Leben ein Kartenhaus ist und dass sie schon über Jahre ihre ganze Energie darauf verwenden, um das Kartenhaus herumzulaufen und es gerade eben so aufrechtzuerhalten. Diese Erkenntnis kann dazu führen, dass das Kartenhaus zusammenbricht und erstmal nichts mehr geht. Das kann eine Chance sein: Wir haben erlebt, dass Teilnehmende belastende Beziehungen beendet bzw. umgestaltet und aktiv neue, stärkere Beziehungen und Umfelder aufgebaut haben, dass sie sich ein neues berufliches Umfeld gesucht haben etc. Bei manchen war die Krise so groß, dass sie sich dafür haben krankschreiben lassen und in stationäre Therapie begeben haben (→ [Safer/Braver Spaces](#)). Denen, bei denen wir diesen Prozess mitverfolgt haben, ist es gelungen, ihr Leben mit besserem, stabilerem Fundament neu und glücklicher aufzubauen. Aber solche Krisen können bedrohlich sein und wir können nicht garantieren, dass jede Person gute, neue, tragfähigere Wege findet.

Erschwerende biografische Prägungen und Gruppennormen

Hinzu können biografische Prägungen, Gruppennormen etc. kommen, die es erschweren, sich auf solche Lernprozesse einzulassen: Viele Menschen machen in ihrem Leben schwierige Erfahrungen rund um die Themen Konflikt oder Kritik, die emotionale Einordnungen hervorrufen, die das Lernen zu Diskriminierung erschweren, z.B.:

- * dass Konflikte und/oder Kritik bedrohlich sind
- * dass bei Kritik oder Konflikten die andere(n) Person(en) Gegner*innen sind und/oder es dabei ums Gewinnen geht

Dies kann es erschweren, emanzipatorisch zu Diskriminierung zu lernen und sich gegen Diskriminierung einzusetzen. Kritik und oft auch Konflikte sind im Verlernen gesellschaftlich normalisierter diskriminierender Sichtweisen und Handlungsmuster kaum zu vermeiden und noch weniger, wenn wir uns gegen Diskriminierung einsetzen (zu einem möglichen Framing vgl. → Wünsche).

Aber in vielen weiblichen und anderen marginalisierten Sozialisationen, die zu Beschwichtigung und Zurücknehmen aufrufen, um Risiken von Angriffen und Beziehungsverlusten zu reduzieren, lernen wir Harmonie- und Homogenitätsgebote (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik). Diese können zu erhöhtem Unwohlsein mit Lernräumen und Handlungsaufforderungen führen, die Kritik und Konflikte nicht vermeiden und in denen Differenzen spürbar werden. Diese Schwierigkeiten können sich verschärfen, wenn in einer Lerngruppe Harmonie performt wird und es sozial kostspielig für die erste Person sein kann, die das Eis bricht und Kritik formuliert oder einen Konflikt eingeht.

Viele Menschen sind außerdem mit Schuld- und Scham-Logiken aufgewachsen. Sie haben z.B. gelernt, dass:

- * sie sich für Fehler schämen müssen
- * Fehler sie zu schlechteren Menschen machen
- * Fehler zu Liebesentzug und anderen Sanktionen führen

Dies kann es sehr herausfordernd machen, sich damit zu beschäftigen, dass unsere Sichtweisen auf die Welt und unsere Handlungen von Diskriminierung und gesellschaftlicher Ungleichheit geprägt sind und wir deshalb wahrscheinlich schon häufig Fehler gemacht haben. Wenn die Leitung dann obendrauf noch den Wunsch nach einfachen Rezepten, mit denen wir sofort alles richtig machen können, enttäuscht und darauf hinweist, dass es oft eher um Suchbewegungen und Balance-Akte in einer komplexen Welt geht, kann dies Angst machen und zu Blockaden führen. Diese helfen gerade nicht dabei, vorwärtsgewandt Verantwortung zu übernehmen und ins Handeln zu kommen.

Wenn Gruppennormen oder Seminarleitungen dann auch noch einen sehr schnell verurteilenden, beschämenden und fehlerunfreundlichen Umgang vorleben, kann das zu völligen Blockaden oder Rückzug aus

diskriminierungskritischen Settings führen. Oder Menschen bewältigen diese Zumutung und Überforderung, indem sie sich ganz schnell sehr viel Wissen aneignen und potenziell dann andere angreifen und beschämen, denen das nicht in gleichem Maße gelingt.

Wenn Menschen gelernt haben, dass sie immer kompetent und souverän sein müssen, und dass Unsicherheit, Zögern, Fehler oder Verletzlichkeit sie zu Versager*innen machen und zu sozialen oder beruflichen Sanktionen führen, kann dies ebenfalls sehr erschwerend dafür wirken, sich auf selbstreflexive, selbstkritische Lernprozesse und die obengenannten Suchbewegungen ohne Rezepte einzulassen. Dies gilt auch, wenn in solchen Fällen infrage gestellt wird, ob sie gute Mitstreiter*innen für eine bessere Welt sind, was sie wichtige Zugehörigkeiten kosten kann. Diese Souveränitätsanforderungen und Versagenslogiken treffen einerseits auf viele Menschen mit männlichen und anderen privilegierten Sozialisationen zu (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik). Andererseits lernen viele Menschen mit marginalisierten Sozialisationen, dass Unsicherheiten oder Zeigen von Schwächen dazu führen, stereotypisiert und in ihrer Kompetenz infrage gestellt zu werden.

Wenn Menschen gelernt haben, in binären und Entweder-Oder-Logiken zu denken, wenn sie Ambiguitäten nicht gut aushalten und dazu tendieren, die Welt und die Menschen klar in ‚gut‘ und ‚böse‘ aufzuteilen, kann es für sie sehr schwer werden, sich damit zu beschäftigen, wie wir alle in intersektional verknüpfte Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse verstrickt sind und sie ggf. mittragen und reproduzieren. In den emotionalen Vordergrund können dann das Ringen um das eigene Selbstbild rücken und die Angst davor, doch kein grundsätzlich ‚guter‘ Mensch zu sein, statt uns auf ernsthafte Suchbewegungen einzulassen, wie durch unser konkretes eigenes Handeln Diskriminierung und Ungleichheit reduziert werden könnten.

Oder es kann dann naheliegen, Privilegierte schon aufgrund ihres Privilegiertwerdens als im Kern ‚schlechte‘ Menschen wahrzunehmen. Das kann die Unterscheidung zwischen einer gesellschaftlich zugeteilten privilegierten Position und dem konkreten Handeln einzelner Menschen erschweren. Und es kann einer emanzipatorischen Suchbewegung nach verbindenden Anliegen und Handlungsansätzen gegen Diskriminierung und Ungleichheit den Weg verbauen. Gerne werden dann auch die Wut, Enttäuschung und Trauer über eigene frühere Fehler in Wut, Abwertung und Verachtung gegenüber Menschen gerichtet, die es eigentlich gut meinen, aber noch nicht über bestimmte Wissensbestände, Sprachfertigkeiten oder Handlungsfähigkeiten verfügen, um gegenüber sich selbst oder anderen zu beweisen, auf der ‚richtigen Seite der Barrikade‘ zu stehen.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Barrieren rufen bei Teilnehmenden oft schwierige Gefühle zu unseren Bildungsangeboten bzw. den dort vermittelten Inhalten und Lernanforderungen hervor, die es ihnen erschweren, sich darauf einzulassen und die Inhalte nachhaltig in ihrem Alltag umzusetzen. Wichtigstes Anliegen des Kapitels war es, die Lesenden dazu einzuladen, sich für die Lernbarrieren ihrer Adressat*innen zu interessieren. Im Folgenden wollen wir einige Spuren legen, wie wir in unserer Bildungspraxis versuchen, diese zu adressieren.

4 Umgang mit Krisenhaftigkeit und Emotionen in Lernprozessen

*Immer wieder melden uns teilnehmende Fachkräfte oder Aktivist*innen zurück, dass sie in unseren Seminaren ähnlich viel durch unsere wohlwollende und dabei dennoch kritische Haltung und warme Gestaltung der Seminaratmosphäre gelernt haben wie durch unsere Inhalte – insbesondere Teilnehmende, die sich ansonsten in eher durch Bewertung, Belehrung und/oder Härte geprägten institutionellen, aktivistischen oder Bildungskontexten bewegen. Aus unserer Sicht hat das viel mit unserem Umgang mit Emotionen bzw. möglichen Auslösern anstrengender Emotionen zu tun – manchmal als expliziter Lerngegenstand, aber meistens als Querschnittsthema, das in unser Handeln einfließt.*

Umgang mit Krisen, Lern- und Handlungsbarrieren

Die angesprochenen Barrieren können wir einerseits präventiv auf Grundlage unseres Wissens über unsere Zielgruppen und häufig bei ihnen vorkommenden Herausforderungen adressieren, u.a. durch Framings zur besseren Einordnung und möglichen Umgangsweisen bei herausfordernden Situationen und Gefühlen (→ Wünsche). Wir können begleitend während des Lernangebots konstruktiv mit ihnen umgehen. Und wir können die Adressat*innen auf die Zeit nach dem Bildungsangebot vorbereiten und ggf. auch Nachsorgeangebote machen.

Wichtige Voraussetzungen dafür sind ehrliches Interesse, eine Reflexion unserer Interpretationen und Wissen um unser eigenes Nicht-Wissen sowie ein erstmal grundsätzlich wohlwollendes Herangehen. Dies steht nicht in Widerspruch dazu, auch kritische Lernangebote zu eigenen Haltungen, Deutungen und Verhaltensweisen zu machen und die Teilnehmenden bzgl. ihres Wirkungsbereichs für nicht-diskriminierendes und diskriminierungskritisches Handeln in die Verantwortung zu nehmen. Diese Gleichzeitigkeit ist aus unserer Sicht ein grundsätzlich zu navigierendes Spannungsverhältnis in der diskriminierungskritischen Bildung.

Grenzachtung und Einladung zu Selbstsorge und Selbstregulation

Bezüglich des Risikos, dass unsere Bildungsangebote und die Umsetzung unserer Inhalte Verunsicherungen, Sanktionen und Krisen auslösen können, sollten wir zunächst unsere Verantwortung als Bildungsarbeiter*innen anerkennen und das Recht der Teilnehmenden, für sich zu sorgen. Wir fragen uns also immer wieder, mit welchem Recht wir solche Krisen auslösen dürfen.

Unsere Antwort ist in der Regel zunächst, dass wir es als unseren Auftrag betrachten, sowohl für die persönliche bzw. professionelle Entwicklung der Adressat*innen als auch im Interesse der Menschen, die möglicherweise durch ihr Handeln beeinträchtigt werden, Lernangebote zu eröffnen und dabei Krisen nicht immer vermeiden können

(→ Safer/Braver Spaces). Allerdings sind damit nicht alle Fragen gelöst.

Wichtig finden wir, im Sinne unseres Werts emanzipatorischer Bildung und spezifisch aufgrund der für uns nicht absehbaren möglichen Risiken, die Teilnehmenden nicht emotional zu überwältigen. Das Überwältigungsverbot in der politischen Bildung sehen wir als wichtige Errungenschaft der kritischen Auseinandersetzung mit Bildung, Autoritarismus und Diktatur. Wir wollen die Teilnehmenden zu Verantwortungsübernahme im Sinne einer gerechteren Gesellschaft befähigen, inspirieren und ermutigen und dabei kritische Reflexionen zu gewissen Sichtweisen, Mustern, Blockaden ermöglichen. Aber wir verstehen unser Handeln als Angebot. Wir sehen uns nicht dazu berechtigt, von außen in Persönlichkeiten einzugreifen, Grenzen zu überschreiten und besser als die Teilnehmenden selbst zu wissen, welche Risiken mit bestimmten Veränderungen auf ihrer Seite einhergehen. Uns ist daher wichtig, ihnen Selbstbestimmung zu ermöglichen und ihnen einen respektvollen Umgang mit Grenzen vorzuleben.

Im Vergleich mit früheren Versuchen direkterer Vorgehensweisen sind wir immer wieder berührt davon, wie viel mehr Wirksamkeit dieses Vorgehen dafür hat, Teilnehmende als Mitstreiter*innen für eine gerechtere Gesellschaft bzw. Bildung/Pädagogik zu gewinnen.

Viele Teilnehmende sind aus Bildungssettings und/oder ihrem sonstigen Alltag gewohnt, dass ihre Grenzen nicht respektiert werden. Es kann ihnen bewegende Erfahrungen verschaffen, die sie auch für ihren eigenen Umgang mit eigenen und anderer Menschen Grenzen sensibilisieren, ein wirklich grenzachtendes Miteinander zu erleben. Sie brauchen aber insbesondere zu Anfang oft Ermutigungen, also explizite Einladungen, z.B. bei einer Methode nicht mitmachen zu müssen.

Andere Teilnehmende haben sich nach schmerzhaften Erfahrungen die Bewältigungsstrategie angeeignet, im Zweifel auszusteigen. Hier kann es angebrachter sein, ggf. im persönlichen Gespräch nach Vorerfahrungen zu fragen oder auch eine Ermutigung auszusprechen, zu überlegen, an welcher Stelle etwas Experimentieroffenheit interessant sein könnte und welche Bedingungen sie dafür bräuchten. Aber auch dies erfordert zunächst vertrauensbildende Erfahrungen von Grenzachtung und einem wohlwollenden Umgang zwischen allen Beteiligten. Und es sollte die Grenze zu Überredungsversuchen oder Druck nicht überschreiten.

Selbstregulation, der Umgang mit eigenen Wünschen, Neugier, Sorgen, Grenzen und den Auswirkungen früherer schlechter Erfahrungen können also relevante explizite Lerngegenstände der diskriminierungskritischen Bildung sein.

Atmosphäre und Begleitung

Mit Blick auf mitgebrachte Demütigungserfahrungen und Lerntraumata generell oder auch konkret aus Auseinandersetzungen zu Ungleichheit und Diskriminierung gilt es ebenfalls, einen sensiblen Umgang zu entwickeln, eine wohlwollende, warme und nach Möglichkeit verbundene Atmosphäre und – auch hier – Vertrauen aufzubauen, ohne dabei auf Kritik und Grenzen zu verzichten (→ Wünsche).

Frigga Haug schreibt, die Aufgabe von Lehrenden in demokratischen bzw. demokratisierenden Lernprozessen sei es u.a., Lernprozesse, die Erfahrungen in die Krise führen, (auch emotional) abzusichern (Haug 1981, S. 73 sowie 76) und

„eine Art Vorbild [zu sein], da[ss] es sich auch mit der Verunsicherung leben lä[ss]t“ (Haug 1981: 73).

Wir erleben es als oft sehr wirksam, wenn wir in Bildungsprozessen Möglichkeiten des Umgangs mit Unsicherheit explizit adressieren – durch Framings zu Beginn (z.B. Kompetenzlosigkeitskompetenz, → Wünsche), ggf. durch eine explizite Arbeitseinheit zum Umgang mit Unsicherheit, aber vor allem durch Flankierung im Verlauf der Lerneinheit, indem wir es erleichtern, Unsicherheiten anzusprechen, und dann den Umgang mit ihnen besprechen. Wir bemühen uns darum, unsere Teilnehmenden beim Sortieren von anstrengenden Gefühlen, Unsicherheiten, Komplexität und Spannungsfeldern zu begleiten. Wir versuchen, positiv erfahrbar zu machen, dass Suchbewegungen und Unsicherheit sowie Verletzlichkeit notwendiger Teil emanzipatorischer Veränderungsprozesse in Komplexität sind, dass Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung und gesellschaftliche Ungleichheit oft in Spannungsverhältnissen stattfindet und Suchbewegungen sowie Bündnisse erfordert anstatt einfacher Rezepte und Gut-Böse-Einteilungen etc. Wir bemühen uns darum, mit ihnen eine Handlungsfähigkeit zu erarbeiten (z.B. in Praxisbeispielen, Fallarbeit, Kollegialer Fallberatung, Rollenspielen etc.), die bei Bedarf auch ohne Handlungssicherheit bzw. einfache Lösungen auskommt. Und wir versuchen, ihnen selbige vorzuleben und sie auch an unseren eigenen Ambivalenzen, Suchbewegungen, Unsicherheiten und Fehlern lernen zu lassen.

Vorbereitung auf die Zeit nach dem Seminar

Nicht zuletzt bemühen wir uns darum, sie auf Themen vorzubereiten, die nach oder zwischen unseren Seminaren auftreten können. Wenn wir zu Gewaltthemen arbeiten, versuchen wir, allen Teilnehmenden Handouts mit digitalen und lokalen Beratungsstellen bereitzustellen. In diesen Fällen wie auch bei Biografiearbeit bemühen wir uns, zeitlich so zu planen, dass wir zumindest ein erstes offenes Ohr und Weiterverweise anbieten können, wenn schwierige Erfahrungen hochgekommen sind.

Wir bemühen uns, Ideen für den Umgang mit möglichen Ernüchterungen, Frustrationen und Sanktionen, die Teilnehmende riskieren, wenn sie sich auf einen diskriminierungskritischen Weg machen, in den Raum zu stellen oder auch von den Teilnehmenden erarbeiten zu lassen.

Besonders wichtig ist es uns, gute Verbindungen zwischen den Teilnehmenden zu fördern (vgl. Debus/Saadi 2024) und mit ihnen an solidarischen bzw. unterstützenden Umgangsweisen zu arbeiten, insbesondere auch in fortbestehenden Gruppen. Bei Gruppen, die nur für ein Seminar zusammengekommen sind, bemühen wir uns, Vernetzung über das Bildungsangebot hinaus zu unterstützen. Dafür regen wir bei vielen Seminaren zum Schluss an und geben nach Möglichkeit Zeit dafür, Verabredungen mit ein bis zwei anderen Teilnehmenden zu treffen, sich in z.B. zwei Wochen nochmal über das Seminar auszutauschen.

In der Pädagog*innenbildung ermutigen wir auch dazu, sich Verbündete in der Institution zu suchen und mit diesen ggf. informelle (z.B. ein regelmäßiges gemeinsames Mittagessen der Engagierten) oder formellere (z.B. eine AG, eine Interventionsstruktur etc.) Strukturen aufzubauen. Das mindert das Risiko, dass nach dem ersten Gegenwind die Kraft ausgeht

oder zu große Selbstzweifel oder Ängste das Engagement ins Stocken bringen.

Je nach Zielgruppe kann es auch hilfreich sein, auf Vernetzungsangebote bzw. Communities oder aktivistische Angebote jenseits der Lerngruppe oder Institution hinzuweisen.

Vorleben und Modell-Lernen

Oft nehmen wir uns etwas Zeit, um zum Umgang mit Komplexität und Spannungsverhältnissen bzw. entpolarisierend zu arbeiten, sowohl durch Framings zu Beginn (→ Wünsche), durch entpolarisierende Methoden (vgl. Debus/Saadi 2024) sowie durch Gesprächsführung an konkreten Fragestellungen, die im Seminarverlauf aufkommen. Grundsätzlich scheint es uns in vielen Themen des Lernens zu Diskriminierung hilfreich, Ambiguitätstoleranz und Entpolarisierung zu fördern – und dies explizit von ‚anything goes‘ zu unterscheiden und vorzuleben, wie Ambiguitätstoleranz und Entpolarisierung sehr wohl mit einer klaren Haltung und kritischen Interventionen gegen Diskriminierung und gesellschaftliche Ungleichheit zu verbinden sind.

Wir bemühen uns, vorzuleben, wie wir konstruktiv und diskriminierungskritisch und dennoch anerkennend mit Differenzen umgehen können. Dazu gehört auch, dass wir bei Widerspruch und Widerständen erstmal wohlwollend schauen, welche Gefühle und aus unserer Sicht legitimen Anliegen bzw. Funktionalitäten dahinterliegen könnten (→ Subjektive Funktionalität), auch wenn wir je nach Situation aufgrund von Fragen von Aufmerksamkeitsverteilung, Schutz anderer Teilnehmender und begrenzter Kapazitäten bei Bedarf klare Grenzen ziehen.

Wir versuchen auch, Neueinordnungen zu ermöglichen, z.B. dass Kritik und Konflikt nichts Schlechtes sein müssen, sondern gerade Ausdruck des gemeinsamen Wollens und Einsatzes für eine bessere Welt und damit Teil eines kollektiven Lern- und Veränderungsprozesses, und dass Fehler nicht vermeidbar sind und es dann um Verantwortungsübernahme geht.

In kurzen Lernprozessen sollten zumindest Spuren in all diese Richtungen durch entsprechende Framings gelegt werden. Aber für nachhaltige Veränderung bedarf es gemeinsamer Übung, eines gemeinsamen Neu-Lernens und positiver Gegenerfahrungen. Oft handelt es sich um tiefgreifende Strukturen – diese zu verändern, kann, auch über das Thema Diskriminierung heraus, Welten eröffnen, aber es berührt tief und geht vielen nicht leicht von der Hand. Es ist sehr hilfreich, wenn sich die Leitung hierfür als Lernmodell und Lernbegleitung zur Verfügung stellt.

Emotionale Lernangebote

Nicht alle oben genannten Herangehensweisen adressieren explizit Emotionen oder Krisen, aber sie haben sich in unserer Erfahrung als hilfreich erwiesen, den Umgang mit anstrengenden Emotionen und Krisen besser zu gestalten bzw. deren nicht-hilfreiches Auftreten zu reduzieren.

Es kann in unserer Erfahrung aber auch hilfreich sein, explizit zu Emotionen zu arbeiten. Im Querschnitt ist es sinnvoll, in pädagogischen Regelangeboten allgemein so etwas wie emotionale Kompetenz zu fördern. Unter anderem kann es darum gehen, das Wahrnehmen eigener und anderer Menschen Gefühle zu stärken, die Kommunikation

über Gefühle und Bedürfnisse sowie deren Einordnung (also z.B.: „Enttäuschung tut weh, ist aber ein normales Gefühl und heißt nicht, dass eine Person, an der ich mehr Interesse habe als umgekehrt, deshalb böse ist“ oder „Angst vor einer Person kann auch durch erlernte Stereotype auftreten und heißt nicht, dass diese Person wirklich gefährlich sein muss“). Auch mögliche grenzachtende, selbstsorgende und nicht-diskriminierende Umgangsweisen mit Gefühlen sollten gestärkt werden. Dies erfordert in der langfristigen Begleitung von Menschen wiederholtes Aufgreifen und eine Mischung kognitiver, emotionaler und Übungsangebote und kann sowohl gewalt- als auch diskriminierungspräventive Wirkung entfalten.

Die diskriminierungskritische Bildung kann idealerweise auf solchen Lernangeboten aufsatteln und sie auf Anwendungsfälle beziehen, die mit gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung zu tun haben. Dabei können Einordnungen von und Umgangsweisen mit Angst, Wut, Ohnmacht, Enttäuschung, Desorientierung, Überforderung sowie Anstrengung in Spannungsverhältnissen und Ambivalenzen (Ambiguitätstoleranz) besondere Bedeutung haben. In der Auseinandersetzung mit erschwerenden Bedingungen (z.B. Überforderung, schlechte Lehr-/Lern-/Arbeitsbedingungen, Autoritätsaushandlungen in Institutionen, Überforderung in Familien, Konkurrenz um Ressourcen, Förderung etc.) kann es auch hilfreich sein, zu sortieren, wo die schwierigen Emotionen herkommen. Das kann dabei unterstützen, Mechanismen zu unterbrechen, in denen sich die verschiedenen Statusgruppen die Verantwortung hin- und herschieben (z.B. zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen), anstatt sich gemeinsam für eine Veränderung der Bedingungen einzusetzen.

Emotionale Selbstreflexion der Bildungsarbeiter*innen

Sehr wichtig finden wir es, als Bildungsarbeiter*innen unsere eigenen Emotionen in Bezug auf Bildungskontexte zu reflektieren. Auch unsere Frustration, Erschöpfung und Wut müssen nicht immer durch die konkreten Teilnehmenden verursacht sein, sondern sie haben z.B. etwas angetickt, was frühere oder heutige schwierige Alltagserfahrungen wieder aufgerufen hat, oder ihre Widersprüche spielen ungünstig mit unserem Zeitdruck oder unserer Erschöpfung zusammen etc.

Vielleicht fühlen wir uns mit manchen Teilnehmenden aufgrund früherer Erfahrungen bzw. ihrer Gruppenzugehörigkeiten eher verbunden, anderen eher fremd. Möglicherweise haben wir bei manchen paternalistische Mitleids- und Fürsorgeimpulse, sind von manchen verunsichert, eingeschüchtert oder beeindruckt und übersehen dabei ihre Unsicherheiten oder Verletzlichkeiten, manche nehmen wir als Gegner*innen oder bedrohlich wahr, ohne dass sie es real sind etc. (→ Selbstreflexion). Ähnliches kann für bestimmte Situationen oder Gruppendynamiken gelten, z.B. für Überforderung, wenn Teilnehmende weinen oder wütend werden etc.

Wir halten es für sehr wichtig, (ggf. auch unter Einbezug unserer Biografie) professionell selbstreflexiv auf unsere eigenen emotionalen Reaktionen auf Teilnehmende bzw. in Bildungsprozessen zu schauen, da diese in der Regel für die Teilnehmenden bewusst oder unterbewusst wahrnehmbar

sind und sich in unserem Handeln und der pädagogischen Beziehung niederschlagen (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik). Außerdem können wir aus (vermuteten) Gemeinsamkeiten und Differenzen bzgl. Teilnehmenden Inspirationen für die Gestaltung unserer Bildungsarbeit ziehen (→ Selbstreflexion).

Stärkung des utopischen Potenzials unserer Angebote

Nicht zuletzt sind die Schwere bzw. Ohnmachtsgefühle, die oft mit der Beschäftigung mit Diskriminierung einhergehen, häufige Lernbarrieren.

Hierfür ist unsere erste Reflexionsanregung: Was ist eigentlich das Verheißungsvolle an unseren Inhalten? Wodurch können sie das Leben, die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, die Beziehungsqualität, Partizipation etc. unserer Adressat*innen verbessern (selbstverständlich ohne dabei unsolidarisch, gewaltvoll oder grenzüberschreitend zu werden)? Anregungen hierzu finden sich in Kapitel 2. Wenn wir diese Aspekte in unseren Angeboten stärker sichtbar und spürbar machen, können sie bereits ein positives auch emotionales Gegengewicht zu Ohnmachts- und Schweregefühlen darstellen.

Ein besonders hilfreiches emotionales Gegengewicht und eine besonders wirksame Kraftquelle ist es darüber hinaus, utopische Momente zu ermöglichen. Damit meinen wir Momente, in denen durchscheint und spürbar wird, dass ein besseres Leben, bessere Beziehungen, bessere Umgangsweisen und damit auch eine gerechtere Gesellschaft möglich sind (vgl. auch Debus 2015). Gerade wenn wir auch kritisch zu Sichtweisen und Handlungen unserer Teilnehmenden arbeiten, ist es besonders wichtig, dass wir uns auch darum bemühen, in unserem Lernraum utopische Momente zu ermöglichen (wir können nur ermöglichen, wir können sie nicht herbeizaubern, wenn die Teilnehmenden nicht mitmachen) und dann auch Sichtbarkeit dafür zu schaffen und die Beiträge der Teilnehmenden dazu zu würdigen. Es kann dann auch im zweiten Schritt auf Transferoptionen in den eigenen Alltag geschaut werden.

Aber auch einfach eine positive Affektivität durch Methoden, die den Teilnehmenden Spaß machen oder Interessen von ihnen aufgreifen, kann ein gutes Gegengewicht zur Schwere des Themas sein und für eine positive Seminarstimmung sorgen. Da Gruppen selten homogen darin sind, wem welche Sorte Methode Spaß macht, ist hier Methodenvielfalt angesagt (vgl. vertiefend zu Methodenauswahl: Debus 2018). In Jugendgruppen haben sich diesbezüglich bei uns neben Spielen oft Methoden mit Bildern oder Video-Clips bewährt.

Nicht zuletzt ist eine angenehme Lernatmosphäre, die Vertrauen, Wärme, Solidarität und Kritik sowie Wohlwollen, Fehlerfreundlichkeit, Care und Verantwortungsübernahme verbindet, für viele Teilnehmende eine sehr angenehme Erfahrung, die ein gutes Gegengewicht zur Schwere der Themen darstellen kann (vgl. Debus/Saadi 2024).

Gerade wenn wir auch viel kritisch-selbstreflexiv oder zu Widrigkeiten gearbeitet haben, ist es oft stärkend und ermutigend gegen Selbstzweifel und Ängste, wenn wir uns am Ende mit den Ressourcen der Teilnehmenden beschäftigen.

Gerne bieten wir dazu ein Arbeitsblatt oder eine Visualisierung mit möglichen Ressourcen an. Je nach Zeit und Zielsetzung fordern wir die Teilnehmenden manchmal auf, am Schluss in einer längeren Einheit eigene Ressourcen zu sammeln, gegenseitig in Kleingruppen auszutauschen und z.B. durch Kärtchen für die Gruppe zu visualisieren. Oder eine Aufgabe in der Abschlussrunde ist es, eine eigene Ressource zu nennen, oft verbunden mit der Einladung zu einem Reframing: „Eigenlob duftet!“. Dies geht allerdings nur in Kontexten, in denen die Teilnehmenden überhaupt einen Zugang zu ihren eigenen Ressourcen haben und wir keine sozialen Sanktionen für ‚Eigenlob‘ vermuten. Zum anderen führen wir, insbesondere im Abschluss längerer Gruppenprozesse, auch Methoden durch, bei denen die Teilnehmenden sich gegenseitig positives Feedback geben und Visualisierungen davon mit nach Hause nehmen können (auch hier bedarf es einer Abwägung des Risikos, dass Teilnehmende Gemeinheiten einstreuen).

Intention dieses Textes – Inspiration statt Bewertungsbogen

Selbstverständlich können auch wir nicht zaubern – weder bzgl. unserer Tagesform und Erschöpfung noch bzgl. des Verhaltens von Teilnehmenden oder institutionellen Rahmenbedingungen. Selbst bei bestem Bemühen gelingen also nicht immer die hier beschriebenen Vorgehensweisen oder Lernatmosphären. Wenn es geht, versuchen wir, zumindest über kurze Denkanregungen auch solche Situationen als Lerngegenstände zu nutzen. Aber manchmal ist es auch einfach ganz unproduktiv kräftezehrend.

Uns ist es wichtig, mit diesem Text nicht v.a. Gefühle des Scheiterns zu produzieren, wenn all diese Ziele und Ansprüche nicht immer gelingen. Der Text ist als Einladung und Inspiration gedacht, nicht als Bewertungsschema. Wir laden in diesem Sinne die Leser*innen dazu ein, sich einen Moment Notizen dazu zu machen, was Euch oder Ihnen bereits gut gelingt im Umgang mit Emotionen bzw. Krisen in Lernprozessen zu Diskriminierung und/oder was Euch oder Sie gerade besonders motiviert.²

2 Einige weitere Anregungen zu Gründen von und möglichen Umgangsweisen mit Emotionen in heterogenen Gruppen in der Bildung zu Antifeminismus finden sich im folgenden Vortrag bzw. Text: Debus, Katharina (2024): Wissen ist nicht alles ... Emotionen in der Bildung zu Antifeminismus. Vortragsaufzeichnungen und Text. URL: <https://antifeminismus-begegnen.de/de/2024/08/01/wissen-ist-nicht-alles-emotionen-der-bildung-zu-antifeminismus> [21.10.2025].

Warum verhalten sich Menschen diskriminierend?

Subjektive Funktionalität von Diskriminierung und Stärkung von Handlungsfähigkeit als Ansätze für Prävention und Intervention¹

Katharina Debus²

Warum verhalten sich Menschen diskriminierend und wofür ist es gut, sich aus Sicht diskriminierungskritischer Pädagogik³ mit dieser Frage zu beschäftigen?

Ich stelle in diesem Artikel mit Bezügen auf die Kritische Psychologie einen Ansatz vor, der davon ausgeht, dass Einstellungen und Verhaltensweisen einem subjektiven Sinn folgen, also subjektiv funktional sind. Dies gilt auch für selbst- und fremdschädigende Verhaltensweisen inklusive diskriminierenden und gewalttätigen Verhaltens. Diese sind also nicht (nur) Folge mangelnden Wissens, persönlicher Dispositionen oder Böswilligkeit.

Präventionskonzepte und andere pädagogische Ansätze bauen sinnvollerweise auf einer Analyse der Ursachen von Problemen und Resilienzen auf. Wenn Menschen gute Gründe für ihr Denken und Handeln haben, werden sie dies meist nicht verändern, nur weil ihnen Bildungsarbeiter*innen erklären, dass es ungerecht ist. Wenn Prävention problematisch handelnde Menschen erreichen will, muss sie daher u.a. an den subjektiven Sinnhaftigkeiten der problematisierten Verhaltensweisen und Einstellungen ansetzen, um Alternativen zu erarbeiten und einer Hinwendung zu diskriminierenden Einstellungen, Handlungsweisen, Lebenswelten⁴ und Organisationen die Attraktivität zu nehmen.

Potenziale der Beschäftigung mit möglichen Gründen diskriminierenden Handelns sind u.a.:

- * verbesserte Analysefähigkeit, um diskriminierendes Denken und Handeln sowie Abwehr gegenüber diskriminierungskritischem Bildungsangeboten besser einordnen zu können und auf dieser Grundlage das eigene Vorgehen weiterzuentwickeln
- * konzeptionelle Anregungen für die Primärprävention: Welche Fähigkeiten, Erfahrungen, Reflexionen etc. können wir fördern, um diskriminierende Denk- und Verhaltensangebote weniger attraktiv zu machen?
- * konzeptionelle Anregungen für Interventionen gegen diskriminierende Aussagen und Verhaltensweisen:
 - ▶ Reflexion von Grenzen der Erreichbarkeit: Wen kann ich in welchem Setting potenziell erreichen?
 - ▶ in der Arbeit mit potenziell erreichbaren Personen anknüpfungsfähige Anliegen finden, zu denen wir ihnen alternative Angebote machen können, auch als Grundlage für Beziehungsarbeit

¹ Eine längere Version dieses Artikels mit mehr Beispielen, Theorie, Grafiken und Hypothesen zu subjektiven Funktionalitäten findet sich unter Debus 2025. Ich danke Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm für ihre Unterstützung beim Kürzen.

² Dieser Artikel geht aus einer langjährigen Beschäftigung mit Haltung, Konzeption und Beziehungsarbeit in der diskriminierungskritischen Bildung hervor, zentral angeregt durch Annita Kalpaka und Andreas Foitzik, u.a. im Rahmen der Weiterbildungsreihe zur Trainerin und Beraterin für pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft sowie einer internen Team-Fortbildung mit Annita Kalpaka. Eingeflossen sind auch viele Gespräche mit Kolleg*innen, insbesondere mit Olaf Stuve, Vivien Laumann, Iven Saadi und Andreas Hechler. Viele Teilnehmende haben durch ihre Feedbacks und Fragen die Weiterentwicklung des Konzepts angeregt. Ich danke allen für Inspiration und solidarische Kritik! Für frühere Arbeiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Debus 2014, 2024, Debus/Laumann 2014.

³ Um ständige Aufzählungen zu vermeiden, fasse ich unter dem Begriff Pädagogik Bildungsangebote mit anderen Angeboten der Pädagogik bzw. Sozialen Arbeit zusammen, die Adressat*innen zu Entwicklung anregen wollen.

⁴ Zu Lebenswelten zähle ich auch online und offline Communities.

Meine Intention, diesen Ansatz vorzustellen und zu nutzen, ist kein moralischer Appell an Empathie mit (insbesondere stark) diskriminierenden Menschen. Mein primäres Anliegen ist Wirksamkeit von Antidiskriminierungsarbeit. Derzeit werden diskriminierungskritische Ansätze immer stärker an den Rand gedrängt und wir brauchen meines Erachtens eine Perspektive, mehr Menschen für emanzipatorische Ziele zu gewinnen. Das wird kaum gelingen, wenn wir v.a. moralisch-politische Schuldigkeit betonen. Damit sind nur wenige Menschen erreichbar und von denen hält ein noch geringerer Anteil eine v.a. konfrontative Praxis langfristig durch. Um mehr Menschen zu gewinnen, brauchen wir also m.E. Angebote, bei denen diese sich in ihren Anliegen gesehen fühlen und die ihnen Hoffnung auf z.B. ein besseres Miteinander machen (zur Wichtigkeit utopischer Momente: Debus 2015b) – aber ohne dabei eine klare Haltung gegen Diskriminierung aufzugeben. Ein solches besseres Miteinander stärkt darüber hinaus auch die Engagierten, ermöglicht nachhaltigeres Engagement und passt besser zu emanzipatorischen Zielen als autoritärere Vorgehensweisen (vgl. Kasten zu emanzipatorischer Bildung in → Emotionen). Es sprechen also sowohl Wirksamkeitserwägungen als auch Prinzipien emanzipatorischer Bildung für ein solches Vorgehen.

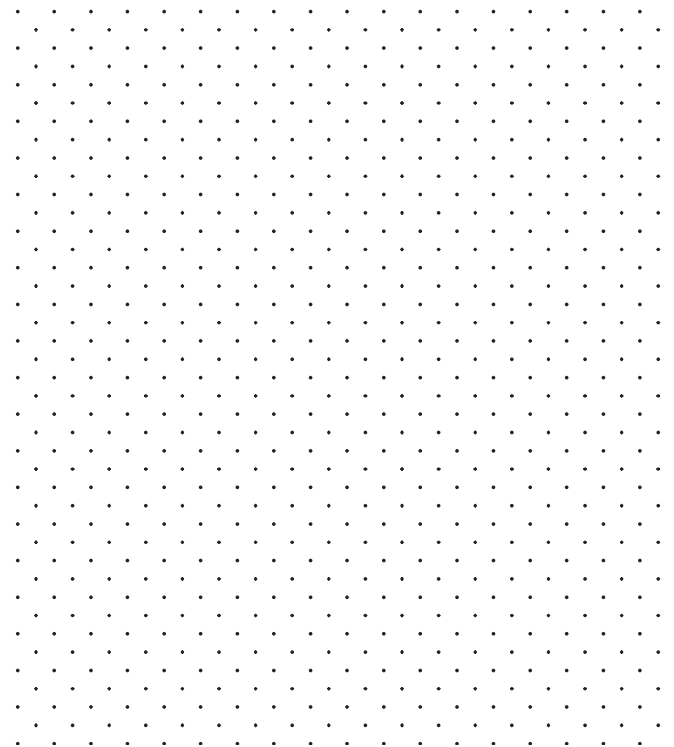
Aber: Wie Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner beschreiben, haben wir uns in mehreren Projekten mit Lehren aus Fehlern der Arbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er Jahren beschäftigt und herausgearbeitet, dass Rechtsextremismus- wie auch Diskriminierungsprävention eine Balance aus drei Standbeinen anstreben sollte, die auch arbeitsteilig (innerhalb eines Angebots oder Trägers oder zwischen verschiedenen Angeboten oder Trägern innerhalb eines Sozialraums) bearbeitet werden können (vertiefend: → Prävention, Debus 2014: 94f., Hechler/Stuve 2015: 47ff.):

- * Prävention (Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention)
- * Empowerment, Unterstützung und Schutz (potenzieller) Betroffener
- * Förderung von Alternativen (u.a.: Stärkung diskriminierungskritischer⁵ Menschen; Förderung nicht-diskriminierender und diskriminierungskritischer [Sub-]Kulturen; von Räumen u.a. zur nicht-diskriminierenden Freizeitgestaltung und zur Vernetzung kritischer Menschen; von Denk- und Verhaltensoptionen sowie Kompetenzen, um Bedürfnisse und Wünsche nicht-diskriminierend verfolgen und diskriminierungskritisch intervenieren zu können)

Diese drei Standbeine überschneiden sich bzgl. ihrer Übersetzung in pädagogische Ansätze, aber wir sollten dennoch bewusst mit den unterschiedlichen Intentionen und Schwerpunktsetzungen und den manchmal zwischen ihnen entstehenden Spannungen umgehen. Und sie sollten gerahmt sein von einer Veränderung gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen, die diskriminierende Verhaltensangebote attraktiv machen.

Der Ansatz subjektiver Funktionalität ist v.a. in den Bereichen Prävention und Förderung von Alternativen verortet, auch wenn er ebenfalls Impulse für Empowerment bereithält, und sollte entsprechend eingebettet werden. Der ebenfalls vorgestellte Ansatz der Stärkung erweiterter Handlungsfähigkeit adressiert alle drei Standbeine und die Veränderung von Strukturen.

Im Folgenden gehe ich auf theoretische Grundlagen zur Stärkung von Analysefähigkeit ein (1) und entwickle daraus Anregungen für die Praxis (2). Über den Text verteilt sind Kästen mit Beispielen für Hypothesen bzgl. subjektiver Funktionalitäten diskriminierender Verhaltensweisen auf den Ebenen Umgang mit selbstbezogenen Bedürfnissen und Wünschen, Beziehungen und Gruppendynamik, Institutionen sowie gesellschaftlicher Ungleichheit, Struktur bzw. Krisen. Aus den Hypothesen leite ich erste Förderansätze für Kurz- und Langzeitpädagogik ab. Eine Grafik mit einem Überblick über weitere subjektive Funktionalitäten sowie deren Beschreibung inkl. pädagogischer Ansätze findet sich in Debus (2025: Kap. 5).



5 Nicht-diskriminierend beschreibt Möglichkeiten, den eigenen Alltag zu leben, Interessen zu verfolgen etc. ohne auf diskriminierende Denk- und Handlungsweisen zurückzugreifen. Dadurch ist bereits viel gewonnen. Diskriminierungskritisch bezieht sich auf aktive Interventionen gegen diskriminierende Situationen, Strukturen, Verhaltensweisen etc. M.E. sollte diskriminierungskritische Pädagogik beides fördern.

1 Theoretische Grundlagen zur Stärkung der Analysefähigkeit

Im Folgenden beschreibe ich theoretische Ansätze, die ich teils aus der Kritischen Psychologie übernommen, teils weiterentwickelt habe.⁶ Die Grafik gegen Ende des Kapitels verdeutlicht die verschiedenen beschriebenen Elemente.

Gesellschaftliche Struktur und Subjekt⁷

Die Kritische Psychologie⁸ legt mit Vertreter*innen wie Klaus Holzkamp oder Ute Osterkamp seit den späten 1960er Jahren ihren Fokus auf die Einbettung individueller Verhaltensweisen in kapitalistische Verhältnisse. Sie hat das Konzept der subjektiven Funktionalität von Verhalten in die Diskussion über Diskriminierung eingebracht. Dabei geht sie davon aus, dass Menschen im Kapitalismus Ohnmachtserfahrungen machen durch gesellschaftliche Bedingungen, die nicht verhandelbar sind, sondern Anpassung und Unterordnung erfordern und von Konkurrenz geprägt sind (vgl. u.a. Markard 2009: 185 und 202f.).

Ich arbeite mit einem Verständnis eines komplexen interaktiven Verhältnisses zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen wie Geschlechterverhältnissen, Rassismen, Antisemitismus, Klassismus, Ableismen, Adultismus, Ageismus, Bodyismus/Lookismus und deutschen West-Ost-Hierarchien⁹ mit der historisch spezifischen Wirtschaftsweise (derzeit: neoliberalen Kapitalismus) und weiteren Strukturen wie Mensch-Natur-Verhältnissen (zurzeit besonders markant in der Klimakrise), internationalen (z.B. europäischen Nord-Süd- und West-Ost-Hierarchien) und globalen Verhältnissen (u.a. Postkolonialismus) etc.

All diese gesellschaftlichen Verhältnisse strukturieren die Lebens- und Interaktionsbedingungen der Subjekte – auf einer materiell-ökonomischen, einer institutionell-rechtlichen (mit ‚institutionell‘ meine ich hier Funktionsweisen von Organisationen wie z.B. Schule, Unternehmen, Geflüchteten-Heimen etc.) und einer diskursiv-ideologisch-kulturellen Ebene (z.B. Normalitätsannahmen, Bilder über verschiedene Menschengruppen, Sprache, Religion etc.) (→ Diskriminierung).

Aus diesen Bedingungen entstehen Anforderungen an die Subjekte, wie sie sein und wie sie sich verhalten sollen für u.a. materielle Absicherung, Sicherheit, Respekt und Bindung etc. Diese sind für die meisten Menschen nicht erfüllbar, sondern resultieren in Überforderungen und Problemen (vertiefend: Debus 2014).

Diese strukturellen Bedingungen, An- und Überforderungen sowie Probleme bleiben den Subjekten nicht äußerlich, sondern wirken sich auf ihre Persönlichkeitsentwicklung aus und sind in Form von Ressourcen und Begrenzungen Teil ihrer persönlichen Leben (→ Diskriminierung).

Allerdings geschieht dies nicht in einfacher Fremdbestimmtheit, sondern die Subjekte interagieren mit den Bedingungen, bringen ihre individual-biografischen Erfahrungen (z.B. familiär oder im Sozialraum) und kognitiv-emotional-körperlichen Dispositionen ein, und gestalten ihren Zugang zu Ressourcen und ihren Umgang mit Begrenzungen ebenso mit wie die gesellschaftlichen Bedingungen, wenn auch meist mit begrenztem individuellem Einfluss.

Subjektive Funktionalitäten und diskriminierende Deutungs-, Handlungs- und Vergemeinschaftungsangebote

Die Kritische Psychologie (wie auch verschiedene Ansätze der Psychotherapie) geht bzgl. des Handelns unter diesen einschränkenden gesellschaftlichen Bedingungen von einem grundsätzlich kompetenten Subjekt aus, also davon, dass Menschen begründet handeln (vgl. Markard 2009: 188f.). Ihr Handeln und Denken hat, so betont die Kritische Psychologie, eine Funktion über mangelnde Aufklärung, persönliche Böswilligkeit, schlechte Erziehung oder angeborene Dispositionen hinaus.

Dies betrifft auch fremdschädigendes (also u.a. diskriminierendes und gewalttätiges) sowie selbstschädigendes Handeln. Daher ist es (nicht nur) für Prävention wichtig, sich mit der je subjektiven Funktionalität dieses Handelns auseinanderzusetzen, also mit den guten Gründen, die dem Handeln aus (bewusster oder unbewusster) Sicht des Subjekts zugrunde liegen. Häufig ist laut Kritischer Psychologie diese Funktionalität im Muster eingeschränkter Handlungsfähigkeit zu suchen (s.u.), also in dem Bemühen um Handlungsfähigkeit unter der Bedingung fremdbestimmter und ohnmächtig-machender gesellschaftlicher Anforderungen und Beschränkungen.

6 Stärker differenziert zwischen Kritisch-psychologischen Ansätzen und meinen Weiterentwicklungen habe ich in der Langfassung dieses Artikels (Debus 2025). Ausführlicher habe ich die Ansätze der Kritischen Psychologie, auf die ich mich beziehe, besprochen in Debus 2014, u.a. mit Beispielen aus Kritisch-psychologischen Forschungen zu Rassismus.

7 Für ausführlichere Erklärungen zu den Begriffen Subjekt und Deutungsangebot: Debus 2025: Kap. 1.

8 Zur Einführung: Markard 2009. Der großgeschriebene Begriff ‚Kritische Psychologie‘ bezeichnet den im Folgenden angerissenen Ansatz, nicht jeden psychologischen Ansatz, der in irgendeiner Weise kritisch ist.

9 Alle genannten Verhältnisse finde ich für heutige Auseinandersetzungen für Deutschland relevant. Historisch und für andere geografische Kontexte muss geprüft und spezifiziert werden, welche Verhältnisse relevant waren/sind.

Beispiel für subjektive Funktionalität im Umgang mit Institutionen

Umgang mit und Verhandlungen von Autorität

Manchmal geht es bei diskriminierenden Äußerungen nicht primär um die Inhalte. Wenn Adressat*innen vermuten, dass sie uns damit provozieren oder unsere Autorität angreifen können, kann es auch um Verhandlungen von Autorität, Hierarchie, Anerkennung bzw. relativer Expertise gehen. Besonders stark tritt dies in unfreiwilligen Kontexten auf; bei Teilnehmenden, die häufig Fremdbestimmung oder Missbrauch von Autorität erfahren; sowie bei Teilnehmenden, die selbst stark unter Druck stehen, Expertise zu zeigen, oder die es gewohnt sind, selbst Autorität zu sein. (Und selbstverständlich steht dieses Mittel nur Adressat*innen zur Verfügung, für die diskriminierende Äußerungen zumindest kein größeres inhaltliches Problem darstellen, s.u. zu Resilienzen.)

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen in Kurz- & Langzeitpädagogik

- * pädagogische Beziehungsarbeit und Förderung einer guten Lernatmosphäre sowie Reflexion der eigenen Haltung zu den Adressat*innen (→ Selbstreflexion)
- * ggf. Ansprechen auf der Meta-Ebene mit Frage oder Hypothese rund um Autoritätsverhandlungen, Ver-/Misstrauen oder sich nicht gesehen fühlen
- * Bemühen um klare Struktur, u.a. bzgl. Autorität, Motivation und Relevanz bzgl. unserer Angebote (vgl. Debus/Saadi 2024)
- * v.a. bei Fachkräften unsere Expertise erkennbar werden lassen sowie unseren Respekt vor ihrer Expertise
- * Entlastung von Souveränitätsanforderungen und dem Druck, sich als kompetent zu beweisen (vgl. ebd., → Wünsche)

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen v.a. in der Langzeitpädagogik

- * Stärkung von Partizipation
- * Entlastung von Souveränitätsanforderungen (→ Wünsche)
- * Förderung einer Atmosphäre, in der Autorität von pädagogischer Seite möglichst wenig missbraucht wird und daher möglichst vertrauenswürdig ist

Dabei spielen m.E. neben den obengenannten gesellschaftlichen Bedingungen auch individuelle Wünsche und Bedürfnisse wie z.B. Bindung, Zugehörigkeit, Sicherheit, ein materiell gutes Leben, Selbstwirksamkeit etc. eine relevante Rolle (ausführlicher: Debus 2025). Denk- und Verhaltensweisen können m.E. subjektiv funktional sein einerseits bzgl. der Erfüllung

von Wünschen und Bedürfnissen und im Umgang mit gesellschaftlich verursachten Anforderungen, Überforderungen und Problemen. Diskriminierende Denk-, Handlungs- und Vergemeinschaftungsangebote (z.B. rechter, religiös fundamentalistischer oder antifeministischer Lebenswelten bzw. Akteur*innen) setzen genau hier an.

Eingeschränkter und erweiterter Handlungsraum

Oft haben diskriminierende Denk- und Verhaltensweisen (und auch selbstschädigende Verhaltensweisen wie internalisierte Unterdrückung) die Funktion, sich handlungsfähig zu fühlen. Bzgl. Handlungsfähigkeit unter gesellschaftlich einschränkenden Bedingungen spricht die Kritische Psychologie von der doppelten Möglichkeit im Umgang mit gesellschaftlich (mit-)verursachten Problemen:

Entweder versuchen die Subjekte, sich im Rahmen der vorgegebenen Verhältnisse zu arrangieren bzw. ihre Interessen konkurrenzhaft gegen Gleichrangige oder Schwächere durchzusetzen. Dies nennt Klaus Holzkamp restriktive oder eingeschränkte Handlungsfähigkeit bzw. eingeschränkten Handlungsraum (vgl. u.a. Holzkamp 1987: 18, Holzkamp 1990: passim, Markard 2009: 187f., Debus 2014: 69f.). Sich in diesem eingeschränkten Rahmen zu bewegen, reduziert das Risiko von Sanktionen durch Mächtigere (z.B. Arbeitgeber*innen, Polizei, Justiz etc.). In der Regel, so Vertreter*innen der Kritischen Psychologie, ist ein solches Verhalten aber selbstschädigend (Selbstfeindschaft), da es an den eigentlichen Ursachen der Ohnmachtserfahrungen nichts ändert, sondern zu deren Erhalt beiträgt (vgl. u.a. Osterkamp 2000: 61–65, 72f., zusammenfassend: Markard 2009: 193ff., kritisch: Markard 2009: 200, Debus 2014: 70).

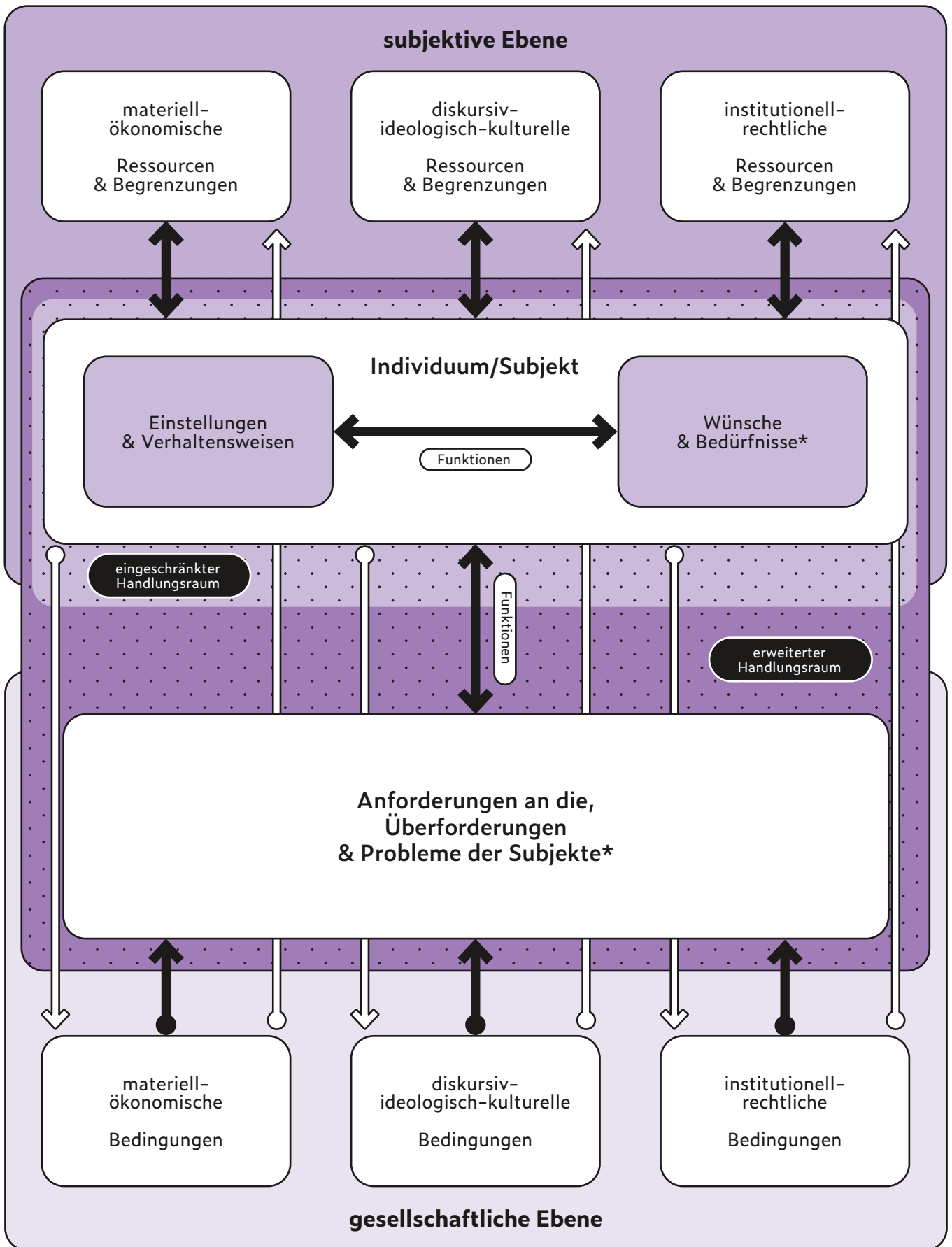
Als Alternative wird die verallgemeinerte oder erweiterte Handlungsfähigkeit bzw. der erweiterte Handlungsraum beschrieben (vgl. Holzkamp 1990, Markard 2009: 187f., Debus 2014: 68f.). Hier begegnet das Subjekt den gesellschaftlichen Verhältnissen, die die Handlungsfähigkeit bedrohen, mit Veränderungsbemühungen, adressiert also die Ursachen gesellschaftlich (mit-)verursachter Probleme. Es riskiert dabei, zu scheitern oder durch Mächtigere sanktioniert zu werden. Im Gegenzug besteht so aber die Möglichkeit, an den Ursachen der Ohnmachtserfahrungen etwas zu verändern und die eigene Handlungsfähigkeit nachhaltig zu erweitern. Insbesondere für Fragestellungen in Bildung und Sozialer Arbeit werden m.E. die Ressourcen und Begrenzungen der beteiligten Menschen (Fachkräfte und Adressat*innen) zudem nicht nur durch gesamtgesellschaftliche Faktoren beeinflusst. Auch u.a. Dynamiken in Institutionen, Teams, Kooperationen und mit Geldgeber*innen können relevant sein ebenso wie Dynamiken in Sozialräumen bzw. Lebenswelten, z.B. lebensweltspezifische Normen, Machtgefüge, Autoritäten etc.

Eine Erweiterung des Handlungsraums ist einerseits oft erreichbar in kleineren Systemen wie Institutionen und sozialen Umfeldern. Manchmal ist hier der Umgang mit Schwierigkeiten gestaltbarer als von den Individuen angenommen. Dann kann es möglich sein, in pädagogischen Angeboten Strategien für Veränderungen zu entwickeln, die (Teile der) Probleme tatsächlich lösen oder deutlich verbessern, wenn die Beteiligten sich (zu)trauen, sich für Veränderungen zu engagieren, und sich bei Bedarf mit anderen strategisch organisieren.

Risiken bzgl. der Erweiterung des Handlungsraums bestehen allerdings sowohl in Bezug auf die von der Kritischen Psychologie beschriebenen materiellen und juristischen Sanktionen und Scheiternserfahrungen als auch bzgl. des Verlusts sozialer Anerkennung und von Bindungen sowie bzgl. sozialer Isolation, Konflikten in Familie, Beziehungen, Freund*innenschaften oder Teams etc.

Die Grafik auf Seite 63 führt das bisher Erarbeitete zusammen. In Debus (2025) baue ich sie Schritt für Schritt auf. Hier kann ggf. der Alternativtext bei der Orientierung helfen. Anders als viele Ansätze der Kritischen Psychologie, gehe ich nicht davon aus, dass diskriminierendes Verhalten immer Selbstfeindschaft bedeuten muss, weil es das eigentliche, zugrundeliegende Problem verfestigt. Bei vielen pädagogischen Adressat*innen und Fachkräften dürfte das oft zutreffen.

Subjektive Funktionalitäten, Handlungsräume und diskriminierende Angebote



*diskriminierende Denk-, Handlungs- & Vergemeinschaftungsangebote

Beispiel für subjektive Funktionalität im Umgang mit gesellschaftlicher Ungleichheit, Struktur bzw. Krisen

Umgang mit Diskriminierungswiderfahrnissen; Wünsche nach Solidarität, Anerkennung und Empowerment bzgl. eigener Erfahrungen; Diskriminierungskonkurrenz

Wir lernen in dieser Gesellschaft, in Konkurrenzlogiken zu denken. Viele Menschen erleben Anerkennungsdefizite sowohl bzgl. eigener Diskriminierungserfahrungen als auch bzgl. anderer schmerzhafter Erfahrungen und Schwierigkeiten. Sie wünschen sich, gesehen und anerkannt zu werden sowie Solidarität (vertiefend zu solchen Wünschen von Jungen bzw. Männern in Geschlechterdiskursen: Debus 2022).

Viele Menschen mit Diskriminierungserfahrungen erhalten zu wenige Empowerment-Angebote und Solidarität und erleben zu wenig Einsatz gegen die sie betreffende Diskriminierung. Daraus können Gefühle von Konkurrenz entstehen, wenn andere diskriminierte Gruppen bzw. Engagierte sich gegen andere Diskriminierungsformen einsetzen. Dies greift besonders oft, wenn Menschen, die selbst viel Diskriminierung erfahren, hierzu keine Anerkennung und Angebote erhalten, dann aber als Privilegierte in einem anderen Themenfeld zu Veränderung und Solidarität aufgefordert werden. Ebenfalls besonders schwierig ist es, wenn benötigte Ressourcen gedeckelt werden und es zu faktischen Konkurrenzen kommt.

Bei Veränderungsbemühungen gegen gesellschaftliche Strukturen, die Diskriminierung, Anerkennungsdefizite oder Ohnmachtsgefühle verursachen, drohen Scheiternserfahrungen oder Sanktionen. Es kann daher für ein Gefühl von Handlungsfähigkeit funktional sein, die Ursache bei gleich oder weniger mächtigen marginalisierten Gruppen zu suchen und diese zu bekämpfen.

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen in Kurz- & Langzeitpädagogik

- * bei thematischen Schwerpunktsetzungen andere Ungleichheitsverhältnisse und schmerzhaft Erfahrungen zumindest kurz würdigen, präventiv oder spätestens, wenn es zu Spannungen kommt
- * Intersektionalitäten im fokussierten Thema berücksichtigen
- * auf der Meta-Ebene Konkurrenzlogiken ansprechen
- * bei Bedarf und wenn möglich Raum für drängende Themen schaffen (Achtung bzgl. Vernachlässigung von Bedarfen im Schwerpunktthema)
- * an solidarischen Umgangsweisen über Themen hinweg arbeiten
- * konstruktive Umgangsweisen mit gedeckelten Ressourcen suchen

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen v.a. in der Langzeitpädagogik

- * möglichst Angebote bzgl. aller anwesenden Diskriminierungserfahrungen und dringenden Bedarfe organisieren bzw. anregen (nicht unbedingt zeitgleich)
- * sich für die Erweiterung von Ressourcen einsetzen, deren Deckelung Konkurrenzen befördert
- * solidarische Vernetzungen ausbauen, die Perspektivwechsel und voneinander lernen befördern

Diskriminierung, Ausbau von Privilegien, Selbstfeindschaft und Erweiterung von Handlungsfähigkeit nach rechts

Ich finde aber wichtig einzubeziehen, dass für bestimmte Akteur*innen ein Ausbau ihrer Privilegien sehr wohl funktional zur Umsetzung ihrer Interessen sein kann und in diesem Sinne auch als eine Art erweiterte Handlungsfähigkeit einzustufen wäre.

Für viele rechte Zielgruppen ist zwar zu argumentieren, dass es sich um Selbstfeindschaft handelt, weil ein Erfolg bspw. extrem rechter Parteien ihre Lebensbedingungen faktisch verschlechtern würde. Grundsätzlich trifft die These der Selbstfeindschaft im Kontext zu erwartender wegfallender sozialer Absicherung etc. aber nicht auf alle Themenfelder und Anhänger*innen und erst recht nicht auf alle Führungspersonen rechter Bewegungen zu. Die Frage der Selbstfeindschaft stellt sich m.E. also komplexer.

Zudem haben wir gerade vermehrt mit rechten Bewegungen zu tun, die erschreckend erfolgreich ihre Handlungsfähigkeit erweitern, um ihre Interessen in Konkurrenz zu anderen zu vertreten, m.E. durchaus teilweise in Reibung mit kapitalistischen Interessen. Möglicherweise können wir also auch von einer Erweiterung von Handlungsfähigkeit nach rechts sprechen.

Dies ist ein Grund, warum ich mich bemühe, erweiterte Handlungsfähigkeit in meinen Zielformulierungen in der Regel inhaltlich zu qualifizieren, z.B. als nicht-diskriminierende, diskriminierungskritische, egalitäre, vielfalts- bzw. gleichstellungsorientierte oder emanzipatorische Handlungsfähigkeit.

Aber um auf die aus meiner Sicht Mehrheit der pädagogischen Adressat*innen und Fachkräfte zurückzukommen: Wenn wir emanzipatorische Alternativen zu diskriminierenden Denk- und Verhaltensangeboten attraktiv machen wollen, ist es oft hilfreich, daran zu arbeiten, die Handlungsfähigkeit über Konkurrenzlogiken und ein Arrangement mit bestehender Ungerechtigkeit und beschränkenden Lern- und Arbeitsbedingungen hinaus nicht-diskriminierend und emanzipatorisch zu erweitern (s. Kapitel 2).

Dafür müssen wir uns aber für die Schwierigkeiten, Anliegen und Handlungsbedingungen unserer Adressat*innen interessieren (dies gilt nicht nur für marginalisierte Adressat*innen, sondern auch für die Arbeit z.B. mit Lehrkräften), ggf. auch im Interesse anderer Menschen, auf deren Leben sie Einfluss haben. Für erfolgreiche Beziehungsarbeit sollten wir uns aber auch für sie selbst interessieren und nicht ein lediglich instrumentelles Interesse daran haben, ihre Handlungsfähigkeit für unsere Anliegen zu nutzen. Sonst ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Multiplikator*innen

genau diese Haltung unseres Umgangs mit ihnen (also unseren Adressat*innen) in ihrem Umgang mit wiederum ihren Adressat*innen spiegeln.

Defensives und expansives Lernen

Die Kritische Psychologie entwickelt aus ihrem emanzipatorischen Menschenbild auch einen lerntheoretischen Ansatz. Darin differenziert sie zwischen einerseits defensivem Lernen, das nur darauf ausgerichtet ist, fremdgesteuerte Anforderungen zu erfüllen (zusammenfassend: Markard 2009: 252–262). Defensives Lernen wird durch Angst vor Sanktionen strukturiert, es wird keine Relevanz des Lerngegenstands für das eigene Leben erkannt und das Gelernte wird oft nicht auf den eigenen Alltag angewandt und wieder vergessen, sobald die Bedrohung endet.

Nur expansives Lernen kann Holzkamp zufolge erweiterte Handlungsfähigkeit stärken, und damit die Gründe aufgreifen, die diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweise erst funktional werden lassen. Dies wird aber, so Holzkamp, nur möglich, wenn die Individuen erkennen, dass es ihnen eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit verspricht, sich mit einem bestimmten Gegenstand zu beschäftigen, sich also ihren eigenen Lerngegenstand suchen (zusammenfassend: ebd., zur Anwendung auf u.a. feministische Lernprozesse: Haug 2003b).

Insbesondere mit Iven Saadi sowie angeregt durch Annita Kalpaka und Andreas Foitzik habe ich mich mit Lernverhältnissen in der diskriminierungskritischen Bildung beschäftigt (vgl. u.a. Klemm et al. 2022). Autoritäre Lernanordnungen, die mit Strafe u.a. in Form von Beschämung oder Rauswürfen arbeiten, halte ich zwar für manchmal unvermeidbar (z.B. Notwendigkeit von Rauswürfen zum Schutz anderer oder aufkommende Beschämungsgefühle, auch wenn wir Feedback sachlich oder wohlwollend formulieren). Wenn sie aber mein Lernangebot prägen, werden sie bei vielen Adressat*innen defensives Lernen auslösen, wobei sich dies sowohl in offener Abwehr als auch in freundlichem Schweigen oder nach dem Mund reden zeigen kann (vgl. u.a. Busche/Streib-Brzič 2018).

Expansives Lernen wiederum, so Frigga Haug, führt potenziell Erfahrungen oder Weltbilder in die Krise (vgl. → Emotionen, Haug 1981, 2003a). Ein solcher Prozess ist oft anstrengend.

Die Wahrscheinlichkeit des Einlassens erhöht sich durch eine Mischung aus Beziehungsarbeit, die vermittelt, dass die Adressierten ernst genommen und in Suchbewegungen und Krisen begleitet werden (ebd.), sowie Kritik, die sie auf Probleme hinweist, dabei deren strukturelle Einbettung berücksichtigt und sie gleichzeitig in Verantwortung für die Konsequenzen ihres Verhaltens nimmt und zu anderem Handeln ermutigt (vertiefend u.a. Kalpaka 2003).

Allerdings erweisen sich solche expansiven Lernprozesse als relativ voraussetzungsreich, auch, weil sie erfordern, dass die Lernenden einen eigenen Lerngegenstand identifizieren (vgl. Debus/Saadi 2024). Gut erreichbar ist das in meiner Erfahrung mit bereits interessierten Teilnehmenden sowie in auf Empowerment ausgerichteten Angeboten, wenn es gelingt, an den Interessen der Lernenden anzusetzen.

Nicht immer aber eignen sich Setting, Zeit, Interessen und Lerngewohnheiten der Adressat*innen für einen in diesem Maße erkenntnisgesteuerten Prozess.

Insbesondere Lernangebote, die Privilegierte ohne bisheriges Problembewusstsein sensibilisieren wollen, geraten oft an Grenzen. Regelmäßig gelingt eine Verknüpfung mit eigenen Handlungsproblematiken in solchen Settings insbesondere nicht zu Beginn des Lernprozesses.

Motivierend zum Einstieg können je nach Zielgruppe auch Spaß, Wirksamkeits- oder Erfolgserfahrungen, als angenehm empfundene Methoden oder ein guter sozialer Umgang wirken (Debus/Saadi 2024; → Emotionen).

Allerdings werden die Adressat*innen wahrscheinlicher die Inhalte tatsächlich an sich heranlassen und nachhaltig in emanzipatorische Praxis übersetzen, wenn sie im Laufe des Angebots Verknüpfungen zu eigenen Anliegen (z.B. einem guten Miteinander, Solidarität, Handlungsfähigkeit, Werten, professionellen Aufträgen etc.) erkennen und in dieser Verknüpfung Handlungsfähigkeit bzw. solidarische soziale Vernetzungen entwickeln.

2 Pädagogische Ansätze

Im Folgenden gebe ich Anregungen zum pädagogischen Transfer. Um Adressat*innen im beschriebenen Sinne zu erreichen, helfen Lernangebote, die eher zu expansivem als defensivem Lernen einladen, Emotionen von Teilnehmenden berücksichtigen (→ Emotionen) sowie eine Lernatmosphäre schaffen, in der sie sich wohl und ernstgenommen fühlen (vgl. Debus/Saadi 2024, → Wünsche). Kritik anzunehmen, wird meist erleichtert, wenn sie als konstruktiv, einladend und nicht vernichtend empfunden wird. Dabei helfen präventive Framings wie z.B. die Unterscheidung zwischen Intention und Effekt (→ Diskriminierung) und die strukturelle Verortung diskriminierender ‚Fehler‘ in gesellschaftlichen Verhältnissen bei gleichzeitigem Appell an Verantwortungsübernahme (→ Wünsche).

Einordnung des Verhaltens von Adressat*innen

Die Beschäftigung mit den vorgestellten Ansätzen kann helfen, das Verhalten von Adressat*innen einzuordnen und auf dieser Grundlage handlungsfähiger zu werden.

Wenn ich entlang der Problematisierung defensiven Lernens verstehe, dass Adressat*innen, die mir nach dem Mund reden und/oder sich still zurückziehen, nicht unbedingt einen sinnvolleren Lernprozess erfahren als Teilnehmende, die mir widersprechen, kann ich meine Angebote überdenken. Ich kann Widerspruch als potenziell produktiven Abgleich der vorgestellten Sichtweisen mit dem eigenen Weltbild einordnen und ggf. auch als Kontaktaufnahme oder Auseinandersetzungsversuch (vgl. Debus 2025: Kap. 5.1.4). Und ich kann umgekehrt Menschen in expansive Lernprozesse einladen, die sich einer Auseinandersetzung durch stillen Rückzug, nach dem Mund reden oder Abwehr entziehen.

Wenn bestimmte diskriminierende Denk- und Verhaltensweisen wichtige Funktionen für manche meiner Adressat*innen erfüllen, kann mich das zu mehr Realismus in meinen Zielvorstellungen veranlassen und zu einem wohlwollenderen Umgang, wenn sie nicht jeden Schritt mitgehen, insbesondere nicht sofort. Hier kann sich ein Perspektivwechsel lohnen, wie wir selbst reagieren, wenn Bildungsarbeiter*innen entgegen unserem Weltbild handeln.

Oft ist Beziehungsarbeit entscheidend. Ungünstig ist eine Wahrnehmung der Fachkraft als belehrend, herablassend, aggressiv oder unter Druck setzend. Wenn hingegen die Adressat*innen glauben, dass die Leitung es grundsätzlich gut mit ihnen meint und ihre Anliegen ernstnimmt, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie Einladungen zu Veränderung annehmen.

Aber auch dann brauchen solche Prozesse meist Zeit und eine gute Mischung aus angesprochen und mitgenommen, ggf. etwas herausgefordert, aber dann zur Bearbeitung in Ruhe gelassen werden, um Impulse zu reduzieren, sich gegen Persönlichkeitseingriffe verteidigen zu müssen. Wenn wir uns von überstürzten Erfolgserwartungen lösen; akzeptieren, dass wir nicht immer sehen, was in Bewegung gerät; das Recht der Adressat*innen respektieren, selbst zu denken; und uns selbst nicht für allwissend halten; können wir einladendere Bedingungen zum Umdenken schaffen und damit letztlich mehr bewegen.

Auch Selbstwirksamkeitserwartungen und -erfahrungen sind relevant: Wenn meine Adressat*innen in meinen Angeboten eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit erleben, motiviert sie dies potenziell für einen weiteren Lernprozess. Wenn sie vermuten, dass sie weniger handlungsfähig werden, weil ich ihnen beispielsweise nur sage, was sie nicht mehr machen dürfen, aber kein Ertrag für sie sichtbar wird, liegt es nahe, dass sie sich weniger bereitwillig einlassen. Aber auch unter den besten Voraussetzungen werde ich nicht alle Adressat*innen erreichen. Nicht nur, weil manche von ihnen Privilegien auf Kosten anderer absichern wollen, sondern auch, weil für manche viel auf dem Spiel steht und sie sich nicht für den entsprechenden Verlust entscheiden (können). Dies kann u.a. der Fall sein, wenn wichtige Zugehörigkeiten oder zentrale Bindungen bedroht werden.

Kurz- versus Langzeitpädagogik in Prävention und Intervention

Manche der vorgestellten Ansätze erfordern langfristige Begleitung und Vertrauensaufbau, insbesondere Ansätze von Persönlichkeitsentwicklung, Veränderung von (institutioneller, lebensweltlicher etc.) Kultur und Sozialität sowie Themen, die Weltbilder, Bindungen oder Zugehörigkeiten gefährden können.

Kurzzeitpädagogik kann Betroffene und Engagierte stärken (vgl. u.a. Debus 2024). Bzgl. Prävention und Intervention kann sie bei der Vermittlung von Wissen, Empathie und Deutungsangeboten bzw. Framings ansetzen. Ggf. kann sie alternative Erfahrungen oder Erprobungen ermöglichen und Hinweise auf nicht-diskriminierende Vergemeinschaftungsangebote geben. Darüber hinaus kann sie Samenkörner für persönliche Weiterentwicklungen und andere Umgangsweisen in sozialen Kontexten legen, die später aufgehen können. Und sie kann Handlungsansätze im Umgang mit Herausforderungen zugänglich machen.

Ich empfehle, die Stärken und Grenzen des eigenen Settings zu analysieren und entsprechend Prioritäten zu setzen. Ggf. müssen Auftrag- und Geldgeber*innen aus Expert*innenperspektive bzgl. möglicher Ziele beraten werden. Viel Potenzial bieten Kooperationen aus Kurz- und Langzeitpädagogik, die bewusst die Stärken der jeweiligen Angebote nutzen und verzahnen.

Beispiel für subjektive Funktionalität im Umgang mit Beziehungen und Gruppendynamik

Bindung und Zuwendung

In stärker diskriminierenden Lebenswelten können Bindung bzw. Zuwendung gefährdet werden, wenn eine Person auf Distanz zur diskriminierenden Alltagskultur geht. Dies kann zu sozialer Isolation und Konflikten bis hin zum Verlust von Bindungen führen (bzgl. Gewaltbedrohungen: Debus 2025: Kap. 5.1.3, 5.2.3). Besonders bedrohlich kann es für Kinder und Jugendliche sein, wenn die Bindung zu Eltern gefährdet wird. Aber auch Konflikte bspw. in einer Paarbeziehung, Freund*innenschaft oder Ausgrenzung aus Umfeldern, Schulklassen oder Teams können bedrohlich sein.

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen in Kurz- & Langzeitpädagogik

- * Einordnungswissen auf Fachkraft-Seite
- * nicht zu viel Druck zu aktiven bindungsgefährdenden Aussagen erzeugen
- * Samenkörner diskriminierungskritischer Sichtweisen legen
- * Wissen über Unterstützungsangebote bei Ausgrenzung und Konflikten vermitteln
- * Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung und Vernetzung fördern
- * Anregungen zum Finden bzw. Aufbau anderer sozialer Umfeldler geben

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen v.a. in der Langzeitpädagogik

- * Formen von Vergemeinschaftung ohne Diskriminierung fördern
- * Zugangsschwellen zu Angeboten im Sozialraum abbauen, die eine diskriminierungsreflektierte Kultur leben oder in denen sich vielfaltorientierte Menschen finden (z.B. Sport-, Kultur- oder Freizeitvereine/-angebote, queere oder linke Jugendzentren, berufliche Arbeitsgruppen etc.)
- * Ambiguitätstoleranz im Umgang mit nahen Menschen fördern, z.B. dass ich einer Person nah sein und trotzdem manche ihrer Meinungen problematisch finden kann; Fähigkeit fördern, mit solchen Spannungen umzugehen, u.a. in Abhängigkeitsbeziehungen

Beispiel für subjektive Funktionalität im Umgang mit selbstbezogenen Wünschen und Bedürfnissen

Orientierung, Klarheit, Komplexitätsreduktion, Handlungssicherheit, Unsicherheitsabwehr

Viele Menschen lernen nicht, sich in Komplexität zu orientieren, sondern orientieren sich in einer Struktur von Ge- und Verboten sowie Normalitätsannahmen (vgl. auch Debus 2012c). Wenn diese infrage gestellt werden, können Gefühle von Desorientierung oder Haltlosigkeit entstehen. Die Weiterentwicklung von Lebensoptionen und Sprache ebenso wie die Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung bzw. mehr Sichtbarkeit und Selbstbewusstsein marginalisierter Gruppen können sich überfordernd anfühlen – privat wie beruflich. Für Menschen, die nicht gelernt haben, konstruktiv mit Unsicherheit oder Ambiguität umzugehen oder sich in Komplexität zu orientieren, können diskriminierende Deutungen funktional im Umgang mit diesen Gefühlen sein.

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen in Kurz- & Langzeitpädagogik

- * Förderung von Ambiguitätstoleranz
- * Anregungen zum emanzipatorischen Umgang mit Komplexität anhand praktischer Situationen
- * Anerkennung und Entschämung von Unsicherheit, Vorleben und Würdigen von Kompetenzlosigkeitskompetenz (→ Wünsche), wohlwollender Umgang
- * Austausch und Anregungen zu möglichen Umgangsweisen mit Unsicherheit (Beispiele u.a. in Debus 2025: Kap. 4.3.4)
- * Gewinne aus der Würdigung real vorhandener Komplexität erfahrbar machen und dazu ermutigen
- * akzeptierenden Umgang mit Komplexität an Werte bzw. professionelle Aufträge der Adressat*innen rückkoppeln
- * Förderung von Kraftquellen im Umgang mit Überforderungs- und Scheiternsgefühlen

Pädagogische Ansätze zur Förderung von Alternativen v.a. in der Langzeitpädagogik

- * Förderung von Orientierungsfähigkeit in Komplexität
 - ▶ in Handlungssituationen
 - ▶ für die Selbstbeschäftigung (u.a.: Wie kann ich herausfinden, was ich will und was mir guttut? Wie kann ich mit Unsicherheit umgehen?)
 - ▶ Anerkennung der Prozesshaftigkeit, dass wir Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in Komplexität immer wieder neu weiterentwickeln können und müssen

Beispiele für Förderansätze zur Erweiterung emanzipatorischer Handlungsfähigkeit (konkreter in Debus 2025: Kap.5)

- * Förderung nicht-diskriminierender Deutungen für Herausforderungen, Probleme und Krisen
- * Förderung von Kompetenzen, um Wünsche und Bedürfnisse nicht-diskriminierend zu verfolgen
- * Förderung von Möglichkeiten des nicht-diskriminierenden und grenzachtenden Umgangs mit herausfordernden Gefühlen, Situationen, Rahmenbedingungen und Konflikten
- * Förderung von Möglichkeiten des emanzipatorischen Umgangs mit und der Interessenvertretung gegen gesellschaftlich oder lebensweltlich verursachte An- und Überforderungen, Probleme und Ungerechtigkeiten
- * Förderung der Entwicklung von und des Zugangs zu nicht-diskriminierenden, vielfalts- und gleichstellungsorientierten sowie diskriminierungskritischen Beziehungen und sozialen Zusammenhängen
- * Förderung von Persönlichkeitsentwicklung, die für zentrale Anliegen wie Selbstwert, Orientierung etc. ohne Diskriminierung oder Selbstschädigung auskommt
- * strukturelle Weiterentwicklung von Institutionen zum Abbau von Problemen, auf die diskriminierendes Verhalten eine Antwort darstellt
- * Förderung der Fähigkeit, emanzipatorisch mit Problemen in Institutionen umzugehen
- * Schutz vor Gewalt, Diskriminierung und Sanktionen gegen Normabweichungen bzw. diskriminierungskritisches Verhalten, Förderung des Zugangs zu Ansprech- und Beratungsstellen sowie Schutzangeboten
- * Stärkung des Zugangs zu Ressourcen im Umgang mit all diesen Themen

Wo immer möglich, ist auch praktische Unterstützung bzw. Zugang zu entsprechenden Angeboten im Umgang mit materiellen, juristischen oder institutionellen Problemen zentral, die nicht durch die Arbeit am eigenen Denken und Fühlen lösbar sind.



Primärprävention und Förderung von Alternativen

Ich fasse in diesem Unterkapitel Primärprävention und die Förderung von Alternativen zusammen, da beide Aspekte pädagogisch auf ähnliche Angebote hinauslaufen. Oft bietet dies auch hilfreiche Flankierungen für Interventionen.

Nicht-diskriminierende und diskriminierungskritische Ressourcen stärken

Wenn diskriminierendes wie auch selbstschädigendes Verhalten u.a. dadurch attraktiv werden kann, dass es Möglichkeiten zur Erfüllung von Bedürfnissen und Wünschen sowie Handlungsfähigkeit im Umgang mit gesellschaftlich oder lebensweltlich verursachten An- und Überforderungen sowie Problemen verspricht, liegt es nahe, in der Prävention und Förderung von Alternativen an diesen Punkten anzusetzen.

Oft bieten diskriminierende Diskurse Deutungsangebote zur Einordnung eigener Probleme oder schlechter Erfahrungen, die in vielen Fällen an den realen Ursachen vorbeigehen (→ Maskulinistische Influencer). Daneben stellen sie Fakten falsch dar und wecken bzw. verschärfen Ängste.

In der Primärprävention können wir, im Wissen um häufige Angriffsstellen diskriminierender Diskurse (z.B. Anerkennung, Konkurrenz am Arbeitsmarkt, Verwirrung oder Unsicherheit bzgl. einer Dynamisierung von Geschlechterverhältnissen, Angstmache und Schutzversprechungen bzgl. Migration etc.), präventiv Wissen zu diesen Themen vermitteln sowie die Fähigkeit, Fake News zu erkennen bzw. Fakten zu recherchieren. Zudem gilt es, die dahinterliegenden Probleme ernst zu nehmen und nicht-diskriminierende Deutungsangebote zu machen.

Förderung von Kritik- und Distanzierungsfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen und lebensweltlichen An- und Überforderungen sowie Problemen

Wenn diskriminierendes Handeln u.a. im Umgang mit gesellschaftlich und lebensweltlich verursachten An- und Überforderungen sowie Problemen attraktiv sein kann, ist es wichtig, hier fördernd anzusetzen.

Das Scheitern an problematischen gesellschaftlichen oder lebensweltlichen Anforderungen – z.B. in Bezug auf Geschlecht, Leistung oder Körper – wird oft als persönliches Versagen individualisiert. Die daraus entstehenden Gefühle können sich dann ggf. aggressiv gegen marginalisierte Gruppen wenden.

Dem lässt sich einerseits durch kognitive Kritikfähigkeit begegnen. Also durch ein Verständnis dafür, was an diesen Anforderungen problematisch ist und dass viele Probleme nicht selbst oder durch marginalisierte Gruppen verursacht sind. (Selbstverständlich sollte auch auf eigene Anteile und Handlungsspielräume geschaut werden.)

Doch kognitive Einsicht bedeutet nicht automatisch emotionale Distanzierungsfähigkeit: Individualisierende Scheiternsgefühle können sich verdoppeln, wenn Menschen gleichzeitig darunter leiden, Normen nicht zu erfüllen, und sich dafür schämen, sich emotional nicht über diese hinwegsetzen zu können (vgl. Debus i.V.: Kap. 8, 2012a).

Daher braucht es auch Räume emotionaler Auseinandersetzung und Erfahrungen alternativer, weniger normierter Beziehungs- und Selbstverhältnisse.

Nicht zuletzt ist es hilfreich, die praktische Wehrhaftigkeit gegenüber Situationen des Alltags zu stärken, in denen die Adressat*innen mit überfordernden Normen bzw. mit gesellschaftlich oder lebensweltlich verursachten Problemen konfrontiert werden, von argumentativen Strategien (Argumente, Argumentationstraining) über nicht-argumentative Strategien (Ebenenwechsel, Themenwechsel, Weggehen) bis hin zu Selbstbehauptung, Selbstverteidigung, Selbstschutz und solidarischen Interventionen.

Stärkung von Resilienz gegen diskriminierende Denk-, Handlungs- und Vergemeinschaftungsangebote

Damit diskriminierende Denk-, Handlungs- und Vergemeinschaftungsangebote attraktiv sein können, müssen Adressat*innen eine grundsätzliche Zugänglichkeit dafür mitbringen. Diskriminierungskritische Pädagogik kann also zusätzlich zu den obengenannten Ansätzen auch die Resilienz gegenüber solchen Angeboten fördern.

Zum einen können in der Primärprävention gleichstellungs- und vielfaltsorientierte Werte sowie Empathie gestärkt werden. Auch eine grundsätzliche Infragestellung der Homogenisierung von Menschengruppen (z.B. ‚alle Frauen sind so‘, ‚alle Syrer*innen sind so‘ etc.) und ein Fokus auf individuelle Vielfalt sowie Überschneidungen zwischen verschiedenen Menschengruppen ist ein wichtiger Resilienzfaktor.

Im Alltag vieler Menschen werden Konkurrenzlogiken, Übergriffigkeiten, Respektlosigkeiten, Verachtung, Fremdbestimmung, Abwertung, psychische, körperliche und sexualisierte Gewalt etc. normalisiert, auch in pädagogischen Institutionen und besonders auffällig in stark diskriminierenden Lebenswelten. Wenn Menschen dies als normal erleben, ist es oft erfolglos, sie zu Empathie, Solidarität oder eigenem Empowerment dagegen einzuladen. Gegenerfahrungen eines guten Umgangs können die Resilienz gegen diskriminierende Ideologien wie auch gegen diskriminierende und gewaltvolle Vergemeinschaftung stärken.

Nicht zuletzt ist eine Sensibilisierung für die Mechanismen diskriminierender Diskurse (z.B. Angstmache), Strategien diskriminierender Akteur*innen (z.B. rechte Strategien, sich über scheinbar unpolitische Care-Tätigkeiten oder ‚mildere‘ Aussagen Zugang zu Räumen oder Menschen zu verschaffen, der dann für ihre Ziele genutzt wird) sowie deren Anwerbeverhalten (u.a. rechte, religiös fundamentalistische, antifeministische, rassistische oder antisemitische Vergemeinschaftungsangebote, Ansprachen über Social Media, Gaming etc.) hilfreich, um schneller die Problematik vermeintlich harmloser Angebote erkennen und gegenüber anderen argumentieren zu können.

Empowerment von Diskriminierung betroffener Menschen und Stärkung dis- kriminierungskritischer Adressat*innen

Auch Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind und/oder sich gegen Diskriminierung einsetzen möchten, werden durch eine entsprechende Förderung von Wissen und Deutungsangeboten sowie eine Stärkung von Kompetenzen und Ressourcen im Umgang mit Wünschen, Bedürfnissen sowie gesellschaftlich oder lebensweltlich verursachten Problemen etc. gestärkt (bzgl. Förderung im Umgang mit Antifeminismus: Debus 2024).

Eine selbstschädigende Form eingeschränkter Handlungsfähigkeit ist internalisierte Unterdrückung, also sich abzufinden mit der Ungerechtigkeit, die mir widerfährt, und deren Logiken in das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu übernehmen, was sich im schlechtesten Fall auch unsolidarisch gegen andere Betroffene richten kann. Oft ist internalisierte Unterdrückung eine Möglichkeit, Sanktionen, bestimmten Ohnmachtserfahrungen und persönlichen Enttäuschungen vorzubeugen und Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen abzusichern (→ Safer/Braver Spaces). Eine Einordnung sowie Stärkung alternativer Umgangsweisen mit diesen Risiken sind daher wichtige Elemente von Empowerment.

Für Betroffene und Engagierte ist eine Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit wichtig, u.a. von Wissen, Argumenten, Handlungskompetenzen und Ressourcen. Relevant ist auch der Zugang zu solidarischen Sozialräumen, Vernetzungen sowie Schutz und Unterstützung bei Problemen und Bedrohungen.

Nicht zuletzt bedürfen auch Betroffene und Engagierte einer Begleitung bei der kognitiven Einordnung und emotionalen Bearbeitung gesellschaftlicher An- und Überforderungen. Nur weil sie diese ggf. kognitiv kritisieren, sollten deren psychische Verankerung und daraus folgende Belastungen und Bedarfe nicht unterschätzt werden.

Interventionen gegen diskriminierendes Verhalten

Auch im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und Verhaltensweisen können die vorgestellten Ansätze hilfreich sein. Für die Entscheidung, ob ich ausführlicher auf die Person eingehe, die sich diskriminierend geäußert hat, finde ich drei Prüffragen hilfreich (ausführlichere Abwägungen dazu in Debus 2025):

1. Wie wichtig sind in dieser Situation der Schutz oder die Unterstützung anderer Adressat*innen? Wenn es zu akuten Bedrohungen kommt, ist der Schutz der bedrohten Adressat*innen vorrangig. Wenn die diskriminierende Handlung psychische Belastungen auslöst, sollte ich Unterstützungsbedarfe der betroffenen Adressat*innen nicht vernachlässigen. Es ist abzuwägen, ob sich dies, ggf. zeitlich versetzt, mit einem Eingehen auf die diskriminierende Person verträgt.
2. Wie wahrscheinlich ist es, dass ich im gegebenen Setting die diskriminierende Person erreichen kann (→ Prävention)? Am höchsten ist diese Wahrscheinlichkeit bei eher unbedachten Äußerungen oder bei Adressat*innen, bei denen die Äußerung bzw. das Verhalten in Widerspruch zu anderen ihrer Werte oder Anliegen steht; am geringsten bei Adressat*innen mit geschlossenen Weltbildern und hoher Einbindung in stark diskriminierende bzw. organisiert diskriminierende Lebenswelten bzw. Communities. Mit einzuberechnen sind auch Zeit, Setting und Beziehungsarbeit bzw. Glaubwürdigkeit in Augen der jeweiligen Adressat*innen. Wenn es unwahrscheinlich ist, sie in diesem Setting zu erreichen, sollte ich weniger Raum und Aufmerksamkeit auf diesen Versuch verwenden. Wenn sie solche Bemühungen nutzen, um andere Adressat*innen zu verletzen, einzuschüchtern oder diskriminierende Ideologien zu verbreiten, geht es primär um die Frage, wie ich ihren Raum und Einfluss begrenzen kann, ggf. auch durch Rauswürfe.
3. Wie verteile ich Raum und Aufmerksamkeit? Dabei sollte ich das Potenzial, die diskriminierende Person zu erreichen, mit Bedarfen betroffener, diskriminierungskritischer und ambivalenter Teilnehmender abwägen – sowohl mit deren Gewinnen, wenn ich die Person erreiche, als auch mit ihren Lernbedarfen, ihrem emotionalen Wohlbe- finden etc. (vertiefend: Debus 2024).

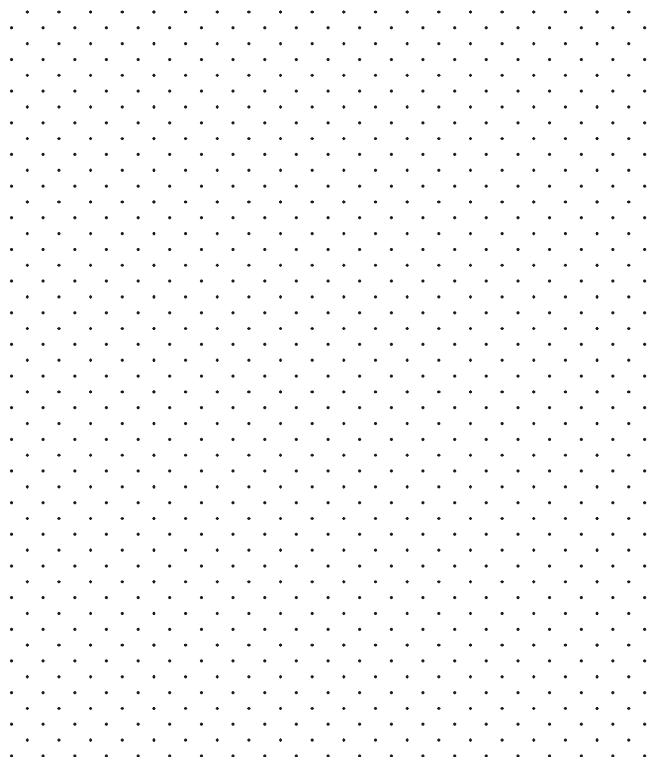
Die folgenden Erwägungen beziehen sich auf Situationen, in denen es mir sinnvoll scheint, mich zu bemühen, die diskriminierend handelnde Person zu erreichen.

Je nach Person variiert es, wie stark oder vorsichtig Kritik formuliert werden muss, damit sie ankommt. Manche Menschen sind hellhörig und zugewandten Formulierungen zugänglich, während sie bei stärkerer Konfrontation vor Schuldgefühlen und Angst, Fehler zu machen, nicht mehr handeln oder in Abwehr kippen. Andere brauchen einen konfrontativeren Zugang, um Kritik ernstzunehmen. Sie lassen freundliche Hinweise mühelos an sich abperlen.

Wenn ich die diskriminierende Person erreichen will, ist relevant, ob die kritisierte Handlung eine (wichtige) Funktion für die Person hatte oder nicht. Bei einfacher Unwissenheit reicht ggf. Wissensvermittlung. Dies erfordert aber, dass die Person mich glaubwürdig findet bzw. ich auf für sie glaubwürdige Instanzen verweisen kann. Je stärker das angebotene Wissen im Kontrast zum Alltagswissen bzw. Aussagen wichtiger Bezugspersonen oder Medien steht, desto schwieriger wird dies.

Wenn ich eine subjektive Funktionalität des diskriminierenden Verhaltens vermute, dann gilt es, dialogisch und atmosphärisch eine Idee zu entwickeln, was diese Funktion sein könnte, u.a. durch Fragen, Eigenaussagen oder Kontextwissen. In vielen Fällen werde ich darauf keine eindeutige Antwort finden, aber ich kann dialogisch Suchbewegungen vollziehen.

Die Chance, eine Person zu erreichen, bei der diskriminierendes Denken oder Handeln eine wichtige Funktion erfüllt, steigt, wenn sie sich in ihrem Anliegen gesehen fühlt. Dafür versuche ich Anliegen zu identifizieren, die ich im positiven Sinne anknüpfungsfähig finde, die ich also als legitim und förderungswürdig verstehe (s. Kästen sowie Debus 2025).



Menschen, mit denen ich keine solchen anknüpfungsfähigen Anliegen finden kann oder will, werde ich wahrscheinlich nicht erreichen. Wenn wir bzgl. der Beziehungsarbeit bzw. der Suche anknüpfungsfähiger Anliegen grundsätzliche Probleme mit (größeren Teilen unserer) Zielgruppe haben, sollten wir uns mit Optionen von Arbeitsteilung beschäftigen, entweder bei heterogenen Zielgruppen im Team oder bzgl. der Wahl unserer Zielgruppen.

Wenn ich hingegen anknüpfungsfähige Anliegen finde, läuft das häufig auf einen Balance-Akt hinaus: Einerseits ist es wichtig, die diskriminierende (Auswirkung der) Handlung zu problematisieren und diesbezüglich eine Grenze zu setzen. Andererseits hat meine Intervention besonders viel Veränderungspotential, wenn ich wie oben beschrieben das anknüpfungsfähige Anliegen würdige und es fördernd aufgreife (vertiefend: Debus 2025, Kap. 4.3.4 und 5).

Wenn dabei unsere Deutungsangebote mehr Ohnmacht ‚versprechen‘ als diskriminierende Deutungsangebote (z.B.: „Der Kapitalismus ist schuld.“ statt „Die Ausländer/die Feministinnen/die trans Menschen etc. sind schuld.“), haben wir nicht immer kurzfristig vielversprechende Handlungsangebote. Auch mein gesellschaftsverändernder Optimismus ist derzeit begrenzt.

Dennoch lohnt es sich, mögliche Handlungsschritte zu erarbeiten, auch wenn wir das große Ganze (noch) nicht lösen können. Oft hilft die Mischung aus Entlastung von individuellen Versagensgefühlen oder entsprechenden Vorwürfen und der Entwicklung erster realistischer Handlungsoptionen.

Gerade in solchen Fällen arbeite ich gerne zusätzlich an Umgangsweisen mit Frustration, Unsicherheit, Ohnmacht etc. und stärke Kraftquellen und Ressourcen im Umgang damit.

Außerdem hilft es, Möglichkeiten zugewandter, solidarischer, nicht-diskriminierender sowie grenzachtender Sozialität zu erweitern und ggf. Zugänge zu lebensweltlichen, institutionellen oder gesellschaftlichen Vernetzungen zu schaffen, die manche der auslösenden Probleme kollektiver zu verändern versuchen. Sich nicht alleine zu fühlen, kann viele Türen öffnen.

Und überall dort, wo wir Einfluss haben – in Trägern, Institutionen, Gewerkschaften oder als anerkannte Expert*innen – sollten wir diesen nutzen, um strukturelle Ursachen zu problematisieren, die zur Attraktivität diskriminierender Denk- und Handlungsweisen beitragen, und deren Veränderung einzufordern. All diese Probleme sind nicht allein durch pädagogische Arbeit lösbar – erst recht unter den derzeitigen Arbeits- und Lernbedingungen.

Verletzlichkeit und Diskriminierung – Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit

Katharina Debus und Iven Saadi

Weiterentwicklung und Überarbeitung 2025¹

1 Relevanz von Verletzlichkeit durch Diskriminierung und Gewalt für Bildungsarbeit

Diskriminierung und Gewalt bedingen oft besondere Verletzlichkeiten bei Menschen, die ihnen ausgesetzt sind bzw. waren. Anders als bei anderen Fragestellungen, bei denen uns eine Differenzierung wichtig ist, denken wir im Zusammenhang dieses Textes Diskriminierung und Gewalt zusammen, da beide zu besonderen Belastungen und Verletzlichkeiten führen können, die für Bildungsarbeit² relevant sind.

Wir gehen davon aus, dass prinzipiell alle Menschen Verletzungen mitbringen. Wenn wir Adultismus mitdenken, also die Diskriminierung und das häufige Nicht-Ernstnehmen und Überschreiten der Grenzen von Kindern, bringen zudem alle Menschen biografisch zumindest in diesem Verhältnis Diskriminierungserfahrungen mit.

Dennoch unterscheiden sich die Widerfahrnisse abhängig von der jeweiligen Biografie sowie gesellschaftlicher Positionierung (also: je nachdem, in welchen weiteren Diskriminierungsverhältnissen Menschen strukturell auf der diskriminierten oder privilegierten Seite verortet werden). Darüber hinaus unterscheiden sich auch die individuellen Umgangsweisen und Wünsche an andere Menschen im Umgang mit den Verletzungen und Verletzlichkeiten.

Wenn wir in diesem Text von Verletzlichkeiten sprechen, meinen wir in der Regel im Kontext von Diskriminierungswiderfahrnissen bzw. Widerfahrnissen psychischer, körperlicher oder sexualisierter Gewalt entstandene Verletzlichkeiten. Es geht uns nicht um z.B. besondere Empfindlichkeiten, wenn Menschen, die Privilegien gewohnt sind, plötzlich als Gleiche behandelt werden. Allerdings können wir als Bildungsarbeiter*innen nicht immer sicher wissen, welche Gemengelage individuell vorliegt.

Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrnisse können im Übrigen auch zu besonderen Stärken und Kompetenzen führen, die viele Betroffene entwickeln, um die entsprechenden Erfahrungen zu verarbeiten. Diese Erkenntnis ist wichtig, um Menschen auch in ihren Ressourcen und als Akteur*innen wahr- und ernst zu nehmen und sie nicht paternalistisch zu passiven, defizitären Opfern zu machen. Es geht uns dabei nicht darum, schlimme Widerfahrnisse schönzureden oder ihnen rückblickend einen Sinn zu geben, sondern darum, diesen Aspekt nicht auszublenden. Sonst besteht das Risiko, Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit, Kompetenz und Kraft zu unterschätzen und sie dadurch (wiederholt) klein zu machen. Diese Stärken und Kompetenzen werden in der Bildungsarbeit allerdings oft als weniger herausfordernd empfunden, daher fokussiert dieser Text das Thema Verletzlichkeit.

Verletzungen, Verletzlichkeiten und die verschiedenen Umgangs- bzw. Verarbeitungsweisen spielen eine Rolle im Lernen zu Diskriminierung – sowohl in der Kinder- und Jugendarbeit als auch in der Erwachsenen- sowie der Pädagog*innen- bzw. Fachkräfte-Bildung. Umgangsweisen mit Diskriminierung sind oft davon beeinflusst, welchen

¹ Wir haben für diese Publikation den folgenden Text weiterentwickelt und gekürzt, der im Rahmen des Projektes *Zusammen_denken, zusammen handeln – Spannungsfelder der antisemitismus- und rassismuskritischen Bildung konstruktiv bearbeiten* (www.zusammen-denken-handeln.de) von BildungsBausteine e.V. (www.bildungsbausteine.org) entstanden ist: Debus, Katharina/Saadi, Iven (2023): Verletzlichkeit und Lernen zu Diskriminierung. Anregungen und Gedanken zu Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit. <https://www.bildungsbausteine.org/projekte/zusammen-denken-zusammen-handeln/fachtexte>. Dieser basiert auf einem Vortrags-Handout aus der Train-the-Trainer-Weiterbildungsreihe Pädagog_innen-Bildung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die wir 2018/19 im Rahmen des Projekts *Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt* (www.interventionen.dissens.de) von Dissens – Institut für Bildung und Forschung (www.dissens.de) in der Akademie Waldschlösschen (www.waldschloesschen.org/) durchgeführt haben. Wir danken allen Kolleg*innen, Teilnehmenden, Förder*innen und Kooperationspartner*innen, die durch ihre ermöglichende Arbeit, inhaltlichen Anregungen, Fragen und Feedbacks zur Entstehung der hier vorgestellten Gedanken beigetragen haben. In Bezug auf inhaltliche Diskussionsprozesse möchten wir insbesondere Vivien Laumann und Andreas Hechler nennen.

² Wir verwenden im Zusammenhang dieses Textes die Begriffe Bildungsarbeit und Pädagogik ebenso wie die Begriffe Bildungsarbeiter*innen und Pädagog*innen als bedeutungsgleiche Überbegriffe.

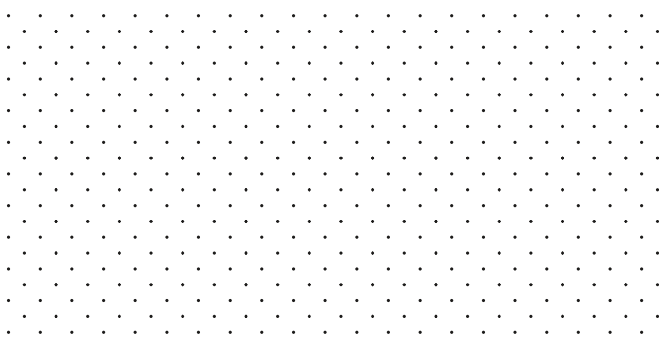
Umgang Menschen mit den ihnen widerfahrenen Verletzungen erlernt bzw. sich angeeignet haben.

Dieser Artikel verfolgt das Ziel, zu einem bewussten Umgang mit Verletzlichkeit in der Pädagogik zu inspirieren und dabei zwischen verschiedenen Optionen des Umgangs abzuwägen. Wir werfen dafür zunächst einen Blick auf Auswirkungen von Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrungen auf Individuen (2), stellen die Konzepte von Safer und Braver Spaces gegenüber (3), treffen daraus Ableitungen für die Bildungsarbeit (4) und schließen mit einem Resümee (5).

2 Auswirkungen von Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrungen auf Individuen

Disclaimer: Wir bedienen uns in diesem Teil bei Anregungen aus der Psychologie und Trauma-Therapie. Dabei sollte mitgedacht werden, dass wir uns mit diesen Aspekten aus der Perspektive der Bildungsarbeit zu Diskriminierung beschäftigt haben und keine Expert*innen in den vorgenannten Feldern sind.

Menschen erleben Diskriminierung und Gewalt auf ganz verschiedenen Ebenen. Dazu zählen körperliche, psychische und sexualisierte Gewalt ebenso wie unter anderem kulturelle, institutionelle, ökonomische und rechtliche Diskriminierung und Gewalt und deren transgenerationale Auswirkungen auch auf Kinder, Enkel etc. der Betroffenen (→ [Diskriminierung](#)).³ Dabei können, wie die Forschung rund um Mikroaggressionen zeigt, auch kleine und unabsichtliche Handlungen große Diskriminierungswirkungen zeigen, wenn sie sich häufen (→ [Mikroaggressionen](#)).



Verletzlichkeit und Trigger

Mikroaggressionen und andere Widerfahrungen weniger subtiler Diskriminierung und Gewalt können Spuren hinterlassen. U.a. können sich Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrungen in einer erhöhten Verletzlichkeit von Menschen niederschlagen, oder auch in Traumata und posttraumatischen Belastungsstörungen.

Als Grundlage für Fragen der Bildungsarbeit teilen wir hier kurz Arbeitsdefinitionen zu Traumata und posttraumatischen Belastungsstörungen, bevor wir auf das Thema Trigger eingehen:

(Psychisches) Trauma: Belastendes Ereignis oder Situation, die von der betroffenen Person nicht verarbeitet werden kann. Dabei kann es um körperliche oder psychische Auslöser gehen, von Unfällen über Naturkatastrophen bis zu psychischer, körperlicher und sexualisierter Gewalt oder auch Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen.⁴ Es kann sich dabei um direkt gegen die eigene Person gerichtete oder um beobachtete bzw. miterlebte Ereignisse handeln.⁵

Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS): Ein Trauma kann – muss aber nicht – zu einer posttraumatischen Belastungsstörung führen, also einer im Nachhinein auftretenden psychischen Reaktion auf ein traumatisches Ereignis. Dieses Risiko ist besonders groß bei Traumata, die durch Menschen hervorgerufen wurden. Eine PTBS kann mit unterschiedlichen psychischen und psychosomatischen Symptomen einhergehen, u.a. Erinnerungen an das Trauma, Flashbacks, Angstträume, sogenannter ‚Übererregbarkeit‘, Schlaflosigkeit, Reizbarkeit, Konzentrationschwierigkeiten, erhöhter misstrauischer Wachsamkeit/Hypervigilanz, Schreckhaftigkeit, emotionaler Stumpfheit (numbing), Gleichgültigkeit und Teilnahmslosigkeit, Vermeidungsverhalten, Gedächtnislücken, Hilflosigkeitsgefühle und Erschütterung des Ich- und Weltverständnisses.⁶

Das Auslösen von Flashbacks, also ein unkontrolliertes Wiedererleben (eines Aspekts) der traumatischen Situation wird Trigger genannt. Trigger in diesem Sinne sind oft unwägbar, es kann sich um einen Geruch handeln, einen optischen Eindruck, ein Wort, eine Geste, eine Interaktion etc.

Im Kontext der Debatten um diskriminierungs- und gewaltsensibles Handeln und damit auch in der Bildungsarbeit werden die Begriffe ‚Trigger‘ und ‚triggern‘ zum Teil auch verwendet, um etwas zu beschreiben, das schlechte Gefühle auslösen, Schmerz und unangenehme Erinnerungen, Traurigkeit oder Wut aufrufen bzw. an Diskriminierung erinnern kann, ohne im engeren Sinne ein Trauma-Trigger zu sein.

3 Eine Einführung in unser Verständnis von Diskriminierung und Intersektionalität findet sich u.a. im folgenden Videovortrag: 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_xR5LJfmg. Wir bitten darum, den Korrekturhinweis im Textfeld unten zu beachten. Dort finden sich auch diverse Links zu zitierten Quellen im Vortrag.

4 Vgl. z.B. www.deutsche-traumastiftung.de/trauma. Letztmalig abgerufen am 6.6.25

5 Vgl. z.B. <https://www.neurologen-und-psiater-im-netz.org/psychiatrie-psychosomatik-psychotherapie/stoerungen-erkrankungen/post-traumatische-belastungsstoerung-ptbs>. Letztmalig abgerufen am 6.6.25

6 Vgl. u.a. <https://www.neurologen-und-psiater-im-netz.org/psychiatrie-psychosomatik-psychotherapie/stoerungen-erkrankungen/post-traumatische-belastungsstoerung-ptbs> – auch der Wikipedia-Eintrag bietet aus unserer Sicht einen guten Überblick: https://de.wikipedia.org/wiki/Posttraumatische_Belastungsst%C3%B6rung. Letztmalig abgerufen am 6.6.25

Im Unterschied zu der Unwägbarkeit von Trauma-Triggerern suggeriert diese Debatte, dass Trigger durch diskriminierungs-sensibles Handeln vermeidbar seien. Triggerern wird in diesem Kontext zum Teil gleichgesetzt mit einem In-Erinnerung-Rufen von Diskriminierungs- bzw. Gewaltwiderfahrnissen, u.a. auch durch das Benennen (und damit Wiedergeben) diskriminierender Worte, Situationen oder Ähnlichem. Wir raten dazu, zwischen Triggerern im Kontext posttraumatischer Belastungsstörungen und dem anderweitigen Aufrufen unangenehmer Gefühle, Erinnerungen und Themen zu unterscheiden. Nicht, um diese zu bagatellisieren, sondern

weil es sich um andere Funktionsweisen handelt, aus denen auch andere Umgangsweisen folgen sollten.

Wir sprechen daher, wenn es nicht um Trigger im Trauma-Sinne geht, eher von auslösen, anticken oder z.B. auch ‚auf einen schlechten Film bringen‘ und entsprechend auch eher von Content Warnings (Inhaltswarnungen) anstatt Triggerwarnungen. Noch lieber stellen wir einfach Transparenz über das her, was in der folgenden Einheit passiert, ohne durch Worte wie ‚Warnung‘ möglicherweise erhöhte Alarmbereitschaft bzw. Verletzlichkeit auszulösen (mehr dazu unten).

Beispiel heterogener Bewältigungs- bzw. Coping-Strategien bzw. Mechanismen und kurze Thesen zu möglichen Funktionen

- * Vermeidung/Selbstschutz bzgl. Situationen, die an das Erlebte erinnern könnten und/oder in denen diskriminierende Begriffe etc. zitiert werden, Vorsicht. Mögliche Funktion: Schmerz bzw. Wahrnehmung von Gefahr verhindern/reduzieren.

Variante: Fokus auf die moralische bzw. politische Verantwortung anderer Menschen, Dinge zu unterlassen, die Schmerzhaftes in Erinnerung rufen könnten. Mögliche zusätzliche Funktionen: sich handlungsfähig fühlen; sich durch politische bzw. moralische Begründung nicht persönlich empfindlich fühlen.⁷

- * Wiederaufsuchen und Wiederholung ähnlicher Situationen. Mögliche Funktion: unbewusste Hoffnung, eine positive Gegenerfahrung zu machen.
- * Sich und andere mit dem Thema konfrontieren, darüber sprechen, verletzende Begriffe und Erfahrungen benennen, Begriffe empowernd umwertend aneignen. Mögliche Funktionen: dem Thema bzw. der Verletzung die Macht bzw. den Schrecken nehmen; Stärke- bzw. Resilienz-Erfahrung; Austausch und gemeinsames Lernen dazu.

Variante: anderen Betroffenen abzuverlangen, dass sie ebenso konfrontative Umgangsweisen anwenden und nicht empfindlich sein sollen. Mögliche zusätzliche Funktionen: sich nicht alleine fühlen; nicht durch andere an mögliche Verletzlichkeiten erinnert werden.

- * Einordnung und Analyse des Erlebten. Mögliche Funktion: durch Verstehen Verfügung (im Sinne von Handlungsfähigkeit) erlangen.
- * Internalisierung von individueller Verantwortung und Schuld bzgl. der Widerfahrnisse; auch in den Varianten: Betonung der eigenen Verantwortung; Victim Blaming⁸ gegenüber anderen, denen Ähnliches passiert ist. Mögliche Funktionen: Ohnmacht überwinden und sich handlungsfähig fühlen, um entsprechende Widerfahrnisse zu vermeiden; Wahrnehmung von Kontrolle bzgl. zukünftiger Erfahrungen; erlebten Schmerz abwehren (auch als Resultat von Abspaltung bzw. Verdrängung).

7 Hier sehen wir ein Spannungsfeld zwischen dem berechtigten und von uns unterstützten Wunsch nach der Reduktion von Belastungen und der Erwartung, dass alle anderen sich nach den eigenen Bedürfnissen richten müssen, der mangelnden Anerkennung, dass diese Bedürfnisse zwischen verschiedenen Betroffenen stark variieren und dass sie legitimen anderen Interessen widersprechen können, sodass Aushandlungsbedarf besteht.

8 Der Begriff Victim Blaming meint Schuldzuweisungen an die Betroffenen von Diskriminierungs- und Gewalthandlungen für das erlebte Widerfahrnis (z.B. „Hättest Du dich nicht soundso angezogen/nicht das und das gesagt/..., dann wäre dir das bestimmt nicht passiert.“) und/oder für ihre Wahrnehmung einer Diskriminierungs- und Gewalthandlung (z.B. „Stell dich nicht so an!“ oder „Da bist Du jetzt aber übersensibel.“).

- * Selbstablehnung/Selbsthass. Mögliche Funktion: Abwertung und Kritik durch andere vorwegnehmen; nicht ständig gegen wiederkehrende Abwertungserfahrungen ankämpfen und das Selbstbild dagegen verteidigen müssen.
- * Versöhnung. Mögliche Funktionen: loslassen können; wichtige nahe Beziehungen nicht aufgeben oder wiederaufnehmen.
- * Integration des Erlebten.
- * Die eigene Verletzlichkeit anerkennen und Self-Care-/Selbstsorge-Strategien anwenden.
- * Die eigene Stärke und Resilienz in den Mittelpunkt stellen.
- * Verdrängung bzw. Abspaltung. Mögliche Funktion: Schmerz-Abwehr; Beziehung zu Täter*innen sichern.
- * Normalisierung des Widerfahrens. Mögliche Funktion: sich nicht als Opfer fühlen; Schmerz abwehren; Mitleid oder Schwäche abwehren.
- * Wut bzw. Hass gegenüber den verletzenden Personen/Strukturen.
- * Wut bzw. Hass gegenüber Dritten, u.a.
 - ▶ a) weniger mächtigen Personen/Strukturen;
 - ▶ b) Menschen, die das Verletzende in Erinnerung rufen, u.a. Bildungsarbeiter*innen, Menschen, die von eigenen Opfer-Erfahrungen sprechen, oder Menschen, die z.B. Diskriminierung oder rape culture kritisieren;
 - ▶ c) Menschen, die durch ihre Äußerungen oder Handlungen Strategien von Normalisierung oder der Betonung von Eigenverantwortung unterlaufen. Mögliche Funktionen: sich handlungsfähig fühlen oder Schmerz bzw. Wut ableiten, ohne in Konflikt mit Täter*innen bzw. mächtigeren Strukturen zu treten; Schmerz abwehren; eigene Bewältigungsstrategien schützen/verteidigen.
- * Sehnsucht nach Retter*innen.
- * Suche nach Anerkennung bzw. Validierung für eigene Verletzungen, Wahrnehmungen und Deutungen durch Autoritäten oder Menschen mit ähnlicher gesellschaftlicher Positionierung (z.B. Geschlecht, Rassismusbetroffenheit, Klasse etc.). Mögliche Funktionen: Validierung hat besonderes Gewicht; Gegengewicht gegen Victim Blaming v.a. durch Täter*innen; Gegengewicht gegen schlechte Erfahrungen.
- * Austausch, Bündnisse und Raumgestaltung unter Menschen mit ähnlichen Erfahrungen. Mögliche Funktionen: sich in Abwesenheit von Täter*innengruppen sicherer fühlen; sich nicht alleine mit der Erfahrung fühlen; Validierung für eigene Verletzungen, Wahrnehmungen und Deutungen; Verstehen und Einordnen der eigenen Erfahrungen; Empowerment durch Resonanz und Verbündung; organisierte Selbsthilfe, Empowerment bzw. politische Organisation; positive Gegenerfahrungen.
- * Verantwortung anderer Menschen für das erlebte Unrecht klar herausstellen. Mögliche Funktion: Gegengewicht zu Victim Blaming (Täter-Opfer-Umkehr), Ausstieg aus der Internalisierung der Verantwortung bzw. Schuld.
- * Kampf um die politische Veränderung von Strukturen und/oder Hilfsangebote für andere Betroffene, u.a. durch Organisation. Mögliche Funktionen: Handlungsfähigkeit, Prävention.

Heterogene Coping- bzw. Bewältigungsstrategien und -mechanismen und Konsequenzen für die Pädagogik

Menschen können ganz verschiedene Umgangsweisen mit Gewalt- und Diskriminierungswiderfahrnissen entwickeln. Diese können bewusst oder unbewusst entstehen. Für die Frage des Umgangs mit Verletzlichkeit in der Bildungsarbeit ist uns wichtig, uns von der Annahme gleicher Wünsche und Bedürfnisse bei Betroffenen zu lösen und grundsätzlich von Heterogenität auszugehen – was dann in Konsequenz Abwägungen bzgl. des pädagogischen Umgangs erfordert. In den Kästen auf Seite 76 und 77 geben wir Beispiele als Grundlage für ein besseres Verständnis pädagogischer Situationen und mancher Konflikte sowie zur Fundierung konzeptioneller Diskussionen. Dabei benennen wir an einigen Stellen mögliche Funktionen, um deutlich zu machen, dass Menschen eventuell auch etwas verlieren, wenn sie die entsprechende Umgangsweise aufgeben, insbesondere wenn parallel keine Alternative erarbeitet wird. Damit wollen wir nicht alle Umgangsweisen gleichsetzen – es ist unschwer zu erahnen, dass wir manche sinnvoller oder wünschenswerter finden als andere. An dieser Stelle geht es uns aber zunächst um Sensibilisierung, also darum, den Blick zu weiten, bevor wir Konzepte des pädagogischen Umgangs mit Verletzlichkeiten diskutieren.

Diese Coping-Strategien können in Konflikt miteinander geraten. Leicht richtet sich dann die Wut gegen Menschen mit anderen Coping-Strategien. In Antidiskriminierungs-Debatten passiert es immer wieder, dass Menschen mit anderen Strategien als den eigenen bzw. denen, die gerade Konjunktur haben, als politische Gegner*innen wahrgenommen werden, anstatt mögliche Gemeinsamkeiten und Grenzen auszuloten. Das kann zu Schmerz und der Verschärfung belastender bzw. traumatischer Erfahrungen führen und erschwert Bündnisse, die für politische Veränderungen notwendig wären.

Wir sollten also zunächst anerkennen: Auch Menschen mit (ähnlichen) Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrnissen sind vielfältig. Sie/wir brauchen nicht alle dasselbe und es gibt nicht die eine Strategie, die richtig ist für alle Betroffenen. Während für manche Betroffenen Triggerwarnungen bzw. Inhaltswarnungen und Vorsicht genau richtig bzw. zumindest erwünscht sind, unterläuft ein spürbar vorsichtiges, warnendes bis vermeidendes Herangehen die Coping-Strategien anderer Betroffener durch das ständige Wiederaufrufen von Verletzlichkeit, anstatt Stärke und Resilienz zu betonen. Zudem kann für nicht wenige Betroffene der Aufruf zur Vermeidung dem Wunsch im Weg stehen, einen ermächtigenden Umgang mit den schmerzauslösenden Themen zu üben. Dies kann sich wie eine Wiederholung von Druck zu Verheimlichung und Verschweigen anfühlen.

3 Safer Spaces und Braver Spaces

In unserer Wahrnehmung werden in diskriminierungskritischen Debatten in den letzten Jahren oft Safe-Space- bzw. Safer-Space-Konzepte betont (wobei sich hier seit dem ursprünglichen Vortrag 2018 einiges in Richtung Braver Spaces geöffnet hat). Wir bevorzugen unter diesen beiden Begriffen die Idee eines Safer Space, also eines sichereren Raums, da wir davon ausgehen, dass komplett sichere Räume (Safe Spaces) nicht möglich sind und falsche Versprechungen leisten.

Safer-Space-Ansätze wurden historisch u.a. in feministischen und schwul-lesbischen Bewegungen (wir legen hier aufgrund des Entstehungskontextes dieses Textes den Fokus auf geschlechterpolitische Räume) mit dem Ziel entwickelt, von Diskriminierung betroffenen Menschen gemeinsame Schutz-, Rückzugs- und Austauschräume zu verschaffen. Dabei hat das Verständnis dieses Konzepts in unserer Wahrnehmung einen Wandel durchgemacht. Wir erinnern aus früheren Zeiten eher Verständnisse, in denen in diesen Räumen durchaus auch Auseinandersetzungen mit schmerzhaften Themen als wichtiger Aspekt mit angelegt waren, und sich der Begriff safer v.a. auf die Gruppenzusammensetzung bezog. In aktuellen Diskursen fokussieren aber in unserer Wahrnehmung Safer Spaces meist vorsichtige Umgangsweisen mit möglichen Verletzungen und Traumata der Nutzer*innen der Räume. Sie regen dazu an, sorgsam miteinander umzugehen und Dinge zu vermeiden, die (Erinnerungen an) Verletzungen aufrufen könnten. Sie entsprechen unter den im Kasten zu Coping-Strategien genannten eher selbstschützenden und vermeidenden Strategien – auf deren Grundlage dann einige der anderen Strategien zusätzlich möglich sein können.

Wir wollen das mit einem Konzept von Braver Spaces (also ‚mutigeren‘ Räumen) ins Verhältnis setzen, welches in den letzten Jahren vor allem in den USA⁹ in diskriminierungskritischen aktivistischen und pädagogischen Kontexten in Auseinandersetzung mit bzw. als Weiterentwicklung von Safer-Space-Ansätzen entwickelt wurde. Braver Spaces sind in diesem Sinne Räume, die die Nutzer*innen dazu ermutigen wollen, sich bewusst aus der Komfortzone herauszubewegen und Risiken einzugehen in der Hoffnung auf transformative Lernerfahrungen (s.u.). Das ist aber dennoch weit entfernt von laissez-faire, ‚alles geht‘. Auch Braver Spaces sind diskriminierungskritische Räume, in denen ein achtsamer Umgang mit Diskriminierung stattfindet. Der Fokus wird nur etwas stärker auf einen aktiven Umgang mit Differenzen oder schmerzhaften Themen gelegt und auf Lernen in diesen Differenzen in dem Bewusstsein, dass dabei bei bestem Bemühen auch schmerzhaft Fehler geschehen oder auch ganz ohne Fehler schmerzhaft Gefühle entstehen können, und in dem Wissen, dass all das den Raum etwas weniger sicher in Bezug auf Konfrontation mit Schmerz macht (siehe ausführlicher unten) (vgl. für ein mögliches Framing → [Wünsche](#)).

9 Vgl. z.B. Mickey ScottBey Jones: <https://www.wnccumc.org/files/websites/www/brave+space.pdf>. Als Beispiel eines Übertrags in den deutschsprachigen Raum s. <https://we.riseup.net/assets/333201/saver+spaces.pdf>. [06.06.25].

Dies kann, neben Safer Spaces, ein Angebot sein, das transformatives Lernen ermöglicht. Wir meinen damit (in anderen Kontexten wird der Begriff auch anders verwendet) ein Lernen, das die Beschädigungen, die wir durch Diskriminierung und Gewalt erfahren haben, nicht bestehen lässt und sich dann (z.B. vermeidend oder abstumpfend) darum herum organisiert. In transformativen Lernerfahrungen, ist stattdessen z.B. durch produktive Konfrontation, positive Gegenerfahrungen, Handlungsfähigkeit, Erholung etc. eine Verarbeitung von und Wachsen über diese Beschädigungen hinaus möglich.

Kolleg*innen aus der Forschung zu sexualisierter Gewalt (Malte Täubrich und Mart Busche) haben uns davon berichtet, dass sie analog zur Gegenüberstellung von Safer und Braver Spaces auch an den Begriffen ‚Culture of Care‘ und ‚Culture of Dare‘ herumgedacht haben.

Die Begriffe ‚safer‘ und ‚braver‘ meinen wir wertfrei. Wir finden Mut nicht grundsätzlich besser als den Wunsch nach Sicherheit vor Verletzungen bzw. Selbstsorge und Care. Aus unserer Sicht entspricht die Höherbewertung von Mut gegenüber Sicherheit androzentrischen Sichtweisen (von griechisch andras: der Mann), also Sichtweisen, die das, was gesellschaftlich als männlich konstruiert wird (z.B. Mut, Heldenhaftigkeit, ein ‚dickes Fell‘) höher bewerten als das, was gesellschaftlich als weiblich konstruiert wird (z.B. ernstnehmen von Verletzlichkeit, Wunsch nach Sicherheit vor Verletzungen, Fürsorglichkeit). Es geht uns nicht darum, eines der Konzepte höher zu bewerten als das andere, sondern darum, bewusster zwischen verschiedenen Möglichkeiten und ihren Potenzialen und Konsequenzen abzuwägen, wenn wir konkrete (Lern-)Räume gestalten.

Die Konzepte kommen darüber hinaus aus aktivistischen bzw. Community-Kontexten im Einsatz für mehr Teilhabe, Emanzipation und gegen Diskriminierung und gesellschaftliche Ungleichheit. Sie können nicht einfach aus diesem Kontext herausgelöst werden. Sie sind für die Gestaltung pädagogischer bzw. von Bildungsräumen aber relevant und inspirierend. Dies gilt primär für Angebote, die sich mit dem Ziel gesellschaftlicher Transformation hin zu weniger Diskriminierung und mehr Emanzipation verbunden fühlen und emanzipatorisch arbeiten. So sollte das Konzept Braver Space nicht etwa in autoritäre Anforderungen an Teilnehmende fehlübertragen werden, z.B. im oft autoritär und bewertend strukturierten Setting Schule. Adressat*innen sollten sich beispielsweise nicht gedrängt fühlen, mutig zu sein und einen gelasseneren Diskurs mit hochgradig diskriminierenden Äußerungen von Mitschüler*innen zu führen oder (z.B. in Seminaren der diskriminierungskritischen Bildung) nicht so verletzlich gegenüber autoritären Beschämungen durch Seminarleitende zu sein. Die folgenden Überlegungen sind insbesondere sinnvoll für Prozesse, die an eigene Emanzipations- bzw. Transformationsinteressen von Adressat*innen bzw. Teilnehmenden anknüpfen. Daher wechseln unsere Formulierungen auch zwischen einer pädagogischen und einer gesellschaftlichen Veränderungsperspektive hin und her.

Potenziale von Safer und Braver Spaces

Im Folgenden eine kurze Gegenüberstellung von Safer-Space- und Braver-Space-Konzepten:

Safer Spaces können u.a.:

- * die Wahrscheinlichkeit schmerzhafter diskriminierungsbezogener Widerfahrnisse verringern;
- * dadurch u.a. diskriminierungsbezogene Stressbelastungen (Diskriminierungs-/Minderheiten-Stress) reduzieren und zu einem größeren Sicherheitsgefühl der Anwesenden beitragen;
- * Einlassen und Konzentration auf Lernen erleichtern, wenn es nicht ständig nötig ist, schmerzhaft Erfahrungen abzapuffern und zu verarbeiten bzw. in Hab-Acht-Stellung zu sein;
- * der Vereinzelung von Menschen mit bestimmten Diskriminierungs- bzw. Gewaltwiderfahrnissen entgegenwirken und Empowerment u.a. durch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit individuellen Erfahrungen, emotionale Resonanz und Validierung ermöglichen (u.a. wenn Räume um bestimmte gemeinsame Erfahrungen bzw. Betroffenheiten herum strukturiert sind);
- * durch diesen gemeinsamen Austausch Erkenntnisse, Deutungen und eine gemeinsame Sprache für Erfahrungen entwickeln, und so zu Consciousness-Raising beitragen;
- * Erfahrungen von Bündnissen und Solidarität gegen die erlebte Diskriminierung ermöglichen, u.a. unter Menschen mit ähnlichen Erfahrungen;
- * dabei u.a. auch Alternativen des Umgangs untereinander erarbeiten, wenn die Betroffenen in anderen Räumen häufig in Konkurrenz um die Zuwendung oder Akzeptanz der Privilegierten gesetzt werden (z.B. Arbeit an solidarischeren Umgangsweisen unter Frauen, trans* Menschen oder BPoC);
- * das Gefühl von Macht- und Einflusslosigkeit verringern und zu Empowerment beitragen;
- * transformatives Lernen ermöglichen, indem Anwesende die Erfahrung machen, sich verhältnismäßig sicher und gehalten und in ihrer Verletzlichkeit gesehen zu fühlen – das kann transformativ Erholung und Heilung ermöglichen;
- * und indem sie erleben, dass sie verletzende Dinge fernhalten/reduzieren und Räume gegen sie verteidigen können – das kann transformativ Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

10 Consciousness Raising war ein Begriff der 2. Welle der nordamerikanischen Frauenbewegungen und beschrieb einen Prozess, in Frauengruppen durch Austausch individueller Erfahrungen zu verstehen, was daran systematisch mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen verbunden ist, und gemeinsam ein anderes Bewusstsein und Empowermentstrategien zu entwickeln.

Braver Spaces können u.a.:

- * mehr Transparenz darüber herstellen, dass es angesichts der Komplexität von Diskriminierungsverhältnissen und ihres Zusammenspiels nicht möglich ist, sichere Räume zu schaffen, und damit falsche Versprechungen von Sicherheit vermeiden und einen aktiven Umgang damit befördern;
- * die Anerkennung dafür fördern, dass das Lernen zu und die Überwindung von Diskriminierung für alle erfordert, sich Auseinandersetzungen zu stellen, die risikobehaftet und unbequem sind und Unwohlsein hervorrufen können, sowohl um eigene transformative Prozesse als auch bessere Analyse und Veränderungsstrategien zu ermöglichen;
- * Mut, Stärke und Bewältigungsressourcen in den Vordergrund heben;
- * dabei unterstützen, einen aktiven, konstruktiven Umgang mit Traurigkeit, Schmerz, Wut, Unsicherheit und Unwohlsein zu entwickeln und üben;
- * von Harmonie- und Konformitätsanforderungen entlasten, u.a. indem sie das Wissen darum befördern, dass Differenzen in Meinungen zu und Umgangsweisen mit Strategien und Ungleichheit unter diskriminierungskritisch Engagierten nicht notwendigerweise ein Problem, sondern erwartbar und Teil von Vielfalt sind, insbesondere wenn Menschen mit unterschiedlichen Betroffenheiten und/oder Auseinandersetzungsgeschichten und/oder Bewältigungsstrategien zusammenkommen;
- * die Anerkennung und positive Gegenerfahrungen fördern, dass solche Differenzen sowie Konflikte zwar schmerzen können, dass sie aber dennoch wertvoll und erkenntnisreich sein können, dass sie nicht bedrohlich sein müssen und nicht automatisch Gegener*innen-schaft bedeuten und dennoch Verbundenheit und Solidarität möglich sind;
- * Raum für Suchbewegungen bieten, wie wir mit Gerechtigkeitsforderungen oder Veränderungsstrategien, die in Spannung zueinander geraten, solidarisch und ggf. anerkennend arbeitsteilig umgehen können (→ Wünsche);
- * die Aufmerksamkeit dafür fördern, dass schmerzhaftes ‚Fehler‘ in Lernprozessen zu Diskriminierung zwar reduziert werden sollten, aber nicht immer vermeidbar sind, erst recht nicht in heterogenen Räumen, und dass diese Fehler nicht immer/allein auf Fragen von Schuld oder Privilegienabsicherung reduzierbar sind;
- * in einem wohlwollenden und achtsamen Kontext den Umgang mit all diesen Herausforderungen üben;
- * Bündnisse zwischen Menschen mit verschiedenen Positionen und Erfahrungen befördern – sowohl als persönliches Unterlaufen gesellschaftlicher Trennungen und Hierarchisierungen als auch mit politischer Veränderungs Perspektive (u.a. institutionelle Veränderungen, Organizing, Bündnisse in sozialen Bewegungen etc.);
- * sich in einem gehaltenen Rahmen Herausforderungen stellen und ein gewisses emotionales Risiko eingehen mit der Chance, darin gute Gegenerfahrungen zu früheren Erlebnissen zu machen;
- * und indem wir erleben, dass möglicherweise verletzende Dinge ihre Macht über uns verlieren, wenn wir uns konfrontativ mit ihnen auseinandersetzen – die beiden letzten Punkte können transformativ ein Wachsen über diese Erfahrungen hinaus und neue Perspektiven für das eigene Leben und auf das Miteinander mit anderen Menschen eröffnen.

Potenziale von Safer und Braver Spaces

Selbst wenn wir nicht von gemischten Räumen ausgehen und nur aus der Perspektive von Menschen mit Diskriminierungs- bzw. Gewaltwiderfahrnissen denken, sollten in der Abwägung und Umsetzung beider Konzepte verschiedene Spannungsfelder bedacht werden: Sowohl der Safer- als auch der Braver-Space-Ansatz können durch Privilegierte zur Abwehr genutzt werden: Praktiker*innen einer rassismuskritischen Bildung in den USA schildern beispielsweise, wie auch weiße Personen, die auf ihr mikroaggressives Verhalten angesprochen werden, auf das damit bei ihnen verursachte Unwohlsein mit Begriffen wie ‚getriggert werden‘ reagieren und für sich ebenfalls Safer Spaces reklamieren. Außerdem können Safer Spaces dazu führen, sich mit Diskriminierungsthemen nicht mehr beschäftigen zu müssen, weil diese immer Schmerz aufrufen können – dieses Argument kann auch instrumentell und paternalistisch von in einem Thema Privilegierten zur (möglicherweise auch unbewussten) Abwehr ins Feld geführt werden (also z.B.: „Das Thema könnte Betroffene triggern, deshalb sollten wir nicht darüber sprechen.“).

Umgekehrt können Braver Spaces, wenn zu einseitig (und durchaus auch instrumentell aus Abwehr) ein ‚dickes Fell‘ gefordert wird, dazu führen, dass sich Betroffene nicht mehr trauen, verletzende Handlungen zu problematisieren und sich ggfls. aus den entsprechenden Räumen zurückziehen.

Außerdem können beide Ansätze unter Betroffenen mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien gegeneinander gerichtet werden und zu Konstruktionen politischer Feind*innenschaft führen unter Menschen, die eigentlich Verbündete sein könnten.

Entsprechend können sich auch politische Kritik, Wut, Enttäuschung oder andere Emotionen gegen uns als Bildungsarbeiter*innen richten, wenn wir etwas tun, was die persönlichen Bewältigungsmuster der Teilnehmenden in Unruhe bringt.

Es gibt Hinweise, dass ein Fokus auf Verletzlichkeit die Resilienz von Menschen, d.h. ihr Vermögen, schwerwiegende und belastende Situationen relativ unbeschadet durchzustehen, verringern könnte. Studienergebnisse legen beispielsweise nahe, dass Trigger- oder Inhaltswarnungen in Menschen einen Verletzlichkeits-Modus aktivieren können, der sie die betreffenden Inhalte über längere Dauer als belastender erleben lässt als ohne vorherige Warnungen (Bridgland/Takarangi 2021). Eine auf die Wirkungen von Triggerwarnungen bei traumatisierten Menschen ausgerichtete Studie beleuchtet, wie diese dazu beitragen können, dass dem erlebten Trauma im eigenen Selbstbild eine zentralere Bedeutung beigemessen wird, was für die Therapie von PTBS als erschwerender Faktor angesehen wird (Jones et al. 2020). Hier ist allerdings wichtig anzumerken, dass die entsprechende psychologische Forschung eher am Anfang steht. Wir haben dennoch den Eindruck, dass eine Betonung von Gefährlichkeit und ein einseitiger Fokus auf Selbstschutz und Vermeidung auch in entsprechenden Safer-Space-Konzepten es zum Teil erschweren kann, transformative Lernerfahrungen zu machen, in denen potenziell schmerzauslösenden Dingen Macht genommen wird.

Umgekehrt kann ein Fokus auf Stärke und Resilienz zur Verdrängung der eigenen Verletzungserfahrungen führen, eigene

Verletzlichkeit als Versagen individualisieren und damit Scham und Verschweigen sowie Victim Blaming befördern.

Untersuchungen von sogenannten post-traumatic-growth-Prozessen, d.h. erfolgreichen Überwindungen von Traumata, verweisen zudem darauf, dass dem Erleben von Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle zukommt (z.B. Sheik 2008). Dies gilt aber v.a. nach einer ersten Erholungsphase – hierfür können Safer Spaces ein zentrales Element sein. Selbstwirksamkeit kann durch die Erfahrung in Braver Spaces ermöglicht werden, bestimmten Themen die Macht zu nehmen und positive Gegenerfahrungen zu machen, ggf. aber auch durch die erfolgreiche Gestaltung und Verteidigung von Safer Spaces.

Wenn alles vermieden werden soll, was Verletzungen aufrufen kann, kann dies dazu führen, dass Diskriminierung bzw. Gewalt nicht mehr thematisiert und analysiert werden, Menschen ihre Erfahrungen nicht mehr aktiv verarbeiten können und Veränderungsstrategien erschwert werden. Diskriminierung wird nicht abgebaut, wenn niemand hinschaut. Im Gegenteil haben wir es derzeit ohnehin mit Verdeckungsmechanismen zu tun, die uns vorspielen, es gäbe in dieser Gesellschaft keine Ungleichheit mehr (vgl. z.B. Bitzan 2000, Hagemann-White 2006, Debus 2012a). Gerade dies erfordert eine explizite Thematisierung von Diskriminierung und Ungleichheit und ihrer Auswirkungen.

Safer-Space-Konzepte können außerdem zu Ausschlüssen und Sich-Nicht-Willkommen-Fühlen von Menschen führen, die eher Stärke und Resilienz betonende bzw. (sich) mit Diskriminierungsthemen konfrontierende Bewältigungsstrategien haben, bzw. für die es wichtig ist, möglichst frei über Erfahrungen bzw. die dahinterstehenden Ideologien etc. sprechen zu können.

Umgekehrt können Braver-Space-Konzepte ausschließend wirken auf Menschen, für die Selbstschutz vor schmerzhaften Themen wichtig ist und die ihre Verletzlichkeit anerkennen und einen gegenseitig achtsamen Umgang damit anstreben.

Wir sehen zudem auch eine geschlechtliche Dimension bzgl. beider Konzepte: Safer-Space-Konzepte sind oft formähnlicher zu traditionellen Weiblichkeitsmustern zwischen Anerkennung von Verletzlichkeit, Betonung von Verletzlichkeit, dem Bemühen um achtsame Umgangsweisen, Fürsorglichkeit, einem Fokus auf Harmonie und Konfliktvermeidung, einem Wunsch nach Schutz sowie der Ablehnung von zu viel Selbstbewusstsein, Konfrontation und Konflikt (vgl. u.a. Debus 2012a; Debus i.V., Kap. 8).

Braver-Space-Konzepte sind oft formähnlicher zu traditionellen Männlichkeitsmustern zwischen der Betonung von Autonomie und Handlungsfähigkeit, einer gewissen Wertschätzung von Konflikt, der Aufforderung, für sich selbst zu sorgen, und der Abwehr und Abwertung von Verletzlichkeit (vgl. u.a. Stuve/Debus 2012; Debus i.V., Kap. 7). Dabei sind Männlichkeitsanforderungen in dieser androzentrischen Gesellschaft eng verbunden mit gesellschaftlichen Normen z.B. für wirtschaftlichen oder politischen Erfolg, und damit auch für andere Geschlechter oft normativ wirksam. Es ist davon auszugehen, dass diese Ähnlichkeiten komplexe Effekte auf die Raumgestaltung, Präferenzen, Aushandlungen und das Erleben dieser Räume haben.

Wir sehen auch eine Verknüpfung mit Fragen eingeschränkter bzw. erweiterter Handlungsfähigkeit (→ Subjektive Funktionalität): Beide Konzepte können genutzt werden, um innerhalb des Status Quo eingeschränkt handlungsfähig zu bleiben, also für sich den Eindruck von Handlungsfähigkeit zu erzeugen, ohne etwas an den Verhältnissen oder den eigenen Umgangsweisen damit zu verbessern. Oder sie können die Aneignung erweiterter Handlungsfähigkeit befördern, also einer Handlungsfähigkeit, die tatsächlich auch die Ursachen gesellschaftlicher Probleme und den eigenen Umgang damit so weit adressiert, wie es möglich ist.

Ein bewusster Umgang mit Intersektionalität kann Herausforderungen von Safer Spaces deutlich machen: Einige intersektionale Ansätze beschäftigen sich, neben Fragen von Mehrfachmarginalisierung, damit, dass die meisten Menschen sowohl privilegierte als auch marginalisierte bzw. diskriminierte Positionen in sich vereinen und diese Positionen sich in komplexen Verhältnissen überschneiden und beeinflussen (→ Intersektionalität, vgl. für eine Visualisierung dieser Komplexität u.a. Debus 2020a; Debus 2023; zum Weiterlesen: www.portal-intersektionalitaet.de). Was folgt daraus für die Gestaltung von Safer Spaces? Auch in Safer Spaces, die auf eine Diskriminierungsdimension fokussieren (z.B. Frauenräume, BIPOC-Räume etc.), bringen Menschen ein unterschiedliches Erleben von Erfahrungen und Widerfahrnissen sowie unterschiedliche Positionierungen hinsichtlich anderer Ungleichheitsverhältnisse mit. Wie können unter diesen Umständen Räume gestaltet werden, die möglichst sicher für alle sind, ohne dass eine ‚Diskriminierungskonkurrenz‘ gefördert wird? Welche Konsequenzen hat es und wer wird möglicherweise implizit oder explizit ausgeschlossen, wenn gegenseitige Verletzbarkeit, Kontroversität, ‚Störungen‘ oder Privilegiertheit als Minderung des Safer Space empfunden werden?

Auch für Fragen von Bündnissen und Voneinander-Lernen sehen wir gewisse Spannungen in Safer Space-Konzepten: Eine Pädagogik, die zu nicht-diskriminierendem Handeln und Beitragen zu gesellschaftlichen Verbesserungen im Kleinen wie im Großen befähigen will, sollte auch Bündnisfähigkeit zwischen Menschen stärken, die gesellschaftlich verschieden positioniert werden, aber gemeinsame Anliegen und Ziele haben. Außerdem besteht viel Potenzial darin, von und mit Menschen zu lernen, die verschiedene Auseinandersetzungsgeschichten, gesellschaftliche und individuelle Erfahrungen haben, verschiedenen Generationen angehören, unterschiedliche Ansätze verfolgen etc. Allerdings ist es, desto gemischter ein Kontext ist, desto wahrscheinlicher, dass schmerzhaft Fehler aus Unwissen oder anderen Auseinandersetzungsgeschichten bzw. Bewältigungsstrategien passieren. Und es ist wahrscheinlicher, dass verschiedene Strategien, die in Spannung zueinander stehen, für verschiedene Menschen richtig sind. Beides erhöht das Risiko von Verletzungen, Enttäuschungen und Konflikten. Es ist für solche gemischten Räume notwendig, sich gegenseitig nicht nur auf gesellschaftliche Zugehörigkeiten zu reduzieren, sondern – im Wissen um die dennoch vorhandene Wirkmacht gesellschaftlicher

Dimensionen – auch wohlwollend als Individuen zu begegnen. Das erfordert Kraft und ist oft ein Balance-Akt, der sich besser in Braver Spaces realisieren lässt, in denen wir bewusst mit den entsprechenden Risiken umgehen.

Wir plädieren grundsätzlich dafür, die Konzepte als Spektrum statt als Entweder-Oder-Entscheidung zu behandeln¹¹: Wir denken die Raumgestaltung zwischen Safer und Braver Spaces nicht als binäre Entscheidung für entweder komplett das eine oder andere Konzept, zumal sie aus unserer Sicht nicht klar abgrenzbar sind, sondern die Grenzen immer wieder verwischen. Uns geht es in diesem Text auch nicht darum, dass die Leser*innen in Zukunft mit diesen Begriffen hantieren sollen. Vielmehr wollen wir einen konzeptionellen Rahmen anbieten, der dabei unterstützen kann, bewusste Entscheidungen zur Raumgestaltung und Abwägungen zwischen möglichen Potenzialen und Risiken verschiedener Optionen zu treffen.

Dabei ist uns grundsätzlich wichtig, dass nicht eines der beiden Konzepte das pädagogisch oder politisch ‚richtigere‘ ist, sondern beide wie auch verschiedene Mischformen unterschiedliche Vor- und Nachteile haben, die konstruktiv abgewogen werden sollten.

11 In diesem Sinn verstehen wir auch die aktuell unter dem Begriff emergent space diskutierte Option jenseits der Binarität von entweder safer oder braver. Vgl. hierzu z.B. www.nationalsurvivornetwork.org/emergentspace. Zuletzt abgerufen am 6.6.25.

4 Schlussfolgerungen für die Bildungsarbeit zu Diskriminierung

Was folgt aus diesen Abwägungen für die Gestaltung von Räumen und den Umgang mit Verletzlichkeit in der Bildungsarbeit zu Diskriminierung? Wir gehen zunächst auf Bildungsarbeit insgesamt ein und grenzen diese von Therapie ab und schauen dann kurz differenzierend auf die Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen bzw. in verschiedenen Kontexten.

Bildungsarbeit versus Therapie – Aufträge und Grenzen der Bildungsarbeit im Umgang mit Krisen zwischen Überforderung, Schonung und Transformation

Pädagogik und Bildungsarbeit sind kein therapeutisches und auch kein therapeutisches Selbsthilfe-Setting. Die Grenzen können leicht verwischen, sollten aber dennoch klar wahrgenommen und kommuniziert werden.

Die Aufgabe von Räumen der Bildungsarbeit ist es, Lernerfahrungen zu ermöglichen. Lernen zu Diskriminierung hat das Risiko und Potenzial, „Erfahrungen in die Krise [zu] führen“ (Haug 1981), indem es die Sicht auf die Welt und die eigenen Erfahrungen in Bewegung bringt und diese infolge oft neu sortiert werden müssen (→ Emotionen). Ein solches Lernen produziert mit hoher Wahrscheinlichkeit Herausforderungen und Anstrengung, die auch Verwirrung und Angst auslösen können.

Es sollte aus diesem und weiteren Gründen im Lernen zu Diskriminierung Raum für unterschiedliche Gefühle wie Schmerz, Traurigkeit, Wut, Solidarität, Nähe und Glück geben. Gerade in Räumen, in denen ein aktiver Umgang mit Verletzlichkeit möglich ist, kann transformatives Lernen stattfinden.

Darüber hinaus kann es Wachstum ermöglichen, persönliche Wagnisse einzugehen und Dinge auszuprobieren, die jenseits der eigenen Komfortzone liegen.

Dennoch kann die kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung destabilisierend wirken (→ Emotionen), insbesondere wenn akute bzw. unbearbeitete chronifizierte Traumata vorliegen.

Es kann transformativ sein, Handlungsfähigkeit im eigenen Umgang mit Krisenmomenten zu erlangen bzw. das Umgangs-Repertoire zu erweitern. Entsprechend weisen nicht wenige Betroffene von Gewalt oder Diskriminierung (in der Regel Menschen mit nicht aktuell akuten Traumata) Schonhaltungen bewusst zurück, weil sie ihnen Lerngelegenheiten verbauen und/oder die Handlungsfähigkeit absprechen. Gerade sie haben oft ein besonderes Interesse an transformativen Lernerfahrungen und der Entwicklung von Handlungsfähigkeit. Es kann durch solche Erfahrungen bei einzelnen Teilnehmenden auch die Erkenntnis reifen, einen bestimmten Teil des eigenen Lebens intensiver weiterbearbeiten zu wollen, unter Umständen auch mit professioneller therapeutischer Begleitung. Aber die ausgelösten Prozesse können auch zu viel sein und an den Bedarfen Betroffener von Diskriminierung und Gewalt – zumindest zum aktuellen Zeitpunkt – vorbeigehen (→ Emotionen).

Aus der Anerkennung der Aufträge pädagogischer Räume und ihrer Abgrenzung zu Psychotherapie folgt auch, dass Bildungsarbeiter*innen und Pädagog*innen gewisse Grenzen achten sollten. Wir wollen und sollen Lernen und Wachstum ermöglichen. Wir haben aber von unseren Teilnehmenden nicht den Auftrag und die Erlaubnis erhalten, in ihre Persönlichkeit einzugreifen bzw. (mit Heilungsabsichten) ihre Stabilisierungsstrategien ins Wanken zu bringen und die meisten von uns sind auch nicht dafür ausgebildet, solche Prozesse zu begleiten. Wir sollten daher umsichtig mit den möglichen Wirkungen unserer Impulse umgehen.

Einerseits ist es weder Aufgabe noch klassischerweise Kompetenz von Bildungsarbeit (in Abgrenzung von Therapie), generell bei akuten Traumata Schutz oder gar Heilung zu bieten. Wenn situativ eine erhöhte Belastung ausgelöst wird, versuchen wir, Teilnehmenden anzubieten, gemeinsam zu sortieren, ob in der aktuellen Situation dieser konkrete Raum der richtige ist und welche Angebote wir ihnen machen können. Dabei sollten wir eine Care-Haltung zeigen und schauen, ob wir bei einem akut aktivierten Trauma bei einer Erststabilisierung unterstützen können, aber nicht zu viel versprechen und auch klar mit den Grenzen unseres Angebots und unserer Kompetenz umgehen. Idealerweise können wir die Person mit Ideen unterstützen, wo sie weitere Hilfe finden kann, wenn der Bedarf unsere Möglichkeiten in der Situation überschreitet. Aber wir können auch nicht zaubern und leider nicht jede Situation lösen.

Pädagog*innen und Bildungsarbeiter*innen können also bei aller Care nicht alle Schutz- oder gar Heilungsbedürfnisse erfüllen. Erst recht nicht, wenn wir gleichzeitig auch Lernen zu Diskriminierung und zu nicht-diskriminierendem und diskriminierungskritischem Handeln ermöglichen wollen. Bildungsarbeit zu Diskriminierung wird handlungsunfähig, wenn sie alle Aktivierungen schlechter Erfahrungen prioritär vermeiden will.

Die andere Seite des Balance-Aktes ist, dass Räume, die zu sehr auf Robustheit setzen, oft viele der Menschen ausschließen, die durch Diskriminierungserfahrungen besonders verletzlich sind. Das wiederholt genau die diskriminierenden Strukturen, die wir abbauen wollen, weil es privilegierte Menschen wieder im Raumzugang bevorzugt, während Menschen mit Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrungen der Zugang erschwert wird.

Wie sich an den Einerseits-Andererseits-Formulierungen dieses Kapitels erkennen lässt, ist die Abwägung von Safer- und Braver-Space-Konzepten bzw. -Elementen in der Raumgestaltung in der Bildung zu Diskriminierung also geprägt von Balance-Akten zwischen Achtsamkeit und Lernangeboten, zwischen Potenzialen und Risiken von Safer und Braver Spaces.

Aus unserer Sicht sollte sich Bildung daher bewusst an der Grenze bewegen: Einerseits sollten die Teilnehmenden Lerngelegenheiten angeboten bekommen, die durchaus herausfordernd sein können. Andererseits sollten sie Spielräume bekommen, sich bestimmten Situationen und Aufgabenstellungen zu entziehen bzw. sich vor zu tiefen Krisen zu schützen (→ Emotionen) und sie sollten in Einheiten, die tiefer die eigene Psyche berühren (z.B. Biografie-Arbeit), Ausstiegsangebote bzw. niedrigschwellige Optionen zur Selbstregulation erhalten (z.B. verschiedene Fragen anbieten mit unterschiedlichen

Themenfeldern zur Auswahl, darunter auch welche mit Fokus auf eher bestärkende und positive Erlebnisse). Grundsätzlich betonen und fördern wir Freiwilligkeit und Selbstregulation in der Mitwirkung bei und Umsetzung von Methoden und Arbeitsaufträgen (→ Wünsche).

Dabei bemühen wir uns, z.B. vor dem Angebot und zu Beginn der jeweiligen Einheit so transparent wie möglich zu vermitteln, wie wir arbeiten und was wir thematisieren werden. So können die Teilnehmenden bei freiwilligen Angeboten für sich informierte Entscheidungen treffen, ob sie teilnehmen wollen oder dies nicht der richtige Raum für sie ist. Wenn die Teilnahme verpflichtend ist, können sie sich einerseits darauf einstellen, was sie erwartet, und andererseits den Grad ihrer Mitwirkung gestalten und ggf. punktuell aussteigen. Desto weniger freiwillig ein Angebot ist, desto umsichtiger sind wir mit Belastungsauslösern. Wir bemühen uns grundsätzlich, unsere Arbeitsweise gut zu begründen und unseren Teilnehmenden mit einer Care-Haltung gegenüberzutreten.

Abwägungen in der Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tendieren wir deutlich stärker zu saferen Arrangements, erst recht in Zwangskontexten¹² wie Schulklassen. Hier ist sowohl aufgrund des Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen als auch aufgrund des Verbleibs der Teilnehmenden im Zwangskontext nach dem Ende unseres Angebots, wenn wir Konflikte oder Abwertungen von Teilnehmenden nicht mehr auffangen können, von einer deutlich erschwerten Selbstsorgefähigkeit der Adressat*innen auszugehen. Diese Vorsicht gilt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen umso mehr bei Themen, die das Verhältnis zu den Eltern negativ berühren können.

Auch in der Pädagog*innen-Bildung sehen wir einige Spezifika: Unter anderem richtet sie sich an Menschen, die hohe Macht gegenüber anderen Menschen haben (werden) und dabei gleichzeitig oft Ohnmachtserfahrungen machen (werden).

Da uns Diskriminierungs- und Ungleichheitsthemen, die uns in Fort- und Weiterbildungen begegnen, auch jederzeit in der eigenen Pädagogik und Bildungsarbeit begegnen können, ist es aus unserer Sicht besonders wichtig, dass Pädagog*innen einen aktiven Umgang mit ihren diesbezüglichen Verletzlichkeiten finden. Vermeidung halten wir an dieser Stelle für eine nicht dauerhaft funktionale Strategie. Eine mangelnde Auseinandersetzung mit den eigenen Verletzlichkeiten kann zudem schnell auf Kosten der (zukünftigen) Adressat*innen gehen, wenn z.B. aus Vermeidungsgründen bestimmte Thematisierungen für die Adressat*innen

unmöglich werden, der Raum für Emotionen geschlossen bleibt, die Bildungsarbeiter*innen überfordert damit sind, Emotionen zu halten, oder wenn sich die Verletzlichkeit in Aggression gegen Teilnehmende wendet, die verletzliche Themen berührt oder aktiviert haben.

Gleichzeitig sollten Menschen nicht durch hohe Robustheitserwartungen aus der Pädagog*innen-Bildung ausgeschlossen werden, schon aus Gerechtigkeitsgründen – es träfe ja gerade wieder zentral Menschen mit Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrungen. Insbesondere aber auch, weil gerade Menschen, die bestimmte Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen gemacht und bearbeitet haben, ihren (zukünftigen) Adressat*innen besonders gut Lernangebote zum Umgang mit ihren eigenen Widerfahrungen machen können. Sowieso entspricht es nicht unserer Haltung in der emanzipatorischen Bildung (→ Emotionen), uns über unsere Teilnehmenden zu erheben und ihnen achtlos Schmerz zuzumuten.

Auch in der Pädagog*innen-Bildung unterscheiden wir zudem zwischen freiwilligen und Zwangskontexten, insbesondere in Teams bzw. unter Anwesenheit von Vorgesetzten, wenn wir nicht von einer grundsätzlich wohlwollenden und solidarischen Haltung und Vertrauen unter den Teilnehmenden ausgehen können, die danach weiter miteinander arbeiten müssen. In letzteren Fällen gehen wir tendenziell sorgsamer mit Belastungsauslösern um und achten noch mehr auf niedrigschwellige Möglichkeiten der Selbstregulation.

Es gilt also, eine Balance zu finden: In der Pädagog*innen-Bildung zu Diskriminierung kann nicht dauerhaft vermieden werden, sich mit eigenen Verletzlichkeiten rund um Diskriminierung und Gewalt zu beschäftigen. Dies ginge auf Kosten notwendiger Qualifizierungsschritte und auf Kosten der (zukünftigen) Adressat*innen. Gleichzeitig sollte auch nicht achtlos mit den daraus erwachsenden Belastungspotenzialen umgegangen werden und es gilt, die Selbstbestimmung und den Selbstschutz der (werdenden) Pädagog*innen zu achten. Besondere Umsicht gilt bei allen Zielgruppen in Zwangskontexten und in wenig wohlwollenden bzw. konflikt-haften Umgebungen.

12 Mit Zwangskontexten meinen wir hier solche Zusammenhänge, aus denen für die einzelnen Mitglieder ein Austritt oder Wechsel nicht bzw. nur unter großen Anstrengungen und/oder Inkaufnahme von z.B. ökonomischen Verlusten möglich ist. Im Kinder- und Jugendalter können dies z.B. Schulklassen, Schulen, Stadtviertel oder Familien sein, im Erwachsenenalter – insbesondere bei geringer beruflicher Mobilität – z.B. Erwerbsarbeitszusammenhänge. Bei pädagogischen Angeboten in Zwangskontexten sollten wir von mindestens gehemmter Freiwilligkeit sowie entsprechend beeinflussten Lern- und Beziehungsdynamiken ausgehen und von einem deutlich erhöhten Risiko bzgl. Sanktionen nach Ende der Veranstaltung. Zudem können Praktiken wie Benotung durch Lehrkräfte oder Bewertung durch Vorgesetzte Selbstregulation und Selbstfürsorge der Teilnehmenden weiter erschweren.

5 Resümee¹³

In jedem pädagogischen Setting ist davon auszugehen, dass Teilnehmende diskriminierungs- und ungleichheitsbezogene Verletzungen und Verletzlichkeiten mitbringen. Zugleich sind Lernendengruppen auch dann, wenn die Teilnehmenden nach einem Diskriminierungsmerkmal betrachtet ähnlich erscheinen, intersektional heterogen und in ihren Umgangs- und Bewältigungsstrategien vielfältig. Schon vor diesem Hintergrund sollten unsere Lernangebote gegen Diskriminierung immer Elemente von Safer Spaces und von Braver Spaces enthalten.

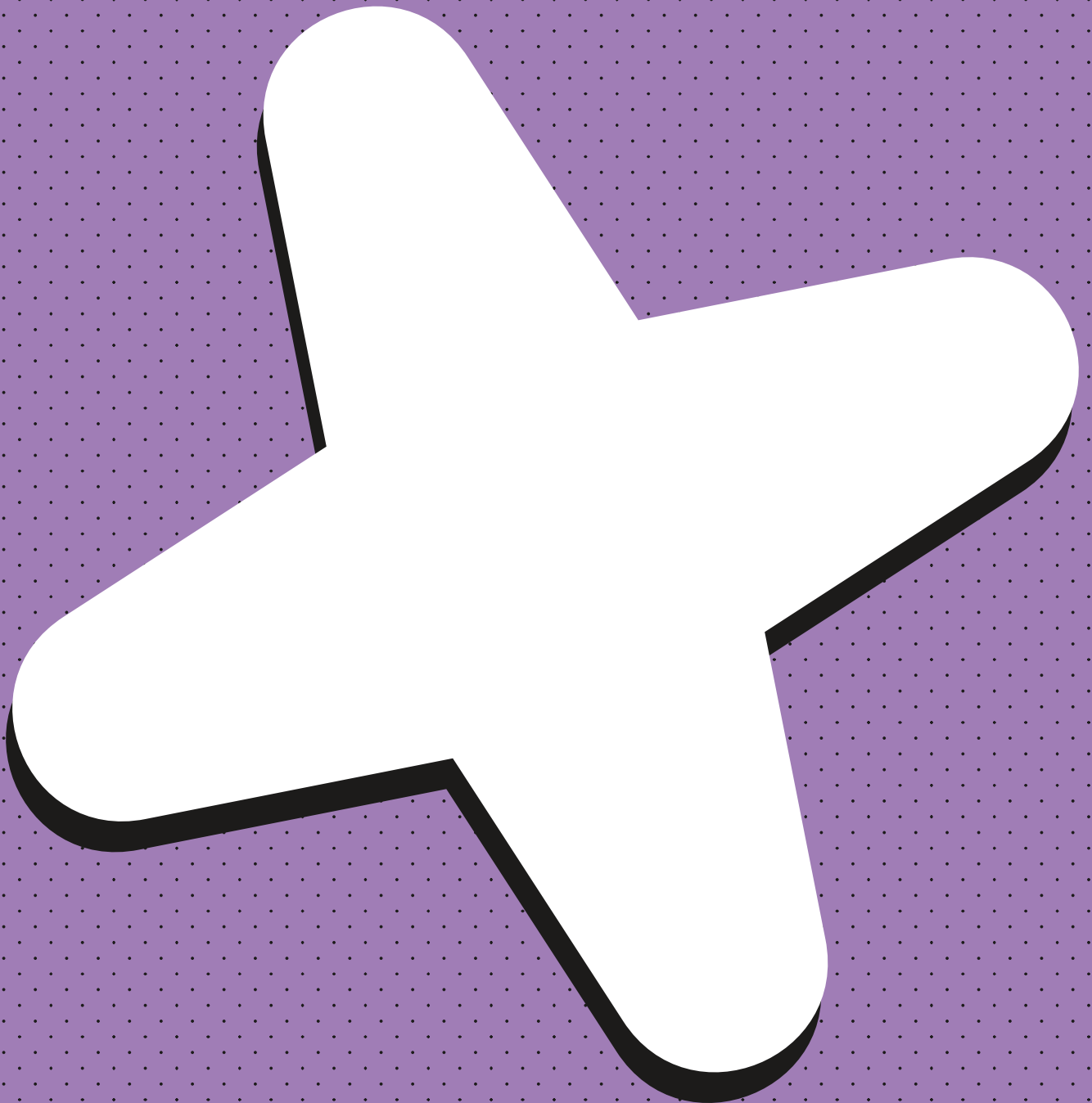
In diesem Sinne plädieren wir dafür, in der Bildungsarbeit achtsam, grenzachtend und risikobewusst vorzugehen, aber dennoch Herausforderungen und Gelegenheiten für transformatives Lernen anzubieten und Schonhaltungen zu vermeiden. Es geht uns weniger darum, bestimmte Begriffe oder Verständnisse von Safer oder Braver Spaces zu propagieren oder die Konzepte in Konkurrenz zueinander zu setzen. Vielmehr wollen wir unsere Leser*innen dazu inspirieren, bewusste Abwägungen in der Raumgestaltung zu treffen. Diese sollten für den jeweiligen Kontext nachvollziehbar kommuniziert werden, wofür die hier verwendeten oder ganz andere Begriffe hilfreich sein können – oft ist eine einfache Beschreibung am besten. Wichtig ist uns, den Wert von Angebotsvielfalt bzgl. des Umgangs mit Verletzlichkeit für unterschiedliche Bedürfnisse und Lernerfahrungen solidarisch anzuerkennen.

Ein solcher Umgang mit Verletzlichkeit setzt allerdings auch unsere Bereitschaft voraus, mit Krisen aktiv umzugehen und Emotionalität zuzulassen. Und Zeit vorzusehen, einen Umgang mit Krisen zu finden. Dies kostet potenziell Aufmerksamkeit und Kraft, kann aber auch berührend sein, pädagogische Beziehungen und Wirksamkeit verbessern und Hoffnung stärken. Wichtig ist, dabei auch auf eigene Kraftquellen zu achten und nach Möglichkeit dem Kraftaufwand angemessene Arbeitsbedingungen einzufordern.

¹³ Einige der Gedanken aus diesem Text finden sich auch im folgenden Podcast: 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>.

3

Aktuelle Phänomene antiegaltärer Geschlechterpolitiken



Rechte Geschlechterbilder

Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm

Geschlechter- sowie Sexualitäts- und Familienbilder spielen in der Ideologie sowie in Politiken der extremen Rechten eine bedeutende Rolle. Sie sind eng mit anderen zentralen Elementen rechter Ideologie, wie völkischem Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus, verbunden (Bitzan 2016: 325). Sie bilden zudem gerade aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit an weit verbreitete Normvorstellungen ein Scharnier in den gesellschaftlichen Mainstream. In den letzten Jahren wurden rechte Positionen zu Geschlechterverhältnissen unter Schlagworten wie ‚Umerziehung‘, ‚Homo-Lobby‘, ‚Frühsexualisierung‘ oder ‚Genderwahn‘ (wieder) verstärkt in die öffentliche Debatte eingebracht und haben zu einer Verschiebung dessen beigetragen, was im Hinblick auf die genannten Themenfelder diskutiert wird und sagbar ist.

Auch vor der pädagogischen Arbeit macht diese Diskursverschiebung nicht Halt. In Bildungsformaten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen begegnen uns Diskursfragmente (extrem) rechter Erzählungen sowie antiegalitäre Einstellungen, auch wenn die Personen (meist) nicht der rechtsextremen Szene zuzuordnen sind. Für die pädagogische Arbeit ist es wichtig, (extrem) rechte Geschlechterpolitiken, aktuelle Erzählungen und Akteur*innen zu kennen, um sie explizit thematisieren zu können bzw. zu erkennen, wenn sie von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen reproduziert werden. Im Folgenden wollen wir zentrale Grundzüge extrem rechter Geschlechterpolitiken und ihre Brückenfunktion kurz skizzieren.¹ Die darauffolgenden Texte in diesem Teil der Broschüre nehmen unterschiedliche Aspekte aktueller rechter und antiegalitärer Geschlechterpolitiken in den Blick. Dabei geht es uns nicht um eine vollständige Darstellung gegenwärtiger (extrem) rechter Diskurse und Mobilisierungen zu Geschlecht. Wir rücken vielmehr einzelne Aspekte und Themen in den Fokus, die uns und den Fachkräften, mit denen wir arbeiten, derzeit besonders häufig begegnen.

Grundzüge extrem rechter Geschlechterpolitiken

Die Geschlechterbilder und -politiken der extremen Rechten beruhen zentral auf der als ‚natürlich‘ konstruierten Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, die auch gesamtgesellschaftlich weiterhin eine der wirkmächtigsten Normen darstellt: Menschen lassen sich demzufolge auf Grundlage anatomischer Merkmale genau einem von zwei

Geschlechtern, männlich oder weiblich, eindeutig zuordnen. Diese Geschlechtszugehörigkeit wird biologisch begründet, bei oder schon vor Geburt zugewiesen und gilt als unveränderbar. Von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen wird erwartet, dass sie sich mit dem ihnen zugeschriebenen Geschlecht identifizieren und durch ihr Aussehen und Verhalten eindeutig als männlich bzw. weiblich erkennbar sind (Hechler/Stuve 2015: 56). Außerdem sollen sie untereinander heterosexuelle Beziehungen eingehen sowie Kinder bekommen. Dies ist nicht nur ‚natürlicher‘ Wunsch oder Bestimmung von heterosexuellen Paaren, sondern dient auch dem Erhalt der Gemeinschaft – in extrem rechten Ideologien als ‚Volk‘ oder ‚Rasse‘ imaginiert. Die Existenz von trans*, inter*, nicht-binären sowie lesbischen, schwulen, bisexuellen, pansexuellen, asexuellen und queeren Personen wird negiert und unsichtbar gemacht und die Personen selbst werden abgewertet und pathologisiert (→ [Trans*feindlichkeit](#), → [Geschlechtsbezogene Gewalt](#)).

Die extreme Rechte verknüpft die als biologisch, ‚natürlich‘ oder ‚normal‘ konstruierte Zugehörigkeit zu genau einem von zwei Geschlechtern mit bestimmten Rollen, Eigenschaften und Aufgaben sowie mit den Funktionen der Geschlechter innerhalb der ‚Volksgemeinschaft‘ (Bitzan 2016: 341). Männer und Frauen gelten demzufolge als grundlegend verschieden und dabei als nicht ‚gleichberechtigt‘, aber ‚gleichwertig‘ (Hechler/Stuve 2015: 54). Für Frauen steht Mutterschaft im Zentrum, sie sollen also die nächste Generation *weißer*, ‚deutscher‘ Kinder gebären und im Einklang mit den nationalistischen und rassistischen Ideen der ‚Volksgemeinschaft‘ erziehen (ebd.: 342). Männer sollen ihre Familie ernähren und beschützen sowie die ‚Volksgemeinschaft‘ gegen innere und äußere Feind*innen verteidigen. Als Bedrohung von innen gelten dabei feministische und queere Kämpfe und Bewegungen, angefangen bei den sozialen Bewegungen der 1968er Jahre (Weiß 2017), die Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie die Flexibilisierung und Auspluralisierung von Geschlechterrollen. Durch feministische Errungenschaften sei die ‚natürliche Ordnung‘ durcheinandergeraten, Männer verweicht und Frauen von ihrer Rolle als Mutter entfernt worden. Als Bedrohung von außen sieht die extreme Rechte primär Migration (Laumann 2014: 20). Rechte Geschlechterpolitiken werden also „im Kontext von Familienpolitik verhandelt und durch eine Verknüpfung mit rassistischen Diskursen ideologisch aufgeladen“ (ebd.). Das für die extreme Rechte

¹ Der Text bietet einen sehr kurzen Überblick über rechtsextreme Geschlechterpolitiken und Pädagogik. Für eine vertiefte Auseinandersetzung empfehlen wir zwei Publikationen, die bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. entstanden sind: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.) (2015): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. URL: <https://shop.budrich.de/produkt/geschlechterreflektierte-paedagogik-gegen-rechts/> [15.08.2025]. Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2014): *Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/1%20Geschlechterverh%C3%A4ltnisse/1%20B%C3%BCcher%20%26%20Brosch%C3%BCren/Rechtsextremismus%20Pr%C3%A4vention%20Geschlecht%20-%202021%20Auflage%20-%20Debus%20und%20Laumann.pdf [15.08.2025].

aktuell enorm wichtige Narrativ des ‚Großen Austauschs‘ bündelt diese rassistische, sexistische, homo-, trans*- und inter*feindliche sowie antisemitische Ideologie. In diesem werden sozialer Wandel und Migration nicht als natürliche Phänomene von Gesellschaften verstanden. Unter Schlagworten wie ‚Staatsfeminismus‘, ‚Umerziehung‘, ‚Homolobby‘ und ‚Bevölkerungsaustausch‘ wird vielmehr eine vermeintliche Organisation dieses Wandels durch nicht klarer definierte ‚Eliten‘, den Staat oder explizit Juden*Jüdinnen fantasiert (Weiß 2017).

Die beschriebenen Grundzüge sind Grundlage vieler (extrem) rechter Geschlechterpolitiken. Gleichzeitig wandeln und modernisieren sich auch die Geschlechterbilder und -verhältnisse innerhalb der extremen Rechten. Die gelebten Geschlechterrollen und Familienmodelle sind häufig pragmatischer und heterogener, als die beschriebenen Ideale vermuten lassen. Gleichzeitig kann eine Re-Traditionalisierung von Geschlechterbildern innerhalb der extremen Rechten beobachtet werden (Bitzan 2016: 360).

Trotz der Relevanz extrem rechter Geschlechterbilder und -politiken blieben diese in der wissenschaftlichen und pädagogischen Auseinandersetzung mit der extremen Rechten in Deutschland lange unberücksichtigt (ebd.: 329). Seit den 1990er-Jahren hat sich dies sukzessive geändert. Extrem rechte Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder sowie Vorstellungen von Sexualität und Familie wurden erforscht und Ansätze einer geschlechterreflektierten Rechtsextremismusprävention entwickelt und erprobt.

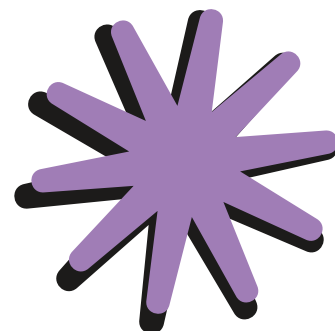
In den Grundzügen unterscheiden sich die beschriebenen extrem rechten Geschlechterbilder nicht von Normvorstellungen in weiten Teilen der Gesellschaft. Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität sind tief in gesellschaftlichen Strukturen verankert. Sie sind in unseren Sozialisationsprozessen relevant, prägen unsere Sprache und Institutionen. Die Besonderheit der extremen Rechten ist „die Bündelung, qualitative Verschärfung und scheinbar widerspruchsfreie ideologische Einbindung jener Einstellungsmerkmale des gesellschaftlichen Mainstreams bei gleichzeitiger Radikalisierung auf der Handlungsebene“ (Hechler/Stuve 2015: 52).

Ideologien der extremen Rechten sollten insofern auch nicht als gesellschaftlich randständig oder abgegrenzt gedacht werden. Gleichzeitig sind selbstredend nicht alle Personen, die heteronormative Grundannahmen verinnerlicht haben, extrem rechts. Dass diese Annahmen im Alltagsverständnis vieler Menschen weiterhin vorhanden sind, verweist weniger auf eine politische Positionierung, als auf wirkmächtige Normen und Ungleichheitsverhältnisse (→ Diskriminierung). Vielen Menschen fehlt das Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit von Geschlecht als sozialer Kategorie. Eine solche Unwissenheit ist nicht gleichzusetzen mit einer aktiven Ablehnung queerer Lebensweisen oder mit extrem rechten Weltbildern, sondern verweist u.a. auf Wissenslücken, mangelnde Berührungspunkte oder fehlende Auseinandersetzung.

Brückendiskurse

Aktuell sind (extrem) rechte Politiken um Geschlecht sehr wahrnehmbar und finden breite Zustimmung. Sie sind auch Teil einer breiteren antifeministischen Mobilisierung. Unter dem Begriff Antifeminismus verstehen wir die explizite Gegnerschaft zu feministischen, emanzipatorischen, gleichstellungs- und vielfaltsorientierten Geschlechterpolitiken. Sie eint häufig der Kern, die oben genannte, vermeintlich ‚natürliche‘ Geschlechterordnung (wieder)herstellen zu wollen (→ Antifeminismus). Nicht alle antifeministischen Akteur*innen sind der extremen Rechten zuzuordnen. Geht es beispielsweise um reproduktive Rechte und Schwangerschaftsabbruch, verbinden sich extrem rechte Akteur*innen mit rechts-konservativen und religiös-fundamentalistischen Gruppierungen.

Extrem rechte Akteur*innen nutzen Themen um Geschlecht ganz bewusst, da sie als Brückendiskurs fungieren: „In vehementen Angriffen gegen Feminismus und Gender hat die extreme Rechte seit Mitte der 2000er Jahre Themen ausgemacht, von denen sie sich Anschluss an Debatten um Geschlechterrollen und -verhältnisse im bürgerlichen Mainstream verspricht. Die strömungsübergreifende Kampagne zielt nur vorgeblich auf Kursänderungen aktueller Familien- und Gleichstellungspolitiken: vielmehr geht es der extremen Rechten um Deutungsmacht und Einfluss in eben jene Diskurse, von denen sie andernorts ausgeschlossen ist“ (Lang 2015: o.S.). So wird beispielsweise das Thema Männlichkeit und Mannsein derzeit viel diskutiert. Viele Leitmedien attestieren eine Verunsicherung (junger) Männer, und eine Krise von Männlichkeit. Dies nutzen (extrem) rechte Akteur*innen. So spricht AfD-Politiker Maximilian Kraus auf TikTok davon, dass ‚echte Männer‘ nicht nur an die frische Luft gehen sollen sondern auch rechts sind (Der Spiegel 2023). Gleiches verkünden maskulinistische Influencer, die das Versprechen von männlicher Resouveränisierung mit (extrem) rechten Politikansätzen verknüpfen (→ Maskulinistische Influencer, → Geschlechtsbezogene Gewalt). Noch einmal: Nicht alle maskulinistischen Influencer sind rechtsextrem. Ihre Inhalte – größtenteils misogyn, sexistisch, antiegalitär und queerfeindlich – reproduzieren aber Deutungen der extremen Rechten. Sie sind außerdem ein Einstieg für junge Männer in die sogenannte Mannosphäre, die wiederum enorme personelle und ideologische Überschneidungen mit der extremen Rechten aufweist. Simon Strick (2021: 251) bezeichnet die Mannosphäre als den „männlichkeitsmodellierende[n] Flügel der Alternativen Rechten“.



Antiegalitäre und (extrem) rechte Geschlechterpolitiken gehen weit über klassische rechtsextreme Organisation hinaus. Wir finden hier den Begriff der „Wetterlage“ (Strick 2021) hilfreich. Simon Strick betont damit, wie sehr politische Orientierung auch über das Erleben, Fühlen und Wahrnehmen erfolgt. Es geht nicht primär darum, ob Menschen ‚rational rechts‘ denken oder extrem rechte Ideologien in Gänze vertreten, sondern wie sie sich fühlen und an welche rechten Deutungsangebote sie affektiv andocken: „Keine Führerrede, kein Fahnenappell oder Störkraft-Konzert sind nötig, um Menschen im Narrativ des ‚Großen Austauschs‘, der ‚jüdischen Weltverschwörung‘ oder der ‚Machtergreifung durch Feminazis‘ zu beheimaten. Sie tun es von selbst, aus ihren völlig banalen Alltagsbedürfnissen heraus“ (ebd.: 157). Zu diesen Alltagsbedürfnissen können beispielsweise Zugehörigkeit, Sicherheit, Orientierung und die Legitimierung der eigenen Gefühle und Entscheidungen gehören (→ Maskulinistische Influencer, → Subjektive Funktionalität).

Diese Gefühlswelten werden besonders in digitalen Räumen bedient, in denen eine Vielzahl von Akteur*innen (von Pick-up-Artists über Tradwives bis zu maskulinistischen Influencern) Geschlecht thematisiert, ohne zwangsläufig völkisch-nationalen oder rassistisch-ethnopluralistischen Ideen anzuhängen. Gerade auf Ebene der Gefühle wissen diese Akteur*innen mit ihren Inszenierungen, ihrer Ansprache und ihren Inhalten ihre Zuschauer*innen anzusprechen. Sie sind Teil der (extrem) rechten Wetterlage, bilden inhaltlich Brücken zu (extrem) rechten Weltbildern und sprechen gleichzeitig Personen mit unterschiedlichen Positionierungen an.

Einige Akteur*innen und Erzählungen, die aktuell besonders wirkmächtig sind und die Wetterlage maßgeblich prägen, wollen wir in den folgenden Artikeln näher beleuchten. Die Themen, die wir herausgreifen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie in unserer pädagogischen Praxis derzeit besonders häufig auftauchen und unsere Zielgruppen beschäftigen. Zudem bringen viele der Phänomene neue Fragen und Herausforderungen für die Pädagogik mit sich, u.a. durch die Rolle, die Soziale Medien dabei einnehmen.

Extreme Rechte und Pädagogik

Zuletzt sei erwähnt, dass auch Pädagogik selbst im Fokus extrem rechter Politiken steht. Extrem rechte Akteur*innen versuchen, vielfaltsbejahende Inhalte zu unterbinden, beispielsweise indem in einzelnen Schulen, aber auch auf politischer Ebene gegen die Thematisierung queerer Familienbilder in Rahmenlehrplänen mobil gemacht wird. Sie greifen Pädagogik der Vielfalt, Geschlechterreflektierte Pädagogik und vielfaltsbejahende Sexualpädagogik als vermeintlich nicht kindgerecht (Stichwort ‚Frühsexualisierung‘) an. Sie versuchen, den pädagogischen Bereich durch extrem rechte Erzieher*innen, Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen explizit zu besetzen. Und sie setzen sich für die Durchsetzung realer Sprachverbote an Universitäten und Schulen ein (also u.a. für gesetzliche Verbote geschlechterinklusive Sprache). Die pädagogische Arbeit gegen extrem rechte Einstellungen darf also Rechtsextremismus nicht nur als etwas Äußerliches betrachten, sondern muss die eigenen Strukturen kritisch beleuchten und vor Angriffen schützen. Wir verstehen Geschlechterreflektierte Pädagogik in diesem Zusammenhang auch als Ausdruck einer ‚wehrhaften Demokratie‘ im Bildungswesen. Wir begreifen pädagogisches Handeln als Praxis im Sinne der Menschenrechte, der Gleichstellung und der pluralen Gesellschaft (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2019: 21). In Zeiten, in denen rechte Akteur*innen gezielt Bildungsinhalte und -einrichtungen angreifen, scheint uns diese Haltung besonders wichtig.

Trans*feindlichkeit

Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner

“Often, I think about the phrase, ‘visibility without protection is a trap’, and honestly, I can’t think of a better way to summarise our current predicament... Our transness may have become more visible, but to many, our humanity has not. Perhaps because we live in a society that refuses to see and explore the fullness and complexity of its own” (Munroe Bergdorf 2023).¹

Wenn wir über gegenwärtige antiegalitäre, diskriminierende, vielfaltsfeindliche Geschlechterpolitiken nachdenken, fällt kaum ein Thema so sehr ins Auge, wie die eskalierende Trans*feindlichkeit, mit der wir es aktuell auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu tun haben. Die Sichtbarkeit, Repräsentation und Anerkennung von trans*, inter* und nicht-binären (tin*) Personen haben in den letzten Jahren zugenommen – die massive und systematische Abwertung von tin* Personen jedoch ebenso. Der von der EU-Grundrechteagentur 2024 veröffentlichte Bericht zur Situation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, inter* und queeren (lsbtqi) Menschen in der EU stellt fest, dass unter den Befragten trans* Frauen mit 64 % und trans* Männer mit 63 % die höchsten Raten an Diskriminierung erlebten, gefolgt von inter* (56 %) sowie nicht-binären und genderdiversen Personen (51 %) (European Union Agency for Fundamental Rights 2024: 32). Für die Bundesrepublik kommt die Leipziger Autoritarismus Studie 2024 zu dem Ergebnis, dass 37 % der Deutschen eine geschlossene Abwehr von Transgeschlechtlichkeit aufweisen (Decker et al. 2024: 167). Die Autor*innen der Studie beobachten auch, dass Trans*feindlichkeit derzeit besonders stark polarisiert und politisch aufgeladen wird (ebd.: 168). Die Existenz, Sichtbarkeit und Anerkennung von tin* Personen sind wie nie zuvor Gegenstand gesellschaftlicher Debatten geworden. Dies hängt auch damit zusammen, dass Trans*-, Inter*- und Queerfeindlichkeit u.a. von extrem rechten Akteur*innen gezielt und erfolgreich für die Mobilisierung und Legitimierung ihrer Positionen genutzt werden.

Wir werden im Folgenden die Scharnierfunktion beschreiben, die Trans*feindlichkeit gegenwärtig einnimmt, sowie die Folgen, die dies hat. Wir konzentrieren uns dabei auf Trans*feindlichkeit und meinen damit die Diskriminierung aller Menschen, die nicht cisgeschlechtlich sind, also sowohl die von trans* Frauen und Männern, als auch die von nicht-binären Personen.

Inter*feindlichkeit als Diskriminierung von inter* Menschen ist unseres Erachtens teils anders strukturiert und wird anders verhandelt als Trans*feindlichkeit. Die Sichtbarkeit transgeschlechtlicher Menschen wird derzeit beispielsweise massiv diskutiert, während die Existenz intergeschlechtlicher

Menschen weiterhin eher unsichtbar gemacht, negiert und tabuisiert wird.

Gleichzeitig sind Trans*- und Inter*feindlichkeit stark ineinander verflochten und lassen sich nicht klar voneinander trennen. Beide dienen letztendlich der Reproduktion und dem Erhalt der „normative[n] Endo-Cis-Zweigeschlechtlichkeit“ (Füty 2022: 76), die unsere Gesellschaft strukturiert (→ [Geschlechterreflektierte Pädagogik](#)). Außerdem gibt es Menschen, die sowohl inter* als auch trans* sind.

Des Weiteren unterscheiden extrem rechte und andere trans*feindliche Akteur*innen meist nicht zwischen trans*, inter* und nicht-binären Personen. Insofern sind von der Diskriminierung und Gewalt, die von diesen Akteur*innen ausgehen, häufig auch alle tin* Personen betroffen. Dies ist wichtig im Kopf zu behalten, auch wenn wir im Folgenden den Fokus auf Trans*feindlichkeit legen und hauptsächlich von trans* Personen sprechen.

Die Auswirkungen trans*feindlicher Gewalt und Diskriminierung sind intersektional enorm unterschiedlich. So sind die Opfer trans*feindlicher Morde in großer Mehrzahl trans* Frauen of Color und Schwarze trans* Frauen. Auch armen trans* Frauen und trans* Sexarbeiter*innen widerfahren in besonders hohem Maße Übergriffe und Gewalt (TGEU 2024).

Darüber hinaus unterscheiden sich trans*feindliche Gewalt und Diskriminierung für trans* Frauen, trans* Männer und nicht-binäre Personen. So werden trans* Mädchen und Frauen besonders stark als Bedrohung für cis endo Mädchen und Frauen konstruiert. Ihnen wird vorgeworfen, sich Zugang zu Angeboten und Räumen für Mädchen und Frauen zu verschaffen, diese auszunutzen und darin potenziell gefährlich für cis endo Mädchen und Frauen zu sein (→ [Geschlechtsbezogene Gewalt](#)). Trans* Jungen und Männer werden demgegenüber häufig nicht ernstgenommen. Insbesondere trans* Jungen wird ihr Geschlecht oft abgesprochen und es wird vermutet, sie seien nur verwirrt oder in einer Phase. Ihr trans* Sein wird als gendernonkonformer Geschlechtsausdruck gedeutet, oder als Flucht vor der Rolle als Frau und vor sexistischer Diskriminierung (IDZ Jena 2024: 27). Nicht-binäre Personen werden ebenfalls häufig nicht ernst genommen und unsichtbar gemacht.

Dabei lässt sich beobachten, dass „Formen von TIN*feindlichkeit, die Personen sichtbar machen (z.B. Transmisogynie), [...] öfter zur politischen Mobilisierung und Agitation genutzt [werden] als Formen von TIN*feindlichkeit, die Identitäten unsichtbar machen (z.B. Nichtbinär-Feindlichkeit)“ (ebd.: 31). Die in aktuellen gesellschaftlichen und politischen Debatten geäußerte Trans*feindlichkeit richtet sich daher besonders häufig gegen trans* Frauen.

¹ „Oft denke ich über den Satz ‚Sichtbarkeit ohne Schutz ist eine Falle‘ nach und ehrlich gesagt fällt mir keine bessere Zusammenfassung unserer derzeitigen Lage ein... Unser trans* Sein mag zwar sichtbarer geworden sein, aber unsere Menschlichkeit ist das für viele nicht. Vielleicht liegt das daran, dass wir in einer Gesellschaft leben, die sich weigert, ihre eigene Fülle und Komplexität zu sehen und zu erkunden“ (eigene Übersetzung).

Organisierte Trans*feindlichkeit

Um das gegenwärtige Ausmaß und die Bedeutung von Trans*feindlichkeit besser zu erfassen, spricht das Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) Jena von organisierter Trans*feindlichkeit:

„Organisierte Trans*feindlichkeit beschreibt gezielte und orchestrierte Handlungen und/oder Kommunikationen mit dem politischen Ziel, die naturalisierten Normen der Endo-Cis-Zweigeschlechtlichkeit zu erhalten und wahrgenommene Infragestellungen zu sanktionieren. Dabei kommt es insbesondere zu Gewalt, Diskriminierung, Abwertungen, Stigmatisierungen und Delegitimationen körperlicher und rechtlicher Selbstbestimmung von binären und nicht-binären trans* Menschen, aber auch weiteren als Bedrohung wahrgenommen Identitäten, etwa inter Personen, Drag-Künstler*innen oder weiteren Angehörigen der LSBTQIA*-Communitys sowie ihren Verbündeten“ (IDZ Jena 2024: 22).

Das Konzept verdeutlicht, dass Trans*feindlichkeit einerseits ein Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnis ist, das unsere gesamte Gesellschaft strukturiert, wie auch viele weitere Diskriminierungsverhältnisse. Andererseits wird organisierte Trans*feindlichkeit derzeit von verschiedenen Akteursgruppen gezielt politisch genutzt und eingesetzt. Trans* Personen, ihre (Selbst-)Organisationen und Verbündeten werden als politische Gegner*innen konstruiert, die es zu bekämpfen gilt (ebd.: 21). Organisierte Trans*feindlichkeit lässt sich auch als Teil von Antifeminismus verstehen.

Trans*feindlichkeit als Scharnierdiskurs

Eine der wichtigsten Akteursgruppen organisierter Trans*feindlichkeit ist die extreme Rechte (Freund-Möller/Lundström 2024: 262). Sie greift weit verbreitete pathologisierende Vorstellungen auf, die trans* Personen als ‚psychisch krank‘ oder ‚verwirrt‘ ansehen (Bundesverband Trans* 2024: 16). Die zunehmende Sichtbarkeit und Repräsentation von trans* Personen bewertet sie als problematisch und gefährlich. Ein um sich greifender ‚Trans-Hype‘ würde Kinder und Jugendliche in ihrer Identität verwirren und zu weitreichenden medizinischen Transitionsschritten drängen. Dabei werden falsche Informationen über reale Verläufe sozialer und medizinischer Transitionen verbreitet. Fälle von De-Transitionen, bei denen Menschen Transitionsschritte rückgängig machen, werden als vermeintliche Belege dafür herangezogen, dass Transitionen zu oft oder zu früh durchgeführt würden.

Dass die Sichtbarkeit und Repräsentation von trans* Personen zugenommen haben, ist jedoch nicht Ausdruck eines ‚Hypes‘. Es ist das erfreuliche Ergebnis der zunehmenden Vernetzung von tin* Personen, der Entstehung von tin* (Selbst-)Organisationen und ihrer jahrzehntelangen Kämpfe. Es hängt auch mit wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und mit gesellschaftlichen Veränderungen zusammen, beispielsweise

mit der gestiegenen Sensibilisierung für die Erfahrungen diskriminierter Gruppen und mit rechtlichen Gleichstellungsmaßnahmen, wie der Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) im Jahr 2006. Beratungsstellen von und für tin* Personen, denen vorgeworfen wird, junge Menschen in eine Richtung zu drängen, sind gerade diejenigen, bei denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene u.a. bei Fragen zu Transitionen Unterstützung finden – ausführlich, differenziert und ohne Druck. Trotz der zunehmenden Sichtbarkeit und Versorgung ist insbesondere die Durchführung medizinischer Transitionsschritte weiterhin mit zahlreichen Hürden verbunden. Kindern und Jugendlichen werden geschlechtsangleichende medizinische Maßnahmen erst nach ärztlicher Diagnose und längeren Beratungsprozessen ermöglicht.

Neben den bereits genannten Positionen verknüpft die extreme Rechte Trans*feindlichkeit mit verschwörungsideologischen, völkischen, rassistischen und antisemitischen Erzählungen (ebd.). Hierzu gehört die Behauptung, es gebe eine ‚Trans-Lobby‘, die Staat und Gesellschaft beeinflusse und dafür verantwortlich sei, dass es heute mehr trans* Personen gebe als früher. Außerdem werden trans*feindliche Positionen mit der Verschwörungsideologie des ‚Großen Austauschs‘ verknüpft (→ Rechte Geschlechterbilder). Diese behauptet, die weiße deutsche Bevölkerung werde einerseits ‚von außen‘ durch zunehmende Migration bedroht, andererseits ‚von innen‘ durch Feminist*innen und queere Bewegungen, die Menschen davon abrächten, ihre ‚natürlichen‘ Geschlechterrollen zu leben und so den Erhalt der ‚Volksgemeinschaft‘ zu gewährleisten. Hinter all dem stecke eine machtvolle Elite, die diesen ‚Bevölkerungsaustausch‘ plane und umsetze. Trans* Personen, insbesondere trans* Frauen, werden als Bedrohung dargestellt: für *weiße cis endo Mädchen und Frauen*, aber auch für die ‚natürliche‘ Geschlechterordnung, die ‚traditionelle‘ Familie und in der Konsequenz für die gesamte ‚Volksgemeinschaft‘ (Behrens et al. 2024a, → Geschlechtsbezogene Gewalt). Das Narrativ des ‚Großen Austauschs‘ verbindet demnach rassistische, antisemitische, sexistische, trans*-, inter*- und queerfeindliche Erzählungen zu einem ideologischen Gesamtkonstrukt, das in gegenwärtigen extrem rechten Szenen (und darüber hinaus) eine bedeutende Rolle spielt.

Die genannten Narrative sind nicht neu. Pathologisierung und Bedrohungsszenarien sind und waren in unserer Gesellschaft immer schon Teil der Abwertung und Diskriminierung gegenüber queeren Menschen.² Viele diskriminierende und pathologisierende Vorstellungen, mit denen tin* Personen heute zu kämpfen haben, wurden noch vor einigen Jahrzehnten so oder so ähnlich schwulen und lesbischen Menschen entgegengebracht (und werden das teils weiterhin). Und extrem rechte Agitation gegen gleichstellungs- und vielfaltsorientierte Geschlechterpolitiken richtete sich schon immer auch gegen tin* Personen. Neu sind jedoch der explizite und gezielte Fokus auf trans* Personen und das oben bereits beschriebene Ausmaß organisierter Trans*feindlichkeit.

² Dies gilt nicht für alle Gesellschaften weltweit zu jedem historischen Zeitpunkt. Viele Gesellschaften kennen und kannten mehr als Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Die Durchsetzung der Zweigeschlechterordnung in großen Teilen der Welt ist auch ein Ergebnis der kolonialen Herrschaft europäischer Staaten. Vgl. hierzu z.B. Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Kulturelle Alternativen zur Zweigeschlechterordnung – Vielfalt statt Universalismus. URL: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245271/kulturelle-alternativen-zur-zweigeschlechterordnung-vielfalt-statt-universalismus/> [27.08.2025].

Der extremen Rechten gelingen dabei breite Allianzen, u.a. mit rechts-konservativen und christlich-fundamentalistischen Akteur*innen (Bundesverband Trans* 2024: 38).

Darüber hinaus bilden sie Bündnisse mit trans*feindlichen cis Frauengruppen, bzw. Akteur*innen, die sich selbst als feministisch verstehen. Diese häufig als TERFs (Trans-Exclusionary Radical Feminists) bezeichneten Personen und Gruppierungen vertreten ein biologisches, binäres Verständnis von Geschlecht. Sie gehen also davon aus, dass das Geschlecht einer Person durch ihre körperlichen Merkmale festgelegt werden könnte und sich nicht verändern würde. Ein Beispiel für den Erfolg trans*feindlicher Mobilisierungen durch Akteur*innen, die sich selbst als Feministinnen bezeichnen, ist das im April 2025 gefallene Urteil des britischen Obersten Gerichts, laut dem das zentrale britische Gleichstellungsgesetz nur für cis endo Frauen gilt. Geklagt hatte die Gruppe „For Women Scotland“, finanziell unterstützt u.a. von Harry Potter-Autorin J.K. Rowling (Die Zeit 2025).

Auch diese (cis) Frauengruppen stellen trans* Frauen als Bedrohung für cis endo Mädchen und Frauen dar – völlig ungeachtet der Gewalt und Diskriminierung, die insbesondere trans* Frauen widerfährt. Darin gehen sie eine ideologische Verbindung zur extremen Rechten ein, von der sie sich häufig auch nicht klar abgrenzen (Behrens et al. 2024a). Umgekehrt werden die Positionen und Aktionen trans*feindlicher (cis) Frauengruppen von extrem rechten Akteur*innen begrüßt. So sind in Deutschland im Zusammenhang mit trans*feindlichen Mobilisierungen durch Frauengruppen beispielsweise die Positionen von Alice Schwarzer mit am prominentesten. Schwarzer gab 2022 zusammen mit Chantal Louis das Buch „Transsexualität: Was ist eine Frau? Was ist ein Mann? – Eine Streitschrift“ heraus, das reihenweise trans*feindliche Narrative enthält, u.a. die Idee eines ‚Trans-Hypes‘ oder ‚-Trends‘ (LSVD o.D.). Schwarzers Positionen werden wiederum von rechten Autor*innen wie Sophie Fuchs (Compact), Ellen Kositzka (Sezession) oder Dietmar Mehrens (Junge Freiheit) wohlwollend rezipiert und weiter genutzt (Behrens et al. 2024b).

Themen um Geschlecht und Geschlechterverhältnisse erfüllen generell eine Brückenfunktion zwischen extrem rechten Ideologien und dem gesellschaftlichen Mainstream (→ Rechte Geschlechterbilder). Sie ermöglichen extrem rechten Akteur*innen eine Legitimierung und Verbreitung ihrer Positionen im gesellschaftlichen Mainstream. Organisierte Trans*feindlichkeit ist hierfür eines der aktuell relevantesten Beispiele und die Allianzen extrem rechter Akteur*innen mit trans*feindlichen Frauengruppen sind dabei aus unserer Sicht besonders frappierend und gefährlich (Behrens et al. 2024a).

Die Debatte um das Selbstbestimmungsgesetz

Dies zeigt sich anschaulich an der Diskussion um das im November 2024 in Kraft getretene „Gesetz über die Selbstbestimmung in Bezug auf den Geschlechtseintrag“ (SBGG). Das SBGG sollte die lang ersehnte und erkämpfte Reform des veralteten und diskriminierenden „Transsexuellengesetzes“ (TSG) darstellen. Es ermöglicht trans*, inter* und nicht-binären Personen die Änderung des Vornamens und Geschlechtseintrags per Selbstauskunft gegenüber dem Standesamt. Schon lange vor der Verabschiedung des Gesetzes

mobilisierten extrem rechte Akteur*innen gegen die geplanten Änderungen. Sie bezeichneten das Gesetz als staatliche Umerziehungsmaßnahme, als Bedrohung für Mädchen- und Frauenräume sowie als Gefahr für Kinder und Familien (Behrens et al. 2024a, Koch 2023). Sie behaupteten auch, das Gesetz würde Kinder und Jugendliche zu medizinischen Transitionsschritten drängen – obwohl das Gesetz medizinische Fragen explizit nicht regelt (Bundesverband Trans* 2024: 16).

Trans*feindliche Frauengruppen argumentierten ähnlich. Noch während der Abstimmung über die Verabschiedung des SBGG protestierten vor dem Deutschen Bundestag Frauen, die sich selbst als Feministinnen bezeichneten, gegen das Gesetz. Sie bezeichneten die geplanten Änderungen u.a. als „Rückabwicklung von Frauenrechten“ und als „männlerdominierte Queer-Ideologie“, die versuche, alles aufzulösen, was sie erkämpft hätten (zitiert nach IDZ Jena 2024: 51). Das Magazin EMMA verurteilte das SBGG unterdessen als „jugendgefährdend und frauenfeindlich“ (zitiert nach Freund-Möller/Lundström 2024: 265).

Die gezielte und lautstarke Mobilisierung gegen das Selbstbestimmungsgesetz blieb nicht folgenlos. Sie erreichte genau das von extrem rechten Akteur*innen verfolgte Ziel: eine Verschiebung des Sagbaren und die Verbreitung trans*feindlicher Positionen – aber auch darüber hinaus diskriminierender, verengender, rechter Geschlechterbilder – in weiten Teilen der politischen und gesellschaftlichen Debatte. Sie wirkten sich auch auf das letztendlich verabschiedete Gesetz aus. So spiegeln verschiedene Teile des Gesetzes die trans*feindliche Debatte wider, u.a.:

- * Wenn innerhalb von zwei Monaten nach Änderung des Vornamens und Geschlechtseintrags der Aufenthaltstitel einer Person erlischt, werden die bereits durchgeführten Änderungen wieder rückgängig gemacht (§ 2 Abs. 4 SBGG). Dies gefährdet insbesondere geflüchtete Menschen und reproduziert die Vorstellung, geflüchtete tin* Personen würden nur vorgeben, tin* zu sein, um einen Aufenthaltstitel zu erhalten (IDZ Jena 2024: 28). Es bringt damit Menschen, die häufig gerade wegen ihrer Geschlechtsidentität fliehen mussten, in eine unsichere Situation.
- * Die Selbstauskunft beim Standesamt muss drei Monate vorher angemeldet werden (§ 4 SBGG) und nach einer Änderung des Vornamens und Geschlechtseintrags dürfen diese ein Jahr lang nicht erneut geändert werden (§ 5 SBGG). Beide Paragraphen beruhen auf der Idee, tin* Personen müssten daran gehindert werden, ihren Namen und Geschlechtseintrag unüberlegt, spontan und immer wieder aufs Neue zu ändern. Tatsächlich gibt es diese mehrmaligen Änderungen kaum, auch in Ländern, die bereits seit vielen Jahren ähnliche Gesetze haben, wie Argentinien, Malta und Dänemark: „Das große „Geschlechterchaos“ ist dort nicht ausgebrochen. [...] Das zeigt: Trans* Personen ändern den Geschlechtseintrag nicht ‚aus einer Schnapslaune heraus‘. Auch bei einer selbstbestimmten Regelung

treffen trans* Personen eine bewusste, ernsthafte und wohlüberlegte Entscheidung“ (Bundesverband Trans*/LSVD Bundesverband 2022: 6).

- * Das Gesetz beinhaltet die Formulierung, dass „die Vertragsfreiheit und das Hausrecht des jeweiligen Eigentümers oder Besitzers“ unberührt bleiben (§ 6 Abs. 2 SGG). Es knüpft damit an die Vorstellung an, trans* Frauen würden sich durch eine Änderung ihres Geschlechtseintrags Zugang zu Frauenräumen verschaffen und lädt dazu ein, sie von diesen auszuschließen. Auch diese Vorstellung beruht nicht auf realen Vorkommnissen, sondern auf rechten und trans*feindlichen Narrativen.³
- * Im Spannungs- und Verteidigungsfall werden Änderungen des Geschlechtseintrags von ‚männlich‘ zu ‚weiblich‘ oder ‚divers‘ sowie die Streichung des Geschlechtseintrags nicht umgesetzt. Sie werden außerdem rückwirkend bis zu zwei Monate vor Beginn des Spannungs- und Verteidigungsfalls wieder ausgesetzt (§ 9 SGG). Dem liegt die Annahme zugrunde, trans* Frauen könnten vorgeben, Frauen zu sein, um sich der Verteidigung des Landes zu entziehen.

Die Debatte um das Selbstbestimmungsgesetz veranschaulicht die „ideologische Scharnierfunktion“ (Behrens et al. 2024a) organisierter Trans*feindlichkeit und die erfolgreiche Verbreitung antiegalitärer und (extrem) rechter Geschlechterpolitiken. Im Fall des SGG haben wir es nun mit einem Gesetz zu tun, dass tin* Personen an mehreren Stellen unter Generalverdacht stellt, anstatt die Verwirklichung ihrer Rechte zu garantieren. Die Debatte um das Gesetz kommt bis heute nicht zum Erliegen. So hat die aktuelle Koalition aus CDU/CSU und SPD angekündigt, das SGG bis zum 31.07.2026, also nur eineinhalb Jahre nach Inkrafttreten, zu evaluieren. Dabei wolle sie „einen besonderen Fokus auf die Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche, die Fristsetzungen zum Wechsel des Geschlechtseintrags sowie den wirksamen Schutz von Frauen“ legen (Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 21. Legislaturperiode: 104).

Die trans*feindlichen Diskurse und Mobilisierungen der extremen Rechten, trans*feindlicher Frauengruppen und weiterer Akteur*innen sorgen dafür, dass sich tin* Personen gesellschaftlich in einer zunehmend bedrohlichen und unsicheren Situation befinden. Das betrifft alle Bereiche ihres Lebens, u.a. Gesundheitsversorgung, Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt sowie Gewaltrisiken. Die rechtlichen und politischen Fortschritte der letzten Jahrzehnte drohen, wieder verloren zu gehen.

Trans*- und Inter*feindlichkeit wirken sich gleichzeitig auch auf alle anderen Menschen aus, nicht zuletzt auf cis- und endogeschlechtliche Frauen. Dies zeigte sich beispielsweise in den Angriffen gegen die algerische Boxerin Imane Khelif bei den Olympischen Spielen 2024. Nachdem Khelif im Viertelfinale ihrer Gewichtsklasse ihre italienische Konkurrentin geschlagen hatte, flammte eine Diskussion auf, die ihr unterstellte, eine trans* Frau zu sein. Eine prominente Riege trans*feindlicher, rechter und konservativer Stimmen – von US-Präsident Donald Trump, über die italienische Ministerpräsidentin Giorgia Meloni und den CDU-Bundestagsabgeordneten Christoph Ploß, bis hin zu J.K. Rowling – bezeichnete Khelif als trans* Frau oder Mann (queer.de 2024). Imane Khelif ist eine cis Frau. Sie wurde 2023 von einem von Russland dominierten Box-Verband wegen eines angeblichen Gen-Tests von der Teilnahme an dessen Weltmeisterschaft disqualifiziert. Sowohl der Verband als auch der Test werden vom Internationalen Olympischen Komitee (IOC) nicht anerkannt (IDZ Jena 2024: 54). Doch das änderte nichts an dem trans*feindlichen, antifeministischen Shitstorm, dem Khelif sich im Anschluss an ihren Sieg ausgesetzt sah. Dies ist einerseits ein Beispiel für die Konsequenzen, die es für cis endo Frauen haben kann, wenn Geschlecht rein biologistisch und binär gedacht wird. Andererseits wird hier auch die Verschränkung mit rassistischer Diskriminierung deutlich: „Die algerische Boxerin wird als Gefahr für ihre weiße italienische Kontrahentin konstruiert, weil sie zu männlich für eine (cis) Frau sei und ihre sportliche Überlegenheit als Bedrohung für weiße cis Frauen interpretiert“ (ebd.: 55).

Die zunehmenden Angriffe auf tin* Personen sind daher immer auch Angriffe auf die geschlechtliche, sexuelle, körperliche und reproduktive Selbstbestimmung aller Menschen. Die Verteidigung der Rechte von tin* Personen ist Teil der Verteidigung einer demokratischen, pluralen Gesellschaft. Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, dass der Schutz, die Unterstützung und die Entlastung von tin* Personen zentraler Bestandteil jeder geschlechterreflektierten, diskriminierungskritischen Praxis sein müssen – heute mehr denn je.

3 Zudem handelt es sich hier um eine klare Verschiebung von Themensetzungen. Es ist absolut richtig, dass weiterhin über patriarchale und männliche Gewalt gesprochen werden muss, die sich gegen alle Frauen und Mädchen richtet. In diesem Framing wird diese Debatte aber auf dem Rücken von trans* Frauen und Mädchen geführt (→ [Geschlechtsbezogene Gewalt](#)).

(Neue) Spielarten des Antifeminismus

Johanna Rückgauer

Was ist Antifeminismus und in welcher Form tritt er auf? Wie unterscheidet er sich von Feminismus? Was will Antifeminismus? Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. hat sich dieser Frage im Jahr 2023 in einer eigenen Handreichung angenommen.¹ Ausgehend von den Beiträgen dieser Veröffentlichung möchte ich das Thema umreißen und anschließend auf das Phänomen Tradwives eingehen. Denn Antifeminismus hat – genauso wie die (extreme) Rechte – Konjunktur und entwickelt sich im digitalen Zeitalter stetig fort.

Feminismus und Antifeminismus: Unterschiede und Kontinuitäten

Wie das Wort schon verrät, bildet Feminismus den zentralen Bezugspunkt und das Feindbild des Antifeminismus. Feminismus wendet sich als emanzipatorische Bewegung gegen patriarchale Verhältnisse und tritt dabei je nach historischem und lokalem Kontext unterschiedlich in Erscheinung. Antifeminismus kann als Gegenentwurf zu genau diesen Kämpfen und ihren Erfolgen verstanden werden. Nicht jeder Feminismus ist dabei gleich emanzipatorisch und nicht jede Kritik an einem feministischen Ansatz deshalb gleich antifeministisch. Antifeminismus wendet sich – oft gewaltvoll – gegen die Emanzipation von Frauen, trans*, inter*, queeren und nicht-binären Menschen (femPI et al. 2022). Er kann deshalb gegenwärtig vor allem als Gegenbegriff zu einem herrschaftskritischen und intersektionalen (→ Intersektionalität) Feminismus verstanden werden (Beck 2020).

Zwar ist Antifeminismus vor allem in den letzten Jahren in aller Munde, das Phänomen ist aber kein neues. Der Begriff als solcher geht auf Hedwig Dohm zurück, die schon 1902 den Antifeminismus parallel zum Antisemitismus entwarf und kritisierte (Planert 1998; Blum 2019). Dohm nutzte den Begriff, um das Unbehagen der Männer zu beschreiben, die ihre Privilegien durch die zunehmende Emanzipation von Frauen im Kaiserreich in Gefahr sahen. Mit der sogenannten Frauenfrage stellten sie diese Gleichstellungen in Frage und bekämpften sie teils mit harten Bandagen. Silvia Federici (2017) verfolgt die Spuren des Antifeminismus sogar zurück bis ins Mittelalter und beschreibt, wie dieser maßgeblich das Denken prägte und sich in Kolonialisierung und Hexenverbrennungen zeigte.

Dimensionen des Antifeminismus

Damals wie heute wendet sich Antifeminismus also gegen die Liberalisierung der heteronormativen und patriarchalen Geschlechterverhältnisse. Diese normieren innerhalb der Gesellschaft, wie Macht, Privilegien und der Zugang zu Ressourcen verteilt werden. Geschlecht, aber auch sexuelle Orientierung, funktionieren als Platzanweiser innerhalb einer hierarchisierten Gesellschaft. Diese Ungleichheiten sind tief in die Struktur der Gesellschaft eingeschrieben. Sie drücken sich in individuellem Handeln aus, sind aber auch institutionalisiert. Diese Verhältnisse sind historisch gewachsen und erscheinen vielen Menschen deshalb als ‚normal‘. Antifeminismus geht es darum, diese Ungleichheitsverhältnisse als natürlich und richtig zu legitimieren, die gefühlte ‚Normalität‘ also zu bestärken.

Damit einher geht die Verteidigung eines heteronormativen und patriarchalen Weltbildes. Das beinhaltet die Vorstellung, es gäbe zwei komplementäre Geschlechter (cis- und endogeschlechtliche Männer und Frauen), die sich gegenseitig begehrten (Heterosexualität), bestimmte Rollen einnahmen und geschlechterspezifische Eigenschaften besäßen (femPI et al. 2022). Deshalb seien Frauen Männern (natur- oder gottgegeben) hierarchisch unterstellt und unterlegen. Nicht jede Person, die diese Überzeugungen besitzt, ist sofort antifeministisch. Es ist vielmehr ein gesellschaftlich verbreitetes Weltbild. Gerade das macht antifeministische Akteur*innen, ihre Ideologie und Interventionen so anschlussfähig.

Henninger (2020) verweist außerdem darauf, dass es ganz verschiedene Spielarten von Antifeminismus gibt. Denn antifeministische Narrative funktionieren auch immer gemeinsam mit anderen Diskriminierungsverhältnissen, zum Beispiel Ableismus oder Antiziganismus. Diese Verhältnisse und ihre Narrative verweisen aufeinander und verstärken sich. In ihrer Unterschiedlichkeit vermögen es antifeministische Narrative, verschiedene Gruppen anzusprechen und dadurch sowohl in der Breite Anschlussfähigkeit zu erzeugen, als auch zwischen verschiedenen Gruppierungen als Bindeglied zu fungieren. Wir sehen hier schon: Antifeminismus ist ein komplexes Phänomen. In Forschung und Praxis wird Antifeminismus deshalb als (1) Ideologie, (2) eine Mobilisierung bzw. Bewegung und (3) als eine Strategie der (extremen) Rechten zur politischen Intervention verstanden (ebd.).

¹ Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (Hrsg.) (2023): Pädagogische Handreichung. Zwischen Sensibilisierung und Handlung in der Bildungsarbeit zu Antifeminismus. URL: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/content/documents/AnBeg/padgog_antifeminismus.PDF [25.08.2025].

Die antifeministische Konjunktur

Antifeministische Einstellungen haben in Deutschland etwa ein Viertel der Bevölkerung, wie die Leipziger Autoritarismus Studien (Decker et al. 2024) zeigen. Sie sind so prävalent, dass sie selbst in Milieus aufzufinden sind, die vermeintlich progressiv wirken (Kalkstein et al. 2022). Besonders weit verbreitet sind trans*feindliche Einstellungen: 37 % der Bevölkerung weisen eine geschlossene Abwehr von Transgeschlechtlichkeit auf. Beide Einstellungsmuster sind besonders politisch aufgeladen, entfachen also eine starke emotionale Reaktion. Und das ist nicht nur ein deutsches Phänomen. Vielmehr scheint Antifeminismus derzeit global Konjunktur zu haben. Überall auf der Welt wird gegen ‚Gender‘ und die Errungenschaften lokaler feministischer Kämpfe mobilisiert (Gago 2020). Dabei werden auch und vor allem trans* Menschen zum Feindbild gemacht (Reyes et al. 2023). Aber warum haben gerade antifeministische Einstellungen derzeit so Aufschwung?

Wir erinnern uns: Grundsätzlich können antifeministische Ideologie und ihre Narrative sehr einfach an gesellschaftlich verbreitete Weltbilder anknüpfen. Wie Henninger (2020) zusammenfasst, greifen antifeministische Akteur*innen gezielt Irritationen auf, die durch den gesellschaftlichen Wandel im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse entstehen. Liberalisierungen – etwa die Öffnung der Ehe oder die mediale Sichtbarkeit vielfältiger Geschlechtsidentitäten – stellen tradierte Vorstellungen der Geschlechterordnung infrage. Gleichzeitig führen materielle Entwicklungen unter liberalen Vorzeichen nicht nur zu einer Erweiterung individueller Handlungsspielräume, sondern auch zum Abbau alter Ordnungsmuster. Im Zuge neoliberaler Umstrukturierung und Unterhöhlung von Errungenschaften der Arbeiter*innenbewegungen werden wohlfahrtsstaatliche Sicherungssysteme abgebaut. Lohnniveaus verändern sich derart, dass Einernährerfamilienmodelle nicht mehr tragfähig sind. Damit entstehen reale Prekarisierungserfahrungen und widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen, die von antifeministischen Narrativen aufgenommen und politisiert werden.

Gleichzeitig ist die weite Verbreitung antifeministischer Einstellungen auch als Erfolg einer breiten Bewegung zu verstehen, die in Europa schon seit den 1990er Jahren gezielt gegen ‚Gender‘ mobilisiert. Dabei ist das Feindbild ‚Gender‘ oft schwammig und opportunistisch, deshalb können unter ihm breite Allianzen von Akteur*innen mit unterschiedlichsten Weltanschauungen vereint werden. Nicht zuletzt etwa junge Konservative, christliche Fundamentalist*innen bis hin zu (extrem) rechten Akteur*innen nutzen Antifeminismus strategisch, um in den gesellschaftlichen Diskurs einzugreifen. Für die (extreme) Rechte stellt Antifeminismus ein „Kernelement [der] Ideologien der Ungleichheit“ (Henninger 2020: 27) dar und eine zentrale Strategie im Kampf um die gesellschaftliche Hegemonie. Damit wird Antifeminismus zum strategischen Angriff auf die Demokratie. Rechte, antifeministische Geschlechterpolitiken wirken auf eine Retraditionalisierung der heteronormativen

Geschlechterordnung hin. Denn innerhalb der rechten Ideologie bedeutet die heterosexuelle Kleinfamilie die Keimzelle der Nation bzw. des Volkes (→ Rechte Geschlechterbilder).

Zu betonen ist auch die Bedeutung der Sozialen Medien für die Verbreitung antifeministischer Ideologie. Antifeministische Akteur*innen können dort schnell und ungestört von moderierenden Kräften ihre Inhalte mit einem breiten Publikum teilen. Die algorithmischen Logiken fördern außerdem besonders emotionalisierende Inhalte und ‚Aufreger‘. Gerade die (extreme) Rechte hat dieses Potenzial erkannt und nutzt es strategisch zur Mobilisierung und Streuung ihrer (antifeministischen) Inhalte (Fielitz und Marcks 2020).

Antifeministische Frauen und (extrem) rechte Geschlechterpolitiken

Antifeminismus schafft es, durch seine vielfältigen Spielweisen eine Vielzahl von Menschen anzusprechen. Auch weiße, cis- und endogeschlechtliche Frauen haben innerhalb einer tradierten Geschlechterordnung eine Machtposition inne, etwa über migrantisierte Frauen, trans* und inter* Frauen oder andere queere Menschen. Deshalb haben auch einige Frauen Interesse am Erhalt der patriarchalen Ordnung (Manne 2018).

Es ist so kein Widerspruch, dass auch Frauen das öffentliche Bild der (extremen) Rechten prägen, wie etwa Alice Weidel für die AfD. In diesem Kontext treten rechte antifeministische Geschlechterpolitiken eng verwoben mit rassistischen Politiken und Narrativen auf. Juliane Lang (2018) zeigt etwa die unterschiedlichen Formen dieser Verzahnung auf und wie sie in widersprüchlicher, oft auch irritierender Weise Bezug auf feministische Diskussionen und Kämpfe nehmen. Feminismus bedrohe Frauen, weil er den Schutz durch einen starken Staat schwäche und sie in männliche Rollen dränge – vor allem in den Beruf und weg vom Zuhause. (Extrem) rechte Frauen beanspruchen deshalb mittlerweile auch den Titel der ‚wahren Feministinnen‘ für sich. Dabei lehnen sie den Feminismus radikal ab und behaupten, für die wahren Anliegen ‚der Frauen‘ einzutreten. Einher geht dies binärgeschlechtlich mit einem Appell zur wehrhaften Männlichkeit, also dass Männer aus ihrer ‚Verweichlichung‘ wieder zurück zu echter Männlichkeit finden müssten und so wieder zu Beschützern der Frauen werden sollten.

Tradwives: Zwischen Antifeminismus und (extrem) rechten Geschlechterpolitiken

Das Phänomen antifeministischer Frauen setzt sich im digitalen Raum fort. Neben Manfluencern, also Influencern, die autoritäre und gewaltvolle Männlichkeiten propagieren (→ Maskulinistische Influencer),² haben auch junge Frauen den digitalen Raum als Echokammer für sich entdeckt. Als Gegenentwurf zu ‚starker‘ und tradierter Männlichkeit

2 Beispiele sind Andrew Tate oder das deutschsprachige Podcast-Duo Hoss und Hopf.

inszenieren sich sogenannte Tradwives³ auf Instagram, TikTok und Pinterest als züchtige Hausfrauen und verbreiten damit sowohl überkommen geglaubte Frauenbilder als auch (extrem) rechte Geschlechterpolitiken.

Wie Viktoria Rösch (2025) aufzeigt, präsentieren sich Tradwives ohne Ecken und Kanten. Sie werden so zur Folie eines stereotypen Frauenbildes innerhalb eines idealisierten Geschlechterverhältnisses. Sie unterwerfen sich männlicher Dominanz, also ihren Ehemännern, und gehen ihrer als natürlich entworfenen Aufgabe nach: dem Mutter-Sein. Denn Mutterschaft stellt laut Tradwives die Essenz der Weiblichkeit dar.

Das verweist auf ein echtes Problem, denn in der modernen Gesellschaft wird das Mutter-Sein tendenziell abgewertet. Mütter werden nun nicht mehr durch die Familie in die Gesellschaft integriert, sie sollen sich obendrein auch auf dem Arbeitsmarkt beweisen (Reusch 2021). Um Anerkennung zu erlangen, müssen sie kaum erreichbare Anforderungen erfüllen: Sie sollen gute Mütter und erfolgreiche Berufstätige sein (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik). Hier greift die (extrem) rechte Geschlechterpolitik geschickt ein: Sie verspricht eine neue Aufwertung der Mutterschaft sowie die Freiheit, sich für (genau/nur) eine dieser Rollen entscheiden zu dürfen. Im Sinne eines neoliberalen choice-Feminismus⁴ können sich Tradwives so auf den sozialen Medien als befreite und selbstbestimmte, unterwürfige und feminine Frauen und Mütter darstellen. Dem ‚falschen‘ Feminismus wird so eine ‚echte Weiblichkeit‘ entgegengesetzt (Leidig 2023).

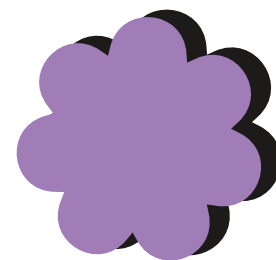
Tradwives zeigen sich dabei nicht kämpferisch. Vielmehr inszenieren sie vergeschlechtlichte Care-Aufgaben als Lifestyle-Content. Ohne Stress oder Unmut füttert etwa Hannah Neeleman⁵ (besser bekannt als @ballerinafarm) im weißen Prairie-Kleid vor der Kulisse einer idyllischen Farm die Hühner oder backt in ihrer warmen Wohnküche Sauerteig – und das alles stets mit einem ihrer Kinder auf dem Arm. Die rechte Aktivistin @anniehunecke zeigt sich beim Aufhängen pastellfarbener Kleider auf eine in der Natur gespannte Wäscheleine und romantisiert damit ihren Alltag (Rösch 2025). Nara Smith,⁶ die sich selbst zwar nicht als Tradwife bezeichnet, inszeniert sich tiefenentspannt beim Kochen in einer makellosen modernen Küche im Designerkleid. Für Kinder und Ehemann wird dabei immer ‚from scratch‘ (übers.: ohne Fertigprodukte zubereitet) gekocht, der Ketchup sowie das Brötchen für den Burger werden kurzerhand und selbstverständlich selbst gemacht. Die Akteurinnen stellen dabei ein „Gegenbild zum hektischen Alltag der Moderne“ (Rösch 2025: 200) dar, in der das Leben der Frau frei von Vereinbarkeitskämpfen zwischen

Karriere, Kindern und Selbstoptimierung scheint. Gerahmt wird es von einem unbekümmerten Landleben, in das sich das Publikum einfühlen und wohlfühlen darf.

Vermittelt wird dies von Tradwives auch durch eine spezifische Ästhetik. @freyarosi inszeniert sich etwa weichgezeichnet, in einem rosa Kleid und mit losem blonden Haar vor einer Wiese mit Mohnblumen (Rösch 2025). Feminine, schwingende Kleider und warme, einladende Küchen mit Blick in unberührte Landschaften rekurrieren auf die ‚guten alten Zeiten‘, die vom vorindustriellen Zeitalter bis in die Nachkriegszeit reichen können (ebd.). Die repressiven Geschlechterpolitiken dieser Zeiten, inklusive der finanziellen Abhängigkeiten vom Ehemann, das Verbot, eigenständig ein Bankkonto zu eröffnen oder Lohnarbeit nachzugehen, und andere Formen der strukturellen Benachteiligung werden dabei verklärt oder gleich ganz unsichtbar gemacht. Ironischerweise sind die erfolgreichsten und reichweitenstärksten Tradwives gerade nicht finanziell abhängig. Sie lohnarbeiten sehr wohl selbstständig und hochbezahlt, nämlich als Influencerinnen, die Content aufwendig produzieren und lukrativ vermarkten.

Das Phänomen der Tradwives zeigt die Bandbreite und auch die Wirkmächtigkeit von Antifeminismus (Bauer und Rösch 2023). In sozialen Medien erreichen sie ein breites, transnationales Publikum und bleiben dabei immer ästhetisch und unanstößig. Damit werden sie als Figuren des Antifeminismus vor allem anschlussfähig: einerseits für Zuschauer*innen verschiedenster Milieus, andererseits für die extreme Rechte.

Genau darin liegt die Gefahr des Antifeminismus. Er ist kein gesellschaftliches Randphänomen, vielmehr ist er tief in der Gesellschaft verankert und deshalb sehr anschlussfähig. Gleichzeitig stellt Antifeminismus auch immer ein Scharnier in das (extrem) rechte Spektrum dar und wird so zur Gefahr für die Demokratie und Gesellschaft als solche.



3 Angelehnt an den Begriff traditional wives, also traditionelle Ehefrauen.

4 Choice-Feminismus beschreibt einen neoliberalen und postfeministischen Feminismus, der auf der Annahme basiert, patriarchale Ungleichheiten und Unterdrückung wären mit der zweiten Welle des Feminismus der 1990er Jahre überwunden (Ferguson 2010; Hirshman 2006). Im Zentrum steht deshalb die individuelle Wahlfreiheit der Frau und nicht die Idee einer kollektiven Emanzipation und strukturellen Veränderung. Jede (Lebens-)Entscheidung einer Frau dient so als Beweis ihrer Freiheit und ist letztlich einer feministischen Kritik entzogen.

5 Über sie berichtete auch sehr medienwirksam und viel kritisiert die New York Times: <https://www.nytimes.com/2024/12/03/dining/ballerina-farm-hannah-neeleman.html> und <https://www.nytimes.com/2024/01/30/style/ballerina-farm-mrs-world-hannah-neeleman.html> [21.08.2025].

6 Mehr zu Nara Smith und ihrer teils ambivalenten Rolle auch im Podcast FASHION THE GAZE: <https://www.buzzsprout.com/1340737/episodes/14338103-trad-wives-retraditionalisierungen-bei-tiktok> [21.08.2025].

Maskulinistische Influencer

Ulla Wittenzellner, Till Dahlmüller, Lino Köhler und Sarah Klemm

Dieser Text ist eine überarbeitete und erweiterte Version unseres 2025 in der Zeitschrift deutsche Jugend erschienenen gleichnamigen Artikels.¹

Im März 2025 veröffentlicht Netflix die Serie *Adolescence*. Im Zentrum steht ein dreizehnjähriger Junge, der seine Mitschülerin ermordet – beeinflusst von misogynen, hasserfüllten Männern, die über Soziale Medien ihre Ideologien wirksam an eine (noch sehr junge) männliche Zielgruppe herantragen. Die Serie löst breite Debatten aus und rückt ein Thema auf die Agenda von Journalist*innen und Politiker*innen, das uns in der Pädagogik bereits lange beschäftigt: Die Gewalt junger Männer, die in engem Zusammenhang mit Männlichkeitsbildern steht, wie sie in Sozialen Medien verbreitet werden.

Seit 2022 erreichen uns zunehmend Anfragen von pädagogischen Fachkräften mit der Bitte, in Schulen oder Jugendeinrichtungen mit Jungen zum Thema ‚toxische Männlichkeit‘ zu arbeiten. Anlass hierfür waren vermehrte Vorfälle sexistischer, queer- und trans*feindlicher Angriffe durch Jungen und junge Männer, die sich in ihren Argumentationen nicht selten explizit auf Andrew Tate bezogen. Tate, einer der 2022 meistgesehenen Influencer auf TikTok (The Guardian 2022), gilt als zentrale Figur maskulinistischer Influencer („Manfluencer“).

Im Folgenden wollen wir v.a. am Beispiel von Tate umreißen, wer maskulinistische Influencer sind, wie sie sich präsentieren, welche Inhalte sie verbreiten und was sie für Jungen und junge Männer attraktiv macht. Da das Phänomen ‚maskulinistische Influencer‘ nicht im luftleeren Raum entstanden ist, werden wir zusätzlich den gesellschaftlichen Kontext beschreiben, in dem sie sich bewegen. Und wir wollen aufzeigen, wo ihre Inhalte besonders anschlussfähig an extrem rechte Ideologien sind.

Andrew Tate & Co: Wer sind maskulinistische Influencer?

Andrew Tate ist Influencer, ehemaliger professioneller Kickboxer und selbsternannter „Misogynist“. Er verbreitet seine Inhalte auf TikTok, YouTube, Instagram, Telegram, X sowie auf Streaming-Plattformen wie Rumble. Thematisch geht es um Fitness, Muskelaufbau, schnellen Reichtum – und um Frauen, über die er in einer offen abwertenden, gewaltvollen und misogynen Weise spricht.

Seine Selbstdarstellung oszilliert zwischen zwei Polen: Einerseits präsentiert er sich als ökonomisch erfolgreich, andererseits als rebellischer Underdog, der gegen einen Mainstream und eine vermeintliche ‚globale Elite‘ kämpft. Tate inszeniert sich mal oberkörperfrei mit Sporthose, teurer Uhr, Auto und Sonnenbrille, mal als Geschäftsmann im Anzug.

Frauen werden in dieser Inszenierung kontinuierlich abgewertet. Maskulinistische Influencer wie Tate propagieren eine ‚natürliche Ordnung‘, in der Frauen Männern untergeordnet und zu deren Dienst verpflichtet sind. Diese Ordnung sehen sie durch Feminismus, aber auch durch Schule, Normalarbeitsverhältnisse, eine ‚woke‘ Mainstreamkultur oder ‚Cancel Culture‘ bedroht. Sie inszenieren sich daher als systemkritische Rebellen, die gesellschaftliche Mechanismen durchschauen und austricksen, gleichzeitig aber Werte wie (Selbst-)Disziplin, Mut, persönliche Härte, Sorge für die heterosexuelle Kleinfamilie und ökonomischen Erfolg betonen.

Tatsächlich erfüllen sie damit die Logiken einer neoliberal-kapitalistischen, heteronormativ-zweigeschlechtlichen Gesellschaftsordnung. Wie Meier-Arendt (2024: 112) treffend formuliert: „Was Tate und seinesgleichen versprechen, ist nicht das Gegenteil gesellschaftlicher Erwartungen, kein Entkommen aus der Fremdbestimmung (der ‚Matrix‘), sondern das Versprechen der bedingungslosen Normerfüllung.“

Mit seiner Mischung aus Körperkult, finanziellen Erfolgsversprechen, Motivationsrhetorik, Frauenhass und extrem rechten Verschwörungserzählungen erzielt Tate eine enorme Reichweite und ist zu einem globalen Phänomen geworden (Wescott et al. 2024.). Eine der wenigen dazu existierenden Studien von Haslop et al. (2024) deutet darauf hin, dass er bei jungen Männern mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen (bzgl. Klassismus-/Rassismuserfahrungen) gleichermaßen beliebt ist. Unsere Praxiserfahrungen bestätigen dies. Tates Reichweite ist allerdings nicht allein durch seine Inhalte zu erklären. Tatsächlich haben andere Influencer, die nahezu gleiche Inhalte propagieren, nicht annähernd so viele Follower. Tates Erfolg liegt sicherlich auch in seiner vorherigen Bekanntheit aus seiner Kickboxkarriere begründet.

Als deutsche Pendanten zu Andrew Tate sind die von den zwei Brüdern Elias und Nino Haralambidis geführte Plattform ChampLife und der ehemalige vegane Fitness-Influencer Karl Ess zu nennen. In ihren Inhalten stehen ebenso ökonomische Erfolgsversprechen in Form von Coaching und Pyramiden-/Schneeballsystemen² im Vordergrund, gepaart mit Sexismus

1 Dahlmüller, Till/Köhler, Lino/Wittenzellner, Ulla (2025): Jungen unter dem Einfluss maskulinistischer Influencer – extreme Männer im Netz in: deutsche jugend, Ausgabe 10(2025), S. 376-385. URL: https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/zeitschriften/deutsche_jugend/artikel/57554-jungen-unter-dem-einfluss-maskulinistischer-influencer-extreme-maenner-im-netz.html [13.10.2025].

2 Häufig wird auch der Begriff Multi-Level-Marketing (MLM) verwendet. Gemeint sind Verkaufsmodelle, bei denen Menschen Produkte verkaufen und gleichzeitig neue Verkäufer*innen anwerben sollen – wobei der Verdienst oft stärker von der Rekrutierung weiterer Mitglieder als vom eigentlichen Produktverkauf abhängt und dadurch problematische Strukturen entstehen können.

und Misogynie. Karl Ess wird in unserer Erfahrung von vielen Jugendlichen aufgrund seines Auftretens (auch) als Meme oder Witzfigur verstanden, was Karl Ess sicher weiß und sich auch dementsprechend inszeniert. Er hat zwar eine große Reichweite, wird aber nicht unbedingt mit derselben Ernsthaftigkeit rezipiert. Dies macht ihn unserer Meinung nach nicht weniger gefährlich.

Tate, ChampLife und andere maskulinistische Influencer müssen sich als erfolgreiche Übermänner inszenieren, da auf dem Glauben ihrer Kundschaft ihr Geschäftsmodell beruht: Tate betreibt mehrere Online-Coaching- und sogenannte Multi-Level-Marketing-Plattformen mit den Namen „Hustlers University“, heute „The Real World“ oder „The War Room“. Diese Plattformen sollen Netzwerke mit erfolgreichen Männern bieten und Tipps und Tricks zeigen, wie die Teilnehmer zu schnellem Geld kommen. Selbstverständlich kostet die Mitgliedschaft monatlich. Das ist eine wichtige Einnahmequelle für Tate und Co.

Recherchen legen den Verdacht nahe, dass sowohl Tate als auch ChampLife Frauen gezielt über die Pornographie-Plattform OnlyFans ausgebeutet haben (Y-Kollektiv 2023). Andrew Tate und sein Bruder Tristan sind derzeit in verschiedenen Verfahren in Großbritannien, Florida und Rumänien angeklagt, unter anderem wegen Menschenhandel, Vergewaltigung und Steuerhinterziehung. Karl Ess inszeniert sich mit Reichtum und verbreitet neben Erfolgcoachings ebenfalls misogynen und antifeministische Inhalte, sowie Werbung für die Partei AfD.

Die Inhalte dieser drei Akteure ähneln sich also stark und bilden damit die Grundlage für unsere Arbeitsdefinition: Maskulinistische Influencer lassen sich als antifeministische und misogynen Influencer beschreiben, die sich zentral mit der Position von Männern in der Gesellschaft beschäftigen und deren primäre Zielgruppe Jungen und (junge) Männer sind.³ Sie sprechen ihre Zielgruppe durch die explizite Thematisierung von Männlichkeit und über Themen wie ökonomischer und sexueller Erfolg, körperliche Fitness und Disziplin an. Auf digitalen Plattformen verbreiten sie misogynen, queerfeindliche und antifeministische Aussagen und Argumentationen. Damit bieten sie auch eine Schnittstelle zu extrem rechten Filterblasen.

Maskulinistische Influencer sind Teil einer größeren Szene, die wir hier als ‚Männercoaches‘ bezeichnen. Männercoaches vertreten ein Spektrum essentialistischer, meist rigider, auf Abhärtung setzender Männerbilder. Diese heterogene Szene konzentriert sich meist auf Themen wie Fitness, Ernährung, Dating, Lebensberatung oder Finanzcoaching. Im Gegensatz zu maskulinistischen Influencern sind nicht alle Männercoaches auch explizit antifeministisch, queerfeindlich oder misogyn. Während einige Akteure Dating-Tipps,

Manipulationstechniken und ein biologistisch-mechanistisches Beziehungs- und Liebesverständnis verbreiten,⁴ fokussieren andere ‚nur‘ auf körperliche Abhärtung. Ihnen allen ist eine Dramatisierung von Männlichkeit gemeinsam: Sie propagieren, im Gestus eines Ratgebers, eine vermeintlich natürliche männliche Identität, die eng mit Stärke, Souveränität, Kontrolle und Selbstoptimierung verknüpft wird. Misogynen, sexistischen oder queer- und trans*feindliche Bezüge finden sich bei einigen von ihnen mehr implizit als explizit.⁵

Viele der misogynen und antifeministischen Narrative maskulinistischer Influencer stammen aus der sogenannten Manosphere oder Mannosphäre – einem losen Netzwerk antifeministischer und misogynen Personen, Gruppen und Ideologien (z. B. Pick Up Artists, Men Going Their Own Way, Involuntary Celibates (Incels), Men's Rights Activists; vgl. Haslop et al 2024). Die Mannosphäre existiert schon wesentlich länger als maskulinistische Influencer. Über einige der darunter gefassten Gruppen, wie Incels und Pick Up Artists, wurde in den letzten Jahrzehnten viel berichtet, da sie nicht nur extrem gewaltvolle Inhalte online teilten, sondern auch massive Gewalt bis hin zu mehrfachen Morden und Terroranschlägen verübten. Maskulinistische Influencer können heute auch als Teil der Mannosphäre angesehen werden. Simon Strick (2021) beschreibt die Mannosphäre als ein Netzwerk digitaler Räume (Foren, Subreddits, YouTube-Kanäle etc.), in denen sich überwiegend Männer über eine geteilte ‚Verletztheit‘ oder ‚Kränkung‘ gegenüber Frauen, Feminismus und Gleichstellungspolitikern verständigen. Dieses Netzwerk bietet Männern einen Raum, in der Männlichkeit als bedroht konstruiert und emotional aufgeladen wird. Strick argumentiert, dass die Mannosphäre damit besonders anschlussfähig an extrem rechte bzw. faschistische Online-Kulturen ist. Diese operieren nicht primär über ideologische Dogmen, sondern über affektive Dynamiken wie Hass, Wut, Ressentiment und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Die Mannosphäre wirkt dabei als Raum, der rechte Ideologien – auch ohne explizite politische Programmatik – emotional auflädt und anschlussfähig macht.

Maskulinistische Influencer adaptieren Inhalte der Manosphere und vermengen sie mit einer Selbstdarstellung als überlegene, souveräne Männer. Häufig verwenden sie von der Mannosphäre geprägte Begriffe wie ‚Matrix‘ (eine vermeintliche feministische Weltordnung oder ‚woke‘ Mainstreamkultur) sowie ‚Alpha‘, ‚Beta‘ und ‚Sigma‘ zur hierarchischen Einteilung von Männlichkeiten (ausführlich: Ribeiro et al. 2020, Ging 2019, Frick 2023).

Antifeminismus und Ablehnung von Gleichstellungspolitikern sind zudem seit langem Teil extrem rechter Ideologien (→ Rechte Geschlechterbilder) und gelten als „Türöffner“

3 Wir danken Yannik Markhof, dessen Gedanken wir hier maßgeblich wiedergeben.

4 Die wohl bekanntesten Vertreter, die solche Manipulationstechniken verbreiten, nennen sich selbst Pick Up Artists. Auch Pick Up Artists sind eine heterogene Szene, zeichnen sich aber prinzipiell durch ein sehr misogynen, antifeministisches Weltbild aus. Gegen Auftritte bekannter Vertreter regt sich immer wieder Protest, da die Techniken als Anleitung zu Gewalt und Vergewaltigung verstanden werden (vgl. z.B. Tagespiegel 2014).

5 Es gibt einzelne Akteure in diesem Bereich, die nicht sexistisch oder queerfeindlich auftreten.

oder „Brückennarrative“⁶ (Kracher et al. 2021: 40) für autoritäre und extrem rechte Haltungen. Tate verbreitet neben Misogynie und Antifeminismus auch extrem rechte Argumentationsmuster und Verschwörungserzählungen und tritt dabei wiederholt auf unmoderierten Streamingplattformen wie Rumble mit extrem rechten Akteuren auf.⁷ Auch explizit rechte Influencer und Politiker richten sich mit Themen zu Männlichkeit und Geschlecht an junge Männer. Sie haben das Potential dieser Ansprache erkannt und nutzen es ganz gezielt. Genannt sei hier der auf TikTok reichweitenstarke AfD-Politiker Ulrich Siegmund, der gegen Geflüchtete, die Regierung und queere Personen hetzt, oder Influencer wie „Ketzer der Neuzeit“, der sich besonders antifeministisch hervortut (→ [Geschlechtsbezogene Gewalt](#)).

Attraktivität maskulinistischer Influencer bei Jungen und jungen Männern

Es besteht eine Forschungslücke zu der Frage, was Jungen an maskulinistischen Influencern attraktiv finden und warum. Ansätze aus der Männlichkeitsforschung und Sozialpsychologie zur Entwicklung diskriminierender Einstellungen und Handlungsmuster erscheinen uns jedoch aufschlussreich, um die Attraktivität maskulinistischer Influencer zu erklären.⁸

Unsere These ist: Maskulinistische Influencer treten in einer Zeit sich wandelnder und umkämpfter Geschlechterverhältnisse und multipler Krisen als „regressive Rebellen“ (Amlinger & Nachtwey 2022) auf. Sie greifen Verunsicherungserfahrungen von jungen Männern auf und bieten einfache, an Männlichkeitsanforderungen (→ [Geschlechterreflektierte Pädagogik](#)) orientierte Lösungen an, die ökonomischen und sexuellen Erfolg und die Zugehörigkeit zu einer (vermeintlich) exklusiven Gruppe von Männern (u.a. durch die Abwertung von Frauen) versprechen. Dabei wissen sie die Dynamik Sozialer Medien geschickt zu nutzen und Versprechen nach Orientierung, Macht und Erfolg gekonnt in Szene zu setzen, um hiermit Reichweite zu generieren. Ihre Attraktivität speist sich also nicht aus einem Bruch mit gesellschaftlichen Männlichkeitsanforderungen, sondern aus deren radikalisierte Bestätigung.

Ein wichtiger Erklärungsansatz für die Attraktivität maskulinistischer Influencer ist die Struktur und Aufmerksamkeitsökonomie sozialer Plattformen. Eine Studie von Baker et al. (2024) stellte fest, dass 16- bis 18-jährige Jungen im Schnitt bereits nach unter 10 Minuten Nutzung Sozialer Medien Inhalte aus der Mannosphäre angezeigt bekommen.

Herstellung von Handlungsfähigkeit, Herstellung von Männlichkeit

Maskulinistische Influencer berufen sich auf bekannte, überkommen geglaubte Bilder von Männlichkeit, besonders in Bezug auf Frauen. Auch ein einfaches Feindbild („der Feminismus“) scheint für viele Menschen attraktiv, gerade in Zeiten, in denen männliche Privilegierung⁹ zunehmend in Frage gestellt wird. Gleichstellungspolitik und der Abbau von Geschlechterstereotypen und Sexismus gewannen in den letzten Jahrzehnten gesellschaftspolitische Mehrheiten. Unter dem Stichwort ‚toxische Männlichkeit‘ geraten problematische und gewaltvolle Werte, Eigenschaften und Verhaltensweisen (v.a. von Männern) zunehmend in die Kritik.¹⁰ Für einige (beispielsweise für queere) männliche Jugendliche erweitert sich damit das Spektrum möglicher Identitäts- und Lebensentwürfe, u.a. indem sie von Männlichkeitsanforderungen entlastet werden. Andere empfinden restriktive, enge Geschlechterbilder zunächst als Halt gebend, da sie klare Vorgaben machen, wie sich z.B. junge Männer verhalten sollen. Der Kritik an damit einhergehenden Problemen für sich selbst und für andere stehen sie ablehnend gegenüber.

Neben sich wandelnden Geschlechterverhältnissen (und damit verknüpft Beziehungsweisen) leben wir in Zeiten multipler Krisen – wie der Covid-19-Pandemie, Kriegen, der Klimakatastrophe, einem globalen Rechtsruck und der Inflation. Diese gehen für alle jungen (und älteren) Menschen mit Ängsten und Sorgen einher. Die individuelle Handlungsmacht gegenüber großen gesellschaftlichen Belangen ist dabei meist eingeschränkt; strukturelle Ursachen für Diskriminierung, ökonomische Benachteiligung und globale Krisen lassen sich nicht durch individuelles Handeln einfach lösen. Gefühle wie Angst, Sorge, Ohnmacht, Unterlegenheit, Enttäuschung, Frustration und Zynismus können die Folge sein. Diese Gefühle bilden einen Ausgangspunkt, um die

6 Quantitative Analysen (Ribeiro 2021) des englischsprachigen Raums zeigen zudem, dass es deutliche Wanderbewegungen von der Manosphäre zu neuen extrem rechten Bewegungen gibt.

7 Auch erfolgreiche, extrem rechte und antifeministische Männer wie Elon Musk oder Donald Trump haben diese Inhalte übernommen und verbreiten sie mit ihrer Reichweite im Internet. Da sie aber nicht in erster Linie Internetpersönlichkeiten sind, zählen wir sie hier nicht explizit zu maskulinistischen Influencern.

8 Gründe für die Hinwendung können individuell unterschiedlich sein. Es ist daher wichtig, vor dem Hintergrund der hier angebotenen allgemeinen Erklärungsansätze jeweils genau hinzuschauen, was junge Männer an maskulinistischen Influencern interessant finden und wie pädagogische Antworten darauf aussehen können (vgl. → [Entlasten](#), → [Subjektive Funktionalität](#)).

9 Wichtig ist, dass nie alle Männer in gleichem Maße von ihrer privilegierten Position im Geschlechterverhältnis profitieren konnten und können, u.a. weil sie in anderen Herrschaftsverhältnissen diskriminiert werden.

10 Mehr dazu, warum eine Kritik an ‚toxischer Männlichkeit‘ häufig zu kurz greift, in Wittenzellner (2021).

Attraktivität maskulinistischer Influencer zu erklären.¹¹ Diese knüpfen an die Gefühle oder Erfahrungen junger Männer an, indem sie diese ernst nehmen, verstärken und schließlich versprechen, sie zu lösen und Handlungsmacht zu erzeugen (Meier-Arendt 2024).

Zusätzlich gibt es viele individuelle und zwischenmenschliche Bedürfnisse, die einen Einfluss darauf haben können, dass Jungen und junge Männer die Inhalte maskulinistischer Influencer konsumieren und vertreten. Dazu gehören Bedürfnisse nach Selbstwert, nach Zugehörigkeit und Anerkennung durch Peers, nach Orientierung in Bezug auf Dating und Sexualität, etc. (→ Subjektive Funktionalität).

Maskulinistische Influencer nehmen in ihren Videos häufig einen Dreischritt vor, der Jungen und junge Männer auf einer Gefühlsebene abholt und vermeintliche Lösungen bietet. David Meier-Arendt (2024) analysiert den inhaltlichen wie emotionalen Bogen vieler dieser Videos:

1. Validierung von Gefühlen

In Schritt 1 werden Gefühle von Angst, Sorge, Ohnmacht oder Frustration aufgegriffen und als Teil einer ‚harten Realität‘ dargestellt. Damit vermitteln maskulinistische Influencer jungen Männern das Gefühl, gesehen zu werden.

Angst, Sorge, Ohnmacht, Unterlegenheit, Enttäuschung, Frustration und/oder Abhängigkeit werden adressiert, indem maskulinistische Influencer eine ‚Härte des Lebens‘ beschwören und damit an das Erleben vieler männlicher Jugendlicher in einer kapitalistischen Wettbewerbsgesellschaft anknüpfen – so beginnt meist der emotionale Bogen der Videos.

2. Transformation in Wut

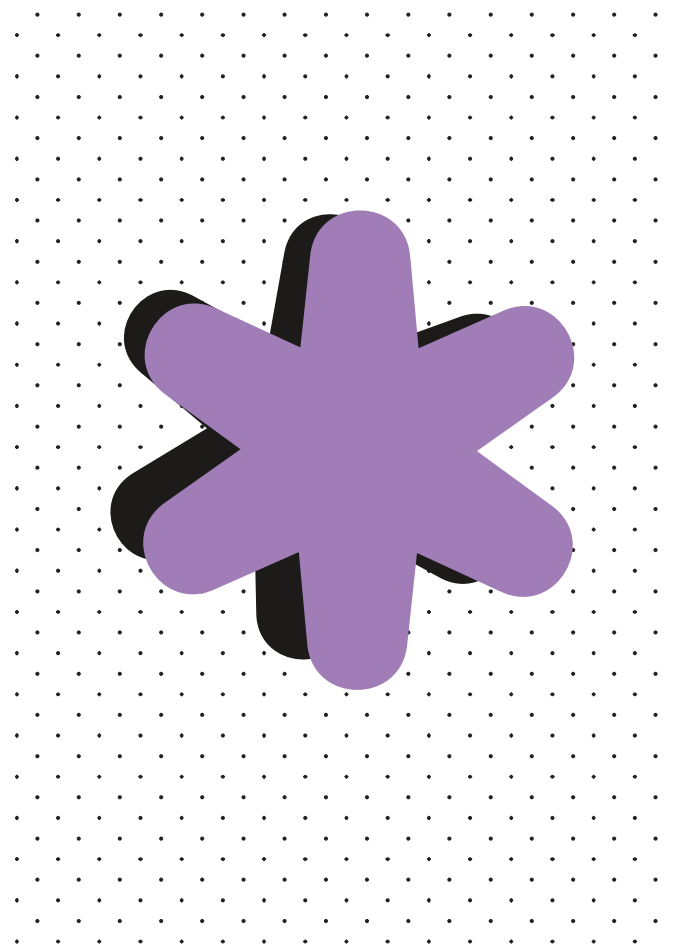
In Schritt 2 werden negative Gefühle oder Gefühle, die mit Schwäche oder Weiblichkeit assoziiert werden, in Wut umgelenkt – gegen sich selbst, Frauen, queere Menschen, den Feminismus oder eine vermeintliche Elite. Negative und mit Schwäche oder Weiblichkeit assoziierte Gefühle werden zum inneren (und teils auch äußeren) Feind, den es zu bezwingen gilt (Meier-Arendt 2024: 107).¹² Damit knüpfen maskulinistische Influencer, wie bereits dargelegt, an gesellschaftlich weiterhin zentrale Männlichkeitsanforderungen an.

3. Angebot von Handlungsanleitungen

Im dritten Schritt bieten maskulinistische Influencer Disziplin, Härte, Wettbewerb und Leistungsorientierung als Ausweg an. Damit greifen sie klassische Vorstellungen von Männlichkeit bzw. männlichen Eigenschaften auf. Sie propagieren harte Arbeit, Disziplin und Kontrolle (über sich und die eigenen Gefühle) und eine (ausschließlich männliche) Gemeinschaft,

in der vor allem Businessstrategien diskutiert werden und Geld erwirtschaftet werden soll (nicht zuletzt durch die Ausbeutung von Frauen). Sie bedienen damit die gesellschaftlich weit verbreitete meritokratische Vorstellung, dass ökonomischer Erfolg durch eigene Leistung, unabhängig von strukturellen Bedingungen, erzielt werden kann. Für viele Jungen und junge Männer liegt hierin eine große Verlockung.

Zudem arbeiten maskulinistische Influencer mit einer zentralen Dynamik, mit der Männlichkeit hergestellt wird: Wettbewerb unter Männern, bei gleichzeitigem Ausschluss von Frauen und Menschen anderer Geschlechter. Frauen sind in der Welt maskulinistischer Influencer nur als zu erobernde Objekte präsent, nicht als Konkurrentinnen, Partnerinnen und schon gar nicht als gleichberechtigte Gegenüber. Was bei Pick Up Artists anklingt, sagt Tate ganz offen: Ihm gehe es nicht (primär) um Sex, sondern um die Anerkennung, die er (von anderen Männern) bekommt, indem er sich mit Frauen präsentiert.¹³



11 Damit junge Männer in die Weltbilder maskulinistischer Influencer abtauchen, sind immer mehrere Faktoren notwendig – also neben der Attraktivität der Inhalte beispielsweise biografische Aspekte. Gesellschaftliche Krisenerfahrungen und individuelle Unsicherheiten können auch anders beantwortet werden. Viele junge Menschen haben in den letzten Jahren ihre Unzufriedenheit und Sorge beispielsweise in kreativem Protest auf die Straße getragen und in Gruppen wie Fridays for Future Zugehörigkeit gesucht.

12 Schmerz und Leid werden als Teil einer männlichen Identität konstruiert. Bei Pick Up Artists und Dating Coaches zeigt sich dies insbesondere im Hinblick auf das Überwinden von Gefühlen wie Bedürftigkeit, Kränkung, Abhängigkeit, Unsicherheit und (Angst vor) Zurückweisung.

13 Dieses Muster, Männlichkeit in männlichen Gemeinschaften herzustellen, beschrieb Pierre Bourdieu mit dem Konzept der „ernsten Spiele des Wettbewerbs“ (Bourdieu 2005). Vgl. hierzu auch Meuser (2008).

Fazit

Maskulinistische Influencer sind Ausdruck einer gesellschaftlichen Konstellation, in der sich wandelnde Geschlechterverhältnisse, Gleichstellungspolitiken und die Kritik an ‚toxischer Männlichkeit‘ auf eine Generation junger Männer treffen, die zugleich durch multiple Krisenerfahrungen geprägt ist. Indem maskulinistische Influencer Gefühle von Verunsicherung, Ohnmacht und Frustration aufnehmen, validieren und in Wut umleiten, konstruieren sie ein scheinbar attraktives Deutungsangebot: die Rückkehr zu traditionellen, hierarchischen und exklusiven Bildern von Männlichkeit. Diese Narrative verknüpfen persönliche Krisenerfahrungen mit neoliberalen Versprechen von Selbstoptimierung, Kontrolle und meritokratischem Aufstieg und gewinnen dadurch Resonanz in einer von Unsicherheit geprägten Gegenwart.

Maskulinistische Influencer bieten jungen Männern – scheinbar – Handlungsfähigkeit, indem sie individuelle Selbstdisziplin und exklusive männliche Gemeinschaften über strukturelle Analysen stellen und Frauen sowie queere Personen zum Feindbild erklären. Gerade hierin liegt ihre politische Brisanz: Die damit verbundene Abwertung von Gleichstellung, Diversität und Demokratie schafft Anschlussstellen für extrem rechte Ideologien, die auf ähnliche Feindbilder und Krisenrhetoriken zurückgreifen (→ Geschlechtsbezogene Gewalt). Maskulinistische Influencer können somit als Brückenakteure verstanden werden, die antiegalitär geschlechtsspezifische Themen in ein breiteres reaktionäres Weltbild einbetten und für autoritäre, antifeministische und antidemokratische Bewegungen mobilisierbar machen.

Für Geschlechterreflektierte Pädagogik ergibt sich deshalb die Herausforderung, diese Dynamiken nicht nur zu kritisieren, sondern alternative Formen von Handlungsfähigkeit, Anerkennung und Zugehörigkeit für junge Männer sichtbar und erfahrbar zu machen – jenseits von Abwertung, Exklusivität und antiegalitären Geschlechterbildern.

Gleichzeitig kann der Umgang mit Sozialen Medien, digitalen Räumen und der Macht großer Technologie-Konzerne nicht von Pädagogik allein gelöst werden. Auch auf einer rechtlichen und technisch-strukturellen Ebene muss gegen die Einseitigkeit und ständige Verfügbarkeit diskriminierender, sexistischer und antifeministischer Inhalte vorgegangen werden. Derzeitige Debatten darum, ob ein moderierendes Eingreifen auf Plattformen wie Instagram, X und Co. zu mehr Freiheit oder Einschränkung in digitalen Räumen beiträgt, zeigen die Aktualität dieser Fragen. Die Erwartung, dass vor allem Pädagogik die Arbeit gegen Diskriminierung und Gewalt und für ein erfülltes, vielfältiges Leben von Jungen und jungen Männern leisten kann, führt nicht nur zwangsläufig zur Überforderung aller Pädagog*innen, sondern steht in vielen Fällen auch im Widerspruch zu den Profitinteressen großer Medienkonzerne. Außerdem werden so weite Teile der Gesellschaft (Einzelpersonen, Politik, Wirtschaftsunternehmen, ...) aus einer Verantwortung genommen, die wir alle tragen müssen.

Antifeministische Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt

Yannik Markhof

Inhaltswarning: *In diesem Text werden trans*-, inter*- und queerfeindliche, misogynne und sexualisierte Gewalt relativierende Aussagen im Rahmen der Analyse antifeministischer Deutungsmuster reproduziert.*

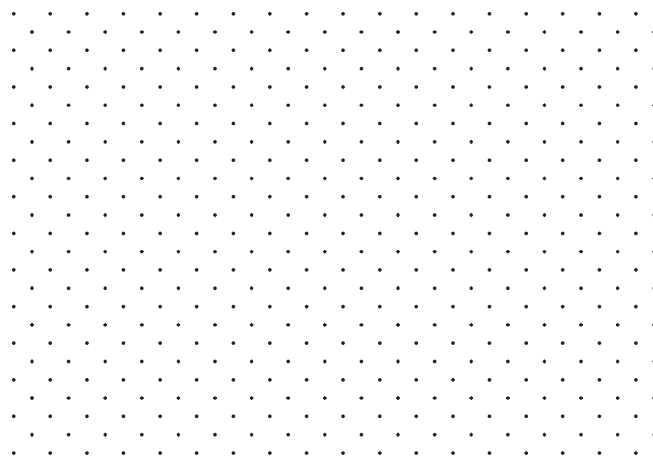
Einleitung

Aushandlungen um geschlechtsbezogene Gewalt waren in den vergangenen Jahren immer wieder Gegenstand öffentlicher Debatten. Mit dem Hashtag #metoo wurden sexualisierte Übergriffe, insbesondere durch Männer in Machtpositionen, und deren Folgen für Betroffene stärker in die öffentliche Aushandlung gebracht. Nach der „Silvesternacht in Köln“ (Dietze 2017) wurde eine in erster Linie rassistisch geprägte Debatte über die sexuelle Übergriffigkeit migrantischer Männer geführt. Für tödliche Gewalt gegen Frauen, weil sie Frauen sind, hielt zumindest teilweise der Begriff „Feminizide“ Einzug in die deutschsprachige Diskussion. Wie die gesellschaftliche Aushandlung über geschlechtsbezogene Gewalt verläuft und welche Deutungsmuster in diesen diskursiven Ereignissen dominant sind, hängt davon ab, welche gesellschaftlichen Akteur*innen in der Lage sind, sich im Ringen um Deutungshoheit durchzusetzen. Mit anderen Worten: Wie öffentlich über geschlechtsbezogene Gewalt gesprochen wird, ist ein Ausdruck gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse.

In den oben skizzierten Debatten lassen sich einerseits die Errungenschaften feministischer Kämpfe erkennen. Andererseits lässt sich in der gegenwärtigen Konjunktur des Autoritären und der Normalisierung rechter Diskurse zunehmend eine antifeministische Thematisierung von geschlechtsbezogener Gewalt durch eine Vielzahl an Akteur*innen beobachten. Ein Blick auf die Deutungsmuster, mit denen diese Themen gerahmt werden, ermöglicht es, ihre Funktionsweise und ihr Mobilisierungspotential zu verstehen. Dieser Artikel analysiert, warum Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt für antifeministische Akteur*innen ein besonderes Mobilisierungspotential bieten und wie unterschiedliche maskulinistische und queerfeindliche Erzählungen funktionieren.

Geschlechtsbezogene Gewalt in antifeministischen Deutungsmustern

Historisch und gegenwärtig ist die Bekämpfung von geschlechtsbezogener Gewalt ein zentrales Anliegen feministischer Kämpfe. So scheint es logisch, dass antifeministische Akteur*innen ebenfalls und teils gegensätzliche Deutungsangebote zu geschlechtsbezogener Gewalt verbreiten. Allerdings sind diese Deutungsangebote nicht einfach gegensätzlich zu feministischen Erzählungen. Feminismus und Antifeminismus stehen sich nicht einfach in einem Wechselspiel von Aktion und Reaktion zu denselben Themen gegenüber. Erstens ist Antifeminismus ein Phänomen, das grundlegende Ängste und Unsicherheiten verbunden mit sozialem Wandel, Globalisierung und Neoliberalismus auf dem Feld von Geschlecht und Sexualität ausagiert (Goetz/Mayer 2023: 10), und nicht nur eine Reaktion auf feministische Errungenschaften. Zweitens erfüllen Geschlecht und geschlechtsbezogene Gewalt eine strategische Funktion als Mobilisierungsthemen für Akteur*innen der gesellschaftlichen Rechten. Antifeministische Thematisierungen von Geschlecht knüpfen an gesellschaftlich weit verbreitete Bilder hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit an, die in Alltagserfahrungen stetig reproduziert und als Common Sense erlebt werden (→ Geschlechterreflektierte Pädagogik, → Rechte Geschlechterbilder, vgl. auch Sauer 2017: 14). Geschlechterpolitische Diskurse bieten also eine besondere Anschlussfähigkeit an breite Gesellschaftsschichten. Die Thematisierung von Gewalt, insbesondere in Form personalisierter Erzählungen, rückt in der menschlichen Wahrnehmung in den Vordergrund (Fielitz/Marcks 2019: 11).



Dies verleiht ihnen in den gegenwärtigen Aufmerksamkeits-ökonomien sowohl klassischer wie auch Sozialer Medien ein besonderes Potential, ‚viral zu gehen‘. Darüber hinaus passen sich Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt in die grundlegende narrative Struktur antifeministischer Diskurse ein. Henninger et. al. beschreiben diese als „emotionalisierte Bedrohungsszenarien“ (Henninger et al. 2020: 366). Diese Struktur beinhaltet ein „bedrohtes Gut, Verantwortliche für die Situation [...], ein Szenario der Niederlage und eines der erfolgreichen Verteidigung“ (ebd. Hervor. i. Orig.). Antifeministische Bedrohungsszenarien erfüllen die Funktion der „Komplexitätsreduktion und Welterklärung“, welche als Lösungsweg die „Abwehr eines externalisierten Aggressors [anbietet], um den Status quo und die darin enthaltenen Privilegiensstrukturen zu verteidigen“ (ebd.). Ich möchte im Folgenden anhand einiger Beispiele zeigen, wie sich Thematisierungen von geschlechtsbezogener Gewalt durch maskulinistische und extrem rechte Akteur*innen in diese Struktur einfügen.

Queerfeindliche Deutungsmuster: von ‚übergreifigen trans* Frauen‘ und ‚schutzbedürftigen cis endo Frauen und Kindern‘

In antifeministischen geschlechterpolitischen Diskursen stehen seit einigen Jahren trans*- und queerfeindliche Diskurse zusätzlich zu misogynen Diskursen im Vordergrund (vgl. Bundesverband Trans* e.V. 2024: 15). Queerfeindliche Diskurse bewegen sich dabei im Rahmen einer gesellschaftlich weithin anschlussfähigen Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die von antifeministischen Akteur*innen unter dem Begriff „Antigenderismus“ gefasst wird (Pickel/Niendorf 2024: 91). Bei queerfeindlichen Diskursen liegt der Fokus verstärkt auf der Idee einer ‚natürlichen‘ Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als zentralem Element familialer und gesellschaftlicher Ordnung, die antifeministische Akteur*innen durch queere Lebensweisen bedroht sehen. In queerfeindlichen Deutungsmustern werden lgbtiq+ Personen zu personalisierten Feindbildern innerhalb dieser Bedrohungsszenarien. Über Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt werden abstrakte Bedrohungen der angeblichen Natürlichkeit der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit und Kleinfamilie in Bedrohungen der körperlichen Unversehrtheit von cis endo Frauen und Kindern konkretisiert (→ Trans*feindlichkeit). Diese Konkretion möchte ich anhand zwei dominanter Deutungsmuster veranschaulichen: Erstens die transmisogyn¹ Darstellung von trans* Frauen als Männer, die sich, so die Unterstellung, mit der Absicht sexueller Übergreifigkeit zu Frauenschutrzäumen wie Toiletten und Saunen Zutritt verschaffen und somit eine Bedrohung für cis endo Frauen darstellen würden. Zweitens die queerfeindliche Darstellung von lgbtiq+ Personen als Bedrohung für Kinder, dadurch dass sie Kinder sexuellen Inhalten aussetzen würden.

In einem Video des YouTube-Kanals von Maximilian Krah mit dem Titel „Männer in Frauenkleidern“² wird das Deutungsmuster übergreifiger trans* Frauen exemplarisch reproduziert: Auf der Grundlage einer biologistischen Definition von Geschlecht („denn, dass ich ein Mann bin, ergibt sich nun einmal aus meiner DNA“) stellt er trans* Identitäten als widernatürlich und pathologisierend als „kranke Idee“ dar. In diesem Narrativ wird cis Geschlechtlichkeit zur natürlichen und unentrinnbaren Bestimmung. Krah verspricht mit dem Erfüllen dieser Bestimmung harmonisches Zusammenleben, Orientierung und Sinnstiftung. Ein Abweichen von dieser Bestimmung verdiene keine Anerkennung, sondern „Hilfe und einen guten Therapeuten“. Die Darstellung von trans* Frauen als ‚psychisch kranke Männer‘ konstituiert ihre Bedrohlichkeit für cis endo Frauen und Mädchen. Mit der Anerkennung von trans* Lebensweisen werden in dieser Deutung „berechtigte[r] Schutz und Sicherheitsinteressen von Frauen und Mädchen“ gefährdet und gleichzeitig naturalisierte Zweigeschlechtlichkeit „entehrt und enteignet“ (→ Trans*feindlichkeit). Diese Aussagen sind ein Beispiel für Transmisogynie, die trans* Frauen gezielt entmenschlicht und als Gefahr inszeniert, mit dem Ziel, sie systematisch auszugrenzen und ihr Recht auf Selbstbestimmung zu verweigern.

Ein zweites zentrales queerfeindliches Deutungsmuster richtet sich gegen die vermeintliche Bedrohung von Kindern. Ähnlich wie bei der Konstruktion übergreifiger trans* Frauen werden auch hier lgbtiq+ Personen pathologisiert und als Gefahr für die Unversehrtheit inszeniert. Unter dem Kampfbegriff der ‚Frühsexualisierung‘ werden jegliche Berührungspunkte von Kindern mit vielfältigen sexuellen und geschlechtlichen Lebensweisen als Eingriff in die kindliche Unversehrtheit gedeutet, während die Privatheit der Sexualität sowie die zweigeschlechtliche und heterosexuelle Norm als ‚gesunder Rahmen der Kindesentwicklung‘ verstanden werden. Die Bedrohung wird personalisiert in den Feindkonstruktionen eines ‚kranken‘ und unberechenbaren ‚Anderen‘. Diese Konstruktionen greifen erstens den Vorwurf auf, lgbtiq+ Personen seien pädophil (Mayer/Goetz 2019: 234), und knüpfen zweitens an Diskurse der autoritären Selbstjustiz gegen „Kinderschänder“ (Amadeu Antonio Stiftung 2015) an. Die „Figur des unschuldigen Kindes“ (Schmincke 2015) ruft dabei besonders starke affektive Reaktionen hervor und sorgt für eine breite gesellschaftliche Zustimmung.

So behauptet beispielsweise der rechte YouTube-Aktivist Ketzer der Neuzeit in einem Video anlässlich einer Drag-Lesung für Kinder³, dass die Anerkennung queerer Lebensweisen „natürliche, gottgegebene Prinzipien wie universelle Moral verneinen und sogar umkehren will“ und dass bei der „Sexualisierung von Kindern“ eine „rote Linie“ überschritten sei, bei der man sich zur Wehr setzen müsse. Auch in diesem Deutungsmuster zeigt sich, dass queere Menschen als Täter*innen und als Bedrohung nicht nur für Kinder, sondern für

1 Transmisogynie beschreibt eine spezifische Form der Diskriminierung, die sich gegen trans* Frauen und transfeminine Personen richtet.

2 Maximilian Krah (25.05.23). Männer in Frauenkleidern [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3Fh7aZGm0QQ>

3 Ketzer der Neuzeit (29.07.2023). So DREIST wurde ich auf DIESEN LGBTQ-DEMO diskriminiert [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4QzSDeQcMMw>

die gesellschaftliche Ordnung als Ganzes dargestellt werden. Dabei werden Gewaltschutzdiskurse zu sexuellem Kindesmissbrauch aufgegriffen und auf die Bekämpfung vermeintlicher Täter*innen verengt. Es wird ein Bedrohungsszenario aufgebaut, in dem das Bild von hilflosen und unschuldigen Kindern im Zentrum steht und hetero cis endo Männer und Frauen angerufen werden, Kinder gegen die Bedrohung zu verteidigen. Mit der falschen Assoziation von sexualisierter Gewalt gegen Kinder mit queeren Menschen werden diese dämonisiert, tatsächliche Gewaltschutzanliegen instrumentalisiert und ein diskriminierendes Narrativ geschaffen, das reale Gewalt gegen lgbtiq+ Personen befördert und rechtfertigt.

In queerfeindlichen Deutungsmustern zu geschlechtsbezogener Gewalt wird die Täter*innenschaft⁴ den ‚Anderen‘ zugeschrieben, die außerhalb der imaginierten Gemeinschaft platziert werden. Mit der (gewaltvollen) Bekämpfung der als Täter*innen markierten ‚Anderen‘ wird nicht nur Gewalt externalisiert, sondern auch ein harmonisches Zusammenleben versprochen, wenn diese nur erfolgreich abgewehrt sind. Patriarchale Strukturen geschlechtsbezogener Gewalt geraten als Problem aus dem Fokus. Tatsächlich sind lgbtiq+ Personen überproportional von sexualisierter Gewalt betroffen (Täubrich et al. 2022), die überwiegende Anzahl der Täter*innen bei geschlechtsbezogener Gewalt sind Männer (Bundeskriminalamt 2023) und der Großteil der Gewalt passiert innerhalb des sozialen Nahraums der betroffenen Personen (Hellmann 2023).

Cis endo Frauen und Kinder werden in queerfeindlichen Diskursen zu geschlechtsbezogener Gewalt, anknüpfend an gesellschaftlich weithin geteilte Bilder, als hilflose und schutzbedürftige Opfer dargestellt. Vor dem Hintergrund alltäglicher Gewalt gegen Frauen verspricht diese Opferkonstruktion exklusiven Schutz. Cis endo Frauen und Mädchen werden hier als Profiteurinnen eines modernisierten Antifeminismus angesprochen, der feministische Forderungen nach Frauenschutzräumen und dem Vorgehen gegen sexuellen Kindesmissbrauch partiell vereinnahmt und gegen ein Feindbild in Stellung bringt. Cis endo Männer werden, anknüpfend an hegemoniale Männlichkeitsbilder, als heroische Verteidiger von cis endo Frauen und Kindern gegen eine externe Bedrohung angerufen. Queerfeindliche Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt beinhalten also auch ein Angebot zu Re-Souveränisierung von Männlichkeit.

Zentral für queerfeindliche Diskurse zu geschlechtsbezogener Gewalt ist die Verknüpfung der Bedrohung durch pathologisierte Täter*innen mit der Bedrohung der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit. Mit dem Gewaltbezug wird ein personalisierter Gegner stilisiert, gegen den die heterosexuelle und zweigeschlechtliche Ordnung verteidigt werden kann.

Maskulinistische Deutungsmuster: Von ‚rachsüchtigen Frauen‘ und ‚angegriffenen Männern‘

Neben dem Erstarren von Anti-Gender-Politiken im vergangenen Jahrzehnt (Henninger et al.) lässt sich parallel ein Erstarren „maskulinistischer Identitätspolitik“ (Penz/Sauer 2023) beobachten. Misogyne Deutungsmuster und Deutungsangebote einer (Wieder)Herstellung männlicher Dominanz scheinen aktuell an Bedeutung zu gewinnen, unter rechten und konservativen Parteien und Bewegungen, aber auch in Form misogynen und antifeministischer ‚Manfluencer‘ in Sozialen Medien (→ Maskulinistische Influencer). Maskulinistische Diskurse unterscheiden sich von den oben vorgestellten queerfeindlichen Anti-Gender-Politiken idealtypisch dadurch, dass hier nicht cis endo Frauen und Kinder bzw. die Familie als zentrales bedrohtes Gut beschrieben werden, sondern Männer bzw. die gesellschaftliche Position von Männern.

In der deutschsprachigen ‚Männerrechtsbewegung‘ herrschen Deutungsmuster vor, die Männer als primäre oder ignorierte Opfer von Partnerschaftsgewalt darstellen (Scambor/Kirchengast 2014) und dabei eine Symmetrie von Partnerschaftsgewalt sowie eine Benachteiligung von betroffenen Männern durch fehlende Hilfestrukturen behaupten (vgl. Rosenbrock 2012). Unter rechts-autoritären Akteur*innen und maskulinistischen Influencern stehen mindestens seit #metoo jedoch weniger Männer als Gewaltopfer im Vordergrund. Stattdessen werden Männer, insbesondere Männer in Machtpositionen, als Opfer von ‚Falschbeschuldigung‘ von sexualisierter Gewalt gegen Frauen dargestellt. Dieses Deutungsmuster, welches weit über extrem rechte und maskulinistische Kreise hinaus zu finden ist, deutet öffentlich gewordene Anschuldigungen der sexuellen Übergriffigkeit als ‚hinterlistige Rache von aufmerksamkeitsheischenden Frauen‘. So beschreibt Maximilian Pütz in einem Video „Till Lindemann. Ist Vorverurteilung OKAY?“⁵: „Es wird einfach irgendein Mann markiert und dann kommen alle aus ihren Löchern, die sich auch noch wichtigmachen wollen, die auch mal einen schlechten One-Night-Stand mit irgendeinem gehabt haben, und erzählen von ihren ‚Missbrauchserfahrungen‘“. Die rhetorische Verschiebung von der Perspektive und den Folgen für die Betroffenen und der benannten Gewalt, hin zu den Auswirkungen der Benennung für den beschuldigten Mann, lässt die Kritik an sexualisierter Gewalt zu einer Bedrohung für (mächtige) Männer werden. Die Konstruktion von betroffenen Frauen und Feminist*innen als rachsüchtig, hinterlistig und machtgierig knüpft an misogyne Narrative an. In dieser Feindkonstruktion äußert sich ein Straf- und Kontrollbedürfnis gegenüber Frauen, die der traditionellen Rollenerwartung nicht entsprechen (Manne 2020). Das Aufdecken von sexualisierter Gewalt wird zu einer „mächtigen Waffe des politischen Gegners“ erklärt. Kritik an Männergewalt wird als Folge böswilliger Absichten von Frauen dargestellt. Männer seien dieser willkürlichen Bedrohung dauerhaft ausgesetzt. Daher werde eine Zurückweisung

4 In der transmisogynen Deutung wird trans* Frauen ihre Identität aberkannt und sie werden folglich als männliche Täter dargestellt. Damit wird das Deutungsmuster auch an das gesellschaftlich dominante Bild eines fremden männlichen Täters und weiblichen Opfers anschlussfähig.

5 Maximilian Pütz (10.06.2023). Till Lindemann. Ist Vorverurteilung OKAY? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/shorts/Z9KHnVkrDRs?feature=share>

feministischer Kritik notwendige Selbstverteidigung. Die Verteidigung stellt sich als Verteidigung einer sexistischen Normalität dar. Dieses Deutungsmuster funktioniert in der typischen Logik einer Täter-Opfer-Umkehr. Die Bedrohung gehe demnach nicht von vermeintlichen Tätern aus, sondern von jenen, die sexualisierte Gewalt öffentlich benennen. Diese Argumentation reproduziert misogynen Stereotype, die Frauen als unglaubwürdig, manipulativ und rachsüchtig konstruieren. Sie stellt eine Form symbolischer Gewalt dar, die Betroffene sexualisierter Gewalt delegitimiert, ihre Erfahrungen bagatellisiert und sie als unglaubwürdig darstellt. Gleichzeitig werden der sexualisierten Gewalt beschuldigte Männer geschützt. Dabei rücken sowohl die Auseinandersetzung mit Gewalt gegen Frauen inklusive ihrer strukturellen Ursachen, den Folgen für die Betroffenen, als auch die Frage des Umgangs mit Täterschaft gänzlich aus dem Fokus.

Geschlechtsbezogene Gewalt fungiert in maskulinistischen Deutungsmustern weniger als Externalisierung und Projektion auf eine vermeintlich bedrohliche Gruppe, sondern wird banalisiert, relativiert und negiert. In diesen Deutungsmustern wird die Bedrohung nicht im gesellschaftlichen ‚Außen‘ verortet, wodurch auch ein Lösungsangebot des gesellschaftlichen Ausschlusses und der Externalisierung von geschlechtsbezogener Gewalt nicht funktional ist. Während also queerfeindliche Deutungsmuster verstärkt auf die Verteidigung und Durchsetzung der zweigeschlechtlichen Ordnung abzielen, verfolgen maskulinistische Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt eher die Verteidigung und Durchsetzung der Hierarchie zwischen Männern und Frauen.

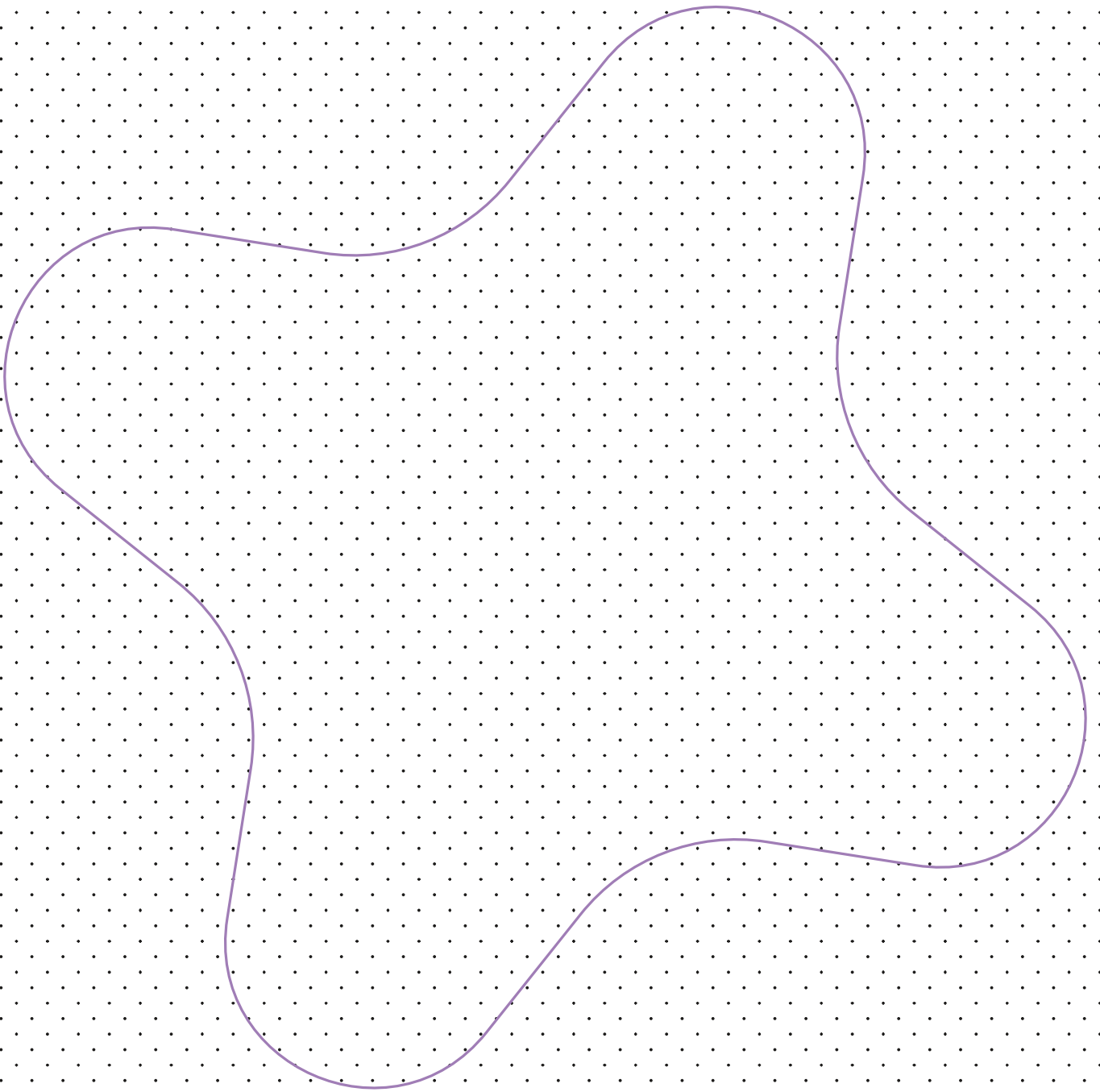
Variierende Grenzziehungen

Die Grenzziehungen zwischen einem bedrohten ‚Wir‘ und dem gefährlichen ‚Anderen‘ variieren in antifeministischen Diskursen zu geschlechtsbezogener Gewalt je nach diskursiver Gelegenheitsstruktur und verhandeltem Thema. Während in maskulinistischen Diskursen Frauen und Feminist*innen als Bedrohung markiert werden, die eine patriarchale Normalität infrage stellt, folgt daraus nicht eine Positionierung im gesellschaftlichen Außen, sondern ein misogynen Verweis auf die gesellschaftlich untergeordnete Position. Gleichzeitig werden cis endo Frauen in queerfeindlichen Diskursen als bedrohtes ‚Wir‘ adressiert und lgbtiq+ Personen als Bedrohung dargestellt. In rassistischen Diskursen zur vermeintlichen Übergriffigkeit migrantisierter Männer (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2016) werden wiederum sowohl weiße Frauen als auch lgbtiq+ Personen als Teil des nationalen Kollektivs adressiert und migrantisierte Männer als externe Bedrohung dargestellt. Sie greifen verstärkt auf kolonial-rassistische Diskurse zurück. Die Differenz zu weißen Männern wird entlang der rassistischen Differenz gezogen. Queere Rechte und Freiheiten werden in diesen Diskursen, genauso wie Frauenrechte, in der nationalistischen und rassistischen Erzählung vereinnahmt. Ein Schutzversprechen wird stärker entlang ethno-nationaler Grenzziehungen gegenüber weißen deutschen Frauen und Queers formuliert, als gegenüber cis endo Frauen.

Schlussfolgerung

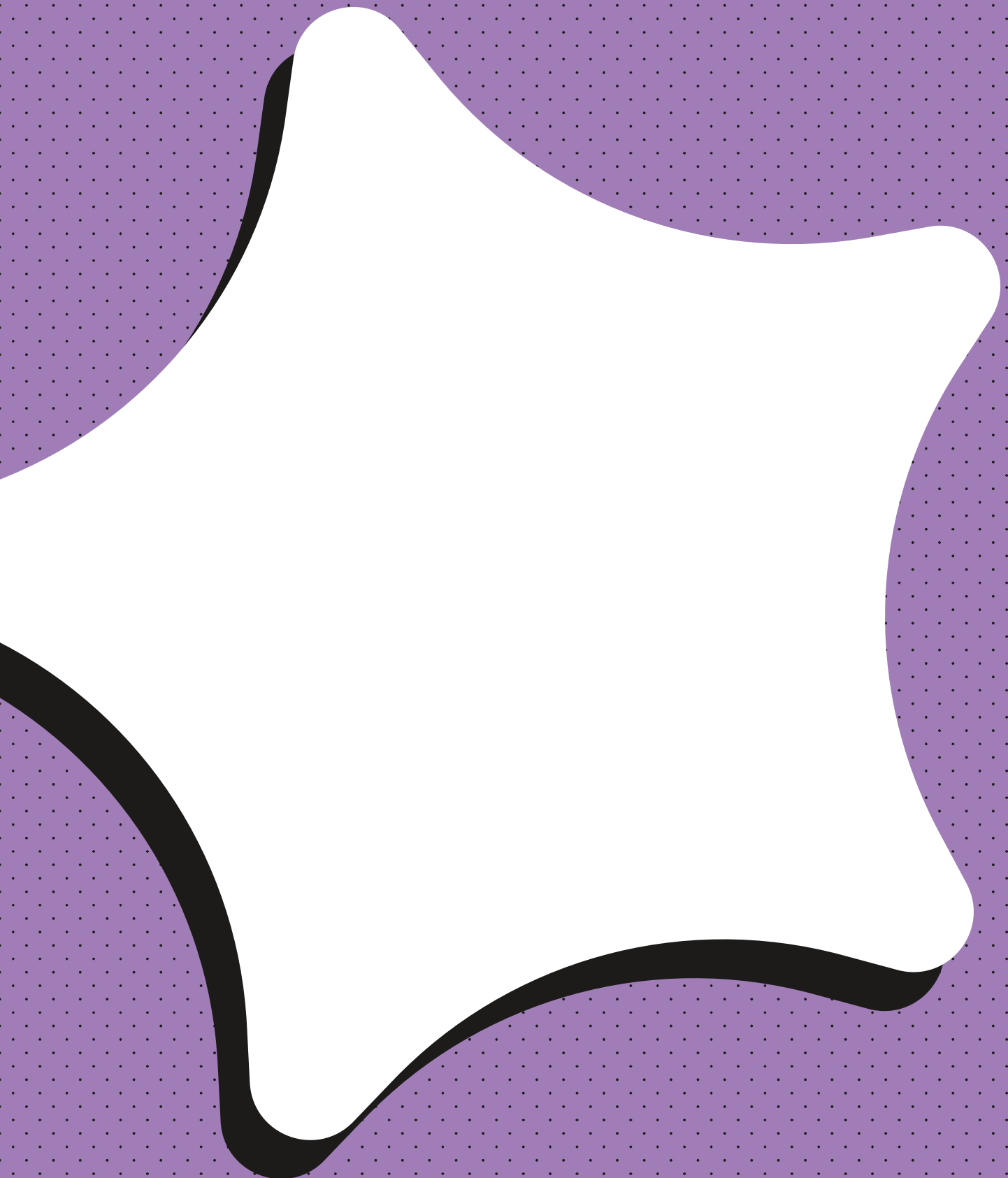
Das diskursive Feld um geschlechtsbezogene Gewalt ist von eindeutigen Täter- und Opferpositionen geprägt. Antifeministische Akteure knüpfen mit ihren Deutungsmustern zu geschlechtsbezogener Gewalt an diese Diskurse an und fügen sie in ihr Weltbild ein, das zwischen einem moralisch guten ‚Wir‘ und einem moralisch schlechten ‚Anderen‘ unterscheidet. Im Vergleich von maskulinistischen und queerfeindlichen Deutungsmustern wird jedoch deutlich, dass dies auf unterschiedliche Weise geschieht. Je nach den Grenzziehungen zwischen bedrohtem Gut und externen Aggressor*innen werden für antifeministische Akteure unterschiedliche Zielgruppen mobilisierbar und unterschiedliche politische Ziele rücken in den Vordergrund. Die Konjunkturen queerfeindlicher und maskulinistischer Diskurse verlaufen entlang von Ereignissen, die öffentlich breit diskutiert werden und die es antifeministischen Akteur*innen ermöglichen, mit ihren Deutungen breite Zielgruppen zu erreichen. Gleichwohl gewinnen jegliche antifeministische Politiken gegenwärtig innerhalb der Konjunktur autoritärer Politiken an Sichtbarkeit und Wirkkraft. Mit dem gemeinsamen Ziel der Verteidigung einer männlichen, heterosexuellen, cis- und endogeschlechtlichen Vorherrschaft werden auf der einen Seite verstärkt die männliche Dominanz über Frauen und auf der anderen Seite die zweigeschlechtliche Ordnung verteidigt.

Antifeministische Deutungsmuster zu geschlechtsbezogener Gewalt verfolgen nicht das Ziel, so sollte anhand der Ausführungen deutlich geworden sein, Betroffene von geschlechtsbezogener Gewalt zu unterstützen, tatsächlich vor Gewalt zu schützen oder präventive Maßnahmen gegen Gewalthandeln zu entwickeln. Vielmehr geht es darum, mithilfe des Bezugs auf Gewaltdiskurse personalisierte Feindgruppen zu konstruieren und Ängste vor ihnen zu schüren. Die in den variierenden ‚Wir‘-Konstruktionen angesprochenen Menschen sollen mit dem Versprechen mobilisiert werden, sie vor geschlechtsbezogener Gewalt zu schützen, ihren Status zu verteidigen und die vermeintlichen Täter*innen zu bekämpfen.



4

Methodik-Didaktik



Verlustspur des Subjekts

Eine Methode zur Reflexion zweigeschlechtlicher Geschlechterkonstruktionen. Entwickelt von Katharina Debus und Olaf Stuve, weiterentwickelt von Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner.

Themen

Kritische Auseinandersetzung mit vereindeutigenden dualistischen Identitätskonstruktionen im Alltag und der Entwicklung geschlechtlich konnotierter Fähigkeiten, Ressourcen und Einschränkungen.

Die Methode schließt an die Analysen Judith Butlers an. Butler arbeitet heraus, dass die gesellschaftliche Anforderung an Subjekte, eine Identität auszubilden, die unter anderem auf den Ebenen von Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität, sowie (hetero-)sexuellem Begehren, (hetero)sexueller Praxis und (hetero)sexuellem Bindungsverhalten einen Eindruck von Kohärenz vermittelt, mit einer Vielfalt von Verlusten einhergeht. Diese Verluste führen wiederum auch zu Abwertungen der entsprechenden ‚verlorenen‘ und ‚verbotenen‘ Verhaltensweisen bei anderen Subjekten.

Potenziale & Risiken

Die Methode fördert die Entwicklung eines Verständnisses (freiwilliger und unfreiwilliger) geschlechtsbezogener Sozialisation. Sie stößt Reflexionsprozesse an, auch im Hinblick auf die (Selbst-)Sozialisation der Teilnehmenden.

Die Methode analysiert Strukturen und problematisiert über Bewusstmachung Normierungsprozesse. Da sie dafür zunächst einengende Geschlechterbilder explizit thematisiert und damit kurzfristig widersprüchlich zu einem Lernziel der Entkräftung von Normierungen sein kann, ist sie besser für Pädagog*innen geeignet, als für die Arbeit mit Schüler*innen oder Jugendgruppen.

Die Methode ist für viele Teilnehmende sehr erhellend und lehrreich. Sie kann auch schwierige Emotionen auslösen, u.a. weil sie den Teilnehmenden die Probleme und Verengungen einer binären, heteronormativen Sozialisation bewusst macht, oder sie an eigene Verluste und schmerzhaftes Sozialisationserfahrungen erinnert. Die Leitung sollte hierauf vorbereitet sein, die Methode gut einbetten und bei Bedarf genug Zeit zur Nachbesprechung geben.

Zielgruppe

Hauptsächlich (angehende) Pädagog*innen, Fachkräfte. Auch für Eltern und andere erwachsene Zielgruppen geeignet.

Rahmenbedingungen

Zeit: ca. 30–45 Minuten.

Gruppengröße: 5–18 Personen, die Gruppengröße- und Zusammensetzung sollte Partizipation an einem frontalen Prozess erlauben.

Material: große Schreibfläche, z.B. Flipchart, Tafel, großes Papier und verschiedenfarbige Eddings oder Kreiden

Größe und Anzahl der Räume: ein mittelgroßer Raum, bei der Übung findet keine Bewegung im Raum statt

Anleitung

Schritt 1:

Zunächst malt die Leitung einen sehr großen und darin einen relativ kleinen Kreis auf die Schreibfläche. Nach unten sollte etwas Platz gelassen werden.

Schritt 2:

Nun sollte die Gruppe Eigenschaften, Fähigkeiten (ggf. auch Schwächen) und Interessen, Gefühle, Farben, Vorlieben bzw. Hobbys brainstormen, die von der Seminarleitung in den großen Kreis geschrieben werden (der kleine Kreis muss frei bleiben und um ihn herum muss etwas Abstand gelassen werden). Hierbei soll sich KEIN kohärentes Bild ergeben. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, schnell und assoziativ Begriffe einzuwerfen. Wir empfehlen, in der Anleitung die einzelnen Bereiche nacheinander abzufragen. Es kann hilfreich sein, als Leitung ein paar Beispiele einzubringen, z.B.: „Nennt mir bitte 5 bis 6 Eigenschaften, die eine Person haben kann, etwa ‚zärtlich‘ oder ‚humoros‘.“

Schritt 3:

Die Gruppe wird gebeten, sich vorzustellen, der Kreis und die darin gesammelten Begriffe symbolisierten eine Person. Sie soll dieser nun eines der zwei derzeit gesellschaftlich anerkannten/dominanten Geschlechter zuweisen – männlich oder weiblich –, wobei die Person das erste Geschlecht bekommt, das genannt wird. Dieser Schritt soll schnell erfolgen. Es geht gerade nicht darum, dass die Gruppe überlegt, zu welchem Geschlecht die gesammelten Eigenschaften (vermeintlich) besser passen könnten. Die Seminarleitung modifiziert hierauf entweder mit einem Pfeil oder einem Kreuz (Zeichen für Weiblichkeit bzw. Männlichkeit) den inneren Kreis.

Schritt 4:

Die Gruppe wird nun gebeten, davon auszugehen, dass es dieser Person in ihrer momentanen Lebensphase oder generell wichtig ist, ein ‚richtiges Mädchen‘ bzw. ein ‚richtiger Junge‘ zu sein und von anderen als ‚richtiges Mädchen‘ bzw. ‚richtiger Junge‘ anerkannt zu werden.

Nun geht die anleitende Person mit der Gruppe die einzelnen Eigenschaften durch und markiert sie entsprechend der Meinungen in der Gruppe anhand der Frage:

„Hilft diese Eigenschaft dem Mädchen/Jungen dabei, von ihren Peers als ‚richtiges‘ Mädchen / ‚richtiger‘ Junge anerkannt zu werden?“

Dieser Schritt muss besonders bewusst anmoderiert werden. Erfahrungsgemäß ist es Teilnehmenden häufig unangenehm, wenn sie das Gefühl vermittelt bekommen, sie sollten Klischees reproduzieren. Darum geht es hier explizit nicht. Wenn möglich, sollen sich die Teilnehmenden reale Mädchen bzw. Jungen vorstellen, die sie kennen. Es geht bei der Bewertung der einzelnen Eigenschaften, Hobbies usw. zudem nicht darum, wie Jungen/Mädchen sind oder sein können. Es geht darum, was ihnen dabei hilft bzw. im Weg steht, um von ihren Peers als ‚richtiger Junge‘ bzw. ‚richtiges Mädchen‘ anerkannt zu werden.

Dabei sind Diskussionen und verschiedene Meinungen in der Gruppe willkommen. Mädchen und Jungen wachsen in unterschiedlichen Umfeldern auf, die unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen können.

Mögliche Markierungen der Eigenschaften können sein:

- ✳ **Unterstreichungen:** Diese Eigenschaft hilft der Person dabei, von ihrem Umfeld als ‚richtiges‘ Mädchen bzw. ‚richtiger‘ Junge anerkannt zu werden.
- ✳ **Durchstreichungen:** Diese Eigenschaft wird der Anerkennung als ‚richtiges‘ Mädchen bzw. ‚richtiger‘ Junge entgegenstehen.
- ✳ **Gestrichelter Kreis:** Die Gruppe ist sich uneinig, ob diese Eigenschaft gut mit der Anpassung an Geschlechternormen vereinbar ist. Solche Uneinigigkeiten können ausdiskutiert werden, sollten aber nicht zu ausufernden Diskussionen führen, sondern als Spannungsfeld stehen gelassen werden.
- ✳ **Klammern:** Wenn ein Teil/Aspekt des Interesses möglich ist bzw. das Interesse nur unter bestimmten Bedingungen oder in bestimmten Kontexten mit einer Anpassung an Geschlechternormen harmoniert.

Insgesamt ist es hier sehr wichtig, die Gruppe immer wieder darauf aufmerksam zu machen, dass es nicht um unsere eigene Meinung geht, was alles mit Männlichkeit und Weiblichkeit vereinbar sein sollte und auch nicht um Nischen-Zielgruppen, bei denen das alles doch ganz frei ist. Es soll hier um eine Person gehen, der es wichtig ist, von anderen als ‚richtiges Mädchen‘ bzw. ‚richtiger Junge‘ anerkannt zu werden!

Schritt 5:

Im letzten Schritt beginnt die Leitung mit der Gruppe ein Gespräch mit zusammenfassendem und Transfercharakter über Mechanismen, wie Personen mit Eigenschaften umgehen, die als nicht geschlechternormativ angesehen werden. Diese Mechanismen gelten insbesondere für Menschen, denen es wichtig ist, als ‚richtige‘ Subjekte ihres Geschlechts anerkannt zu werden.

Für viele Kinder und Jugendliche und später Erwachsene bedeutet eine Orientierung an Geschlechteranforderungen und eine Erfüllung derselben, dass Kompetenzen ausgebildet werden. Das wird auch von einigen als befriedigend erlebt. Es kann aber auch zum Verwerfen von Anlagen, Interessen, Potentialen führen. Um Eigenschaften nicht zu verwerfen, aber dennoch als ‚richtiger Mann/Frau‘ anerkannt zu werden lassen sich einige Umgangsweisen/Mechanismen beobachten.

Es wird gesammelt, welche Mechanismen bereits auf dem Plakat zu finden sind und welche es darüber hinaus geben könnte. Diese werden unter dem Kreis oder an anderer Stelle festgehalten. Hier bringt sich auch die Leitung mit eigenen Beispielen ein.

Beispiele

Umdeuten: Die geschlechtsbezogene Aufladung der Eigenschaft uminterpretieren. Z.B. den Wunsch nach Nähe erotisieren und als Aspekt von Beziehungsfähigkeit, guter Beziehungsführung oder Fürsorge dem Partner gegenüber umdeuten.

Durch andere Eigenschaften kompensieren: Über besondere Zurschaustellung von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit eine Eigenschaft ausbalancieren, die andernfalls problematisch wäre (z.B. Politikerinnen und demonstrative Zurschaustellung von Weiblichkeit, Nähe unter Jungen und Fußball oder Homofeindlichkeit).

Spezialisieren/Professionalisieren: Eine Fähigkeit dadurch akzeptabel machen, dass man mit ihr Geld verdient oder in ihr herausragende Leistungen erzielt, z.B. auf der Wettbewerbsebene einen Männlichkeitsbonus aus einer Eigenschaft beziehen, die andernfalls nicht so einfach mit Männlichkeitsanforderungen vereinbar wäre (wie Geige spielen, erfolgreicher Turniertanz, etc.).

Funktionalisieren: Ein Interesse dadurch akzeptabel machen, dass man ihm nachgeht, um damit ein anderes Ziel zu erreichen (z.B. um heterosexuell attraktiv zu sein oder die notwendigen Noten für einen statusträchtigen Beruf zu erwerben).

Als Macke integrieren oder pathologisieren: Partielle Abwertung der Eigenschaft, Integration ins eigene Selbst, Relativierung oder Erklärung entlang des Paradigmas: „Alle haben ihre Macken/Schwächen“.

Identitäre Hierarchisierung: Die Eigenschaft demonstrativ aufwerten und andere abwerten, die nicht über sie verfügen (z.B. als „Prols“ etc.).

Teil-Aspekte herausstellen/Teil-Aspekte fokussieren: Wenn einzelne Aspekte der jeweiligen Eigenschaften möglich sind, andere nicht, bzw. wenn einzelne Aspekte fokussiert werden müssen, um andere in den Hintergrund treten zu lassen. Beispiel Mädchen: Sport – nur bestimmte Sportarten sind legitimiert, Fan-Sein ggf. aus Interesse am Kontakt zu Männern. Beispiel Jungen: Tanzen – v.a. Hip-Hop, andere Tanzformen ggf. über Funktionalisierung im Sinne des erotischen Zugangs zu Mädchen oder evtl. als erfolgreicher Leistungssportler.

Balance-Akte: Besonders Mädchen und junge Frauen müssen häufig Balance-Akte vollführen, die ihnen viele Eigenschaften, Hobbys und Verhaltensweisen erlauben, wenn sie als ‚nicht zu viel‘ und ‚nicht zu wenig‘ durch das Umfeld bewertet werden. Beispiele sind ein Umgang mit Make-Up (geschminkt ja, aber nicht zu sehr), dem Zeigen des eigenen Könnens oder der eigenen Intelligenz (klug ja, aber nicht besserwisserisch), etc.

Negieren/Verdrängen/Verwerfen/Abwerten: Das Interesse bzw. die Eigenschaft an sich selbst nicht zulassen, sie sich verbieten, sie schließlich vergessen. Das Konzept des Verwerfens beinhaltet, dass die Eigenschaft nicht nur bei sich selbst abgewertet und sich selbst verboten wird, sondern dass dies in der Regel erfordert, sie auch bei anderen abzuwerten – zumindest wenn diese das gleiche Geschlecht haben.

Davor oder danach kann zusätzlich darüber gesprochen werden, dass auch die Betonung von Eigenschaften eine wichtige Rolle spielen kann. Dies ist wichtig, um zu verstehen, warum manche aus Pädagog*innen-sicht sehr anstrengenden oder kontraproduktiven Verhaltensweisen so stark von Kindern und Jugendlichen zur Schau gestellt werden – weil ihnen eine wichtige Bedeutung zukommt, wenn es Jugendlichen wichtig ist, sich Geschlechternormen anzupassen. Umgekehrt kann dabei auch verstanden werden, dass in diesen Prozessen nicht nur Verluste entstehen, sondern auch Spezialisierungen und Kompetenzaneignungen.

Zentral ist jedoch die Beschäftigung mit den negativen Aspekten des Verlustes und auch mit der daraus häufig folgenden Abwertung der entsprechenden Eigenschaften bei anderen Kindern und Jugendlichen, die ein Gruppenklima entscheidend beeinflussen kann.

Inhaltliche Vertiefung

Die vorliegende Methode setzt an den Ebenen Wissen und Haltung an. Im Anschluss sollte ein Transfergespräch, besser noch eine längere Arbeitsphase, dazu stattfinden, welche Bedeutung die erarbeiteten Prozesse im pädagogischen Geschehen haben und was sich daraus für das pädagogische Handeln von Fachkräften ableiten lässt. Ausgangs- und Zielpunkt dieses Gesprächs sollte unter anderem die Entlastung von normativen Identifikationsanforderungen sein.

Handlungspolygon

Entwickelt von Laura Sasse im Projekt *Antifeminismus begegnen – Demokratie stärken* auf Grundlage der Methode *Positionsdreieck der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (mbr)*

Themen

- * Austausch zu Handlungsoptionen im Umgang mit diskriminierenden Situationen
- * Sammlung einer Vielfalt von Umgangs- und Handlungsstrategien
- * Anstoß von Reflexionsprozessen
- * Empowerment und Bestärkung der Teilnehmenden in ihrer Handlungsfähigkeit

Potenziale und Risiken

Die Methode bietet Teilnehmenden die Möglichkeit, an eigenen Fallbeispielen konkrete Handlungsoptionen zu sammeln und zu erproben. So können sowohl argumentative Strategien als auch weitere Handlungsmöglichkeiten im Austausch mit den anderen Teilnehmenden gesammelt werden. Eigene Handlungsweisen werden reflektiert.

Zielgruppe

Diese Methode wurde für erwachsene Fachkräfte und Multiplikator*innen entwickelt, eignet sich aber auch für andere Zielgruppen (z.B. Jugendliche), wenn die Fragestellungen angepasst werden.

Rahmenbedingungen

Zeit: 40-60 Minuten.

Gruppengröße: 6-20 Personen.

Material: Markierungen für die fünf Positionen im Raum. Flipchart/Whiteboard zum Sammeln der Strategien.

Größe und Anzahl der Räume: Ein Raum mit genug Bewegungsfreiheit, um sich auf fünf Positionen aufzustellen.

Voraussetzungen: Die Übung ist produktiver, wenn bereits Kennenlernen, Vertrauensaufbau und inhaltliche Wissensvermittlung stattgefunden haben.

Variante

Für Personen, die nicht länger stehen können, ist die Methode schwierig. In diesem Fall kann die Positionierung verbal stattfinden. Alternativ positionieren sich Personen kurz und setzen sich danach wieder. Inhaltlich kann die Methode auch zu anderen Themen genutzt werden.

Anleitung

Die Seminarleitung erklärt den Ablauf. Anhand von selbst eingebrachten Beispielsituationen sollen sich die Teilnehmenden auf einer (oder zwischen mehreren) Positionen im Raum aufstellen, die jeweils eine Handlungsweise markieren. Die Positionen sind:

- * Argumentieren (z.B. zum Perspektivwechsel anregen, inhaltlich zuspitzen, Wissen vermitteln, auf emotionale Ebene wechseln)
- * Positionieren (kurze verbale Grenzziehung ohne Diskussion, z.B. ein Satz)
- * etwas an der Situation ändern (z.B. Raum oder Gruppenformat wechseln)
- * Nonverbal reagieren (z.B. mit Gestik oder Mimik)
- * Etwas anderes (eine hier nicht aufgeführte Reaktion, z.B. eine Person zur Hilfe holen)

Die Teilnehmenden bekommen 3-5 Minuten Zeit, an Situationen aus ihrer Praxis zu denken, die sie gerne einbringen wollen. Daraufhin lädt die Seminarleitung dazu ein, eine erste Situation vorzustellen. Anschließend positionieren sich die Teilnehmenden. Sie können sich auch zwischen zwei Handlungsoptionen aufstellen, beispielsweise wenn sie unentschieden sind, oder ihre Position im Verlauf der Diskussion ändern.

Im nächsten Schritt fragt die Leitung die Teilnehmenden, warum sie sich dort positioniert haben, und was sie konkret machen würden. Mögliche Fragen sind:

- * Warum habt Ihr Euch für Ecke A entschieden?
- * Warum wollt ihr argumentieren?
- * Wie genau würdet ihr argumentieren? (Z.B. Fragen stellen, sachlich argumentieren, eigene Betroffenheit markieren...)
- * Wie lautet die Kurzpositionierung?
- * Welche anderen Optionen seht ihr?

Die Handlungs- und Argumentationsmöglichkeiten werden auf einer Flipchart gesammelt. Nach Abschluss der ersten Auswertung können eine oder mehrere weitere Situationen besprochen werden.

Die Seminarleitung sollte selbst thematisch passende Situationen und kurze Fallbeispiele mitbringen, falls sich (anfänglich) die Teilnehmenden nicht trauen, eigene Situationen einzubringen, oder keine Ideen haben.

Beispielsituationen

- * Ein Schüler sagt, er findet den Gender Pay Gap gerechtfertigt, weil Frauen einen niedrigeren IQ haben. Er verweist auf eine entsprechende Studie, die das belegt haben soll.
- * Im Vortrag einer Fortbildnerin zu geschlechtlicher Vielfalt vor dem gesamten Kollegium eines Sozialhilfe-Trägers äußert sich ein Mitarbeiter immer wieder kritisch bis abwertend zur Wichtigkeit des Themas, mit Aussagen wie: „Das betrifft ja nur ein paar Paradiesvögel“. In Kleingruppenphasen macht er sich über das Thema lustig.
- * Auf einem Straßenfest habt ihr mit eurem Träger einen Stand. Eine ältere Frau kommt zu euch und sagt: „Also diese Frühsexualisierung in der Kita, das soll mal jemand verstehen.“

„Echte Männer“ vs. echte Männer

Entwickelt von Till Dahlmüller und David Gelhaar auf Grundlage von „Stark! Aber wie? – Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention“ von Romeo Bissuti und Georg Wölfl

Themen

- * Männlichkeit und Männlichkeitsanforderungen
- * Sichtbarmachung der realen Vielfalt von Männlichkeiten
- * Anstoß von Reflexionsprozessen zur Bedeutung von Männlichkeit für die Teilnehmenden

Zielgruppe

Die Methode wurde für Jungen und junge Männer entwickelt, eignet sich aber auch für andere Zielgruppen (z.B. Erwachsene).

Rahmenbedingungen

Zeit: 30–45 Minuten.

Gruppengröße: 5–20 Personen.

Material: A4 Blätter, Stifte, Flipchartpapiere oder Whiteboard zum Sammeln der Begriffe.

Größe und Anzahl der Räume: Ein Raum, keine besonderen Anforderungen.

Voraussetzungen: Die Methode eignet sich sehr gut als Einstieg ins Thema. Vorkenntnisse sind nicht notwendig.

Potenziale und Risiken

Die Methode stellt die Männlichkeitsbilder der Teilnehmenden der real existierenden Vielfalt von Männlichkeiten gegenüber. Die Teilnehmenden reflektieren, worin sich Männlichkeitsanforderungen und gelebte vielfältige Männlichkeiten unterscheiden und welche Bedeutung Männlichkeit für sie hat.

Die Übung reproduziert zu Beginn stereotype Männlichkeitsbilder und birgt damit das Risiko, dass diese Bilder verstärkt anstatt entkräftet werden. Die Reproduktion stereotyper Bilder kann zudem Verunsicherung und Druck auslösen, beispielsweise bei Teilnehmenden, für die es wichtig ist, als ‚richtiger‘ Junge/Mann wahrgenommen zu werden, die jedoch das Gefühl haben, diesen Bildern nicht zu entsprechen. Die Übung sollte daher gut eingebettet und erst nach einem Teil zu Kennenlernen und Vertrauensaufbau durchgeführt werden. Die Leitung sollte darauf vorbereitet sein, selbst Aspekte einzubringen, Stereotype in Frage zu stellen und Vielfältigkeit in den Fokus zu nehmen.

Quelle: Die Methode wurde ursprünglich von Romeo Bissuti und Georg Wölfl (2011) in der Broschüre „Stark! Aber wie? – Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Abteilung GM/Gender und Schule), Wien, 2. Auflage (S. 44) veröffentlicht und im Rahmen des Projekts „Caring Masculinities in Action“ von David Gelhaar und Till Dahlmüller von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. überarbeitet. Download der pädagogischen Handreichung des Projekts unter: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/content/documents/CarMiA/Dissens_CarMiA_Caring_Masculinities_in_Action_Handreichung_2024.pdf.

Anleitung

1. Alle Teilnehmenden bekommen ein A4-Blatt und einen Stift und werden gebeten, eine ‚1‘ rechts oben auf das Blatt Papier zu schreiben. Die Leitung erklärt: „Ich bitte euch nun, ein paar Minuten still zu überlegen, welche Eigenschaften ihr kennt, wie ein ‚echter Mann‘ (gesellschaftliche Stereotype, Erwartungen) zu sein hat. Anschließend schreibt ihr so viele dieser Eigenschaften wie möglich auf die Seite des Blattes mit der ‚1‘. Ich bitte euch, für gute Lesbarkeit in Blockbuchstaben und untereinander zu schreiben.“
2. „Nun bitte ich euch, das Blatt umzudrehen und eine ‚2‘ auf den rechten oberen Rand zu schreiben. Denkt nun an einen Mann oder Jungen, den ihr persönlich kennt und mögt und schreibt auf, was ihr an ihm mögt. Überlegt wieder ein paar Minuten, welche Eigenschaften dieser hat. Schreibt bitte auch auf diese Seite des Blattes in Blockbuchstaben diese Eigenschaften auf – und auch wieder so viele wie möglich.“
3. Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, die Blätter zu einem Papierball zusammenzuknüllen und eine ‚Papierballschlacht‘ zu beginnen, wobei sie sitzen bleiben.
4. Nach ein paar Minuten stoppt die Moderation das Herumwerfen und bittet nun alle Teilnehmenden, einen Papierball zu greifen und auseinander zu falten. Nun werden die Teilnehmenden gebeten, sich die Ergebnisse auf Seite ‚1‘ und ‚2‘ anzusehen und die beiden Seiten zu lesen. In einer ersten Auswertung werden die Teilnehmenden gebeten, zunächst nur die Worte auf den Seiten ‚1‘ laut vorzusagen und die Workshopleitenden notieren diese auf einem Flipchart. Dabei wird ein Flipchart mit „Echte Männer“ und das zweite mit Echte Männer beschriftet.
5. Nachdem Begriffe von Seite 1 auf dem ersten Flipchart gesammelt wurden, werden nun die Begriffe auf Seite 2 vorgelesen und auf dem zweiten Flipchart mit der Überschrift Echte Männer gesammelt. Häufig ist es so, dass deutliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen auf Seite 1 und 2 bestehen. Es kann aber auch zu Gemeinsamkeiten kommen.
6. Nun beginnt die Reflexion. Eine mögliche einleitende Frage ist: „Was können wir hier sehen?“

Mit großer Wahrscheinlichkeit werden die Teilnehmenden den Unterschied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, Stereotypen, Normen und der Vielfalt von Männlichkeiten benennen. Bei der weiteren Diskussion sollten von der Leitung die folgenden Punkte verdeutlicht werden:

- * Es wird sichtbar, dass es unterschiedliche Männer gibt. Diese Unterschiedlichkeit wird oft unsichtbar gemacht, wenn von Jungen und Männern gesprochen wird.
- * Männlichkeitsbilder verändern sich im Laufe der Zeit und unterscheiden sich in verschiedenen Gesellschaften, Regionen, Milieus sowie intersektional (z.B. in Bezug auf soziale Klasse, Alter, Familienstand, Rassismuserfahrungen, Behinderung, Trans-, Inter- und Cis-Geschlechtlichkeit). Zudem kann danach gefragt werden, welche Vorstellungen sich beharrlich halten.
- * Das Verhältnis zwischen „echten“ und echten Männern ist für alle unterschiedlich. Das bedeutet, traditionelle Männlichkeitsbilder oder männlich konnotierte Eigenschaften sollten nicht per se als problematisch verstanden werden. Es wird allerdings problematisch, wenn:
 - ▶ bestimmte Eigenschaften nur einem Geschlecht zugestanden werden,
 - ▶ Menschen aufgrund von Geschlechterbildern und -erwartungen eingeschränkt oder diskriminiert werden,
 - ▶ es zu Geschlechterungerechtigkeit oder Gewalt in Geschlechterverhältnissen kommt.

Varianten

1. Die zweite Frage kann alternativ zuerst gestellt werden: „Denkt an einen Mann oder Jungen, den ihr persönlich kennt und mögt und schreibt auf, was ihr an ihm mögt. Überlegt ein paar Minuten, welche Eigenschaften er hat. Was zeichnet ihn aus?“ Die Frage nach Männlichkeitsbildern und -erwartungen folgt im zweiten Schritt. Das hat den Vorteil, dass die Jugendlichen nicht voreingenommen sind und auf der zweiten Seite Stereotype reproduzieren.
2. Die oben beschriebene Reihenfolge kann beibehalten und die zweite Frage wie folgt gestellt werden: „Denkt an einen Mann oder Jungen, den ihr persönlich kennt und mögt und an den ihr euch wendet, wenn es Euch nicht gut geht. Schreibt auf, was es ist, was ihr an ihm mögt. Überlegt wieder ein paar Minuten, welche Eigenschaften er hat. Was zeichnet ihn aus?“ So wird der Fokus gezielter auf Aspekte fürsorglicher Männlichkeiten gelegt.

Eine Geschichte zu einem meiner Namen

Entwickelt von Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm auf Grundlage verschiedener Versionen, u.a. vom Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. und von Verena Meyer, Bildungsbaustein zum NSU-Komplex

Themen

- * Biographische Selbstreflexion, auch als Einstieg ins biographische Arbeiten geeignet
- * Kennenlernen
- * Sichtbarmachung unterschiedlicher Lebensrealitäten sowohl in Bezug auf Geschlecht als auch andere Identitätsmerkmale und Zugehörigkeiten
- * Aufzeigen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Gruppe
- * Anstoß von Reflexionsprozessen

Zielgruppe

Die Methode eignet sich für alle Personen ab 12 Jahren.

Variante

Die Methode kann auch als Einstieg für das Arbeiten zu Geschlecht, Klassismus, Rassismus verwendet werden. Eine Beschreibung hierfür gibt es beim Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.:

https://bausteine-antimuslimischer-rassismus.de/wp-content/uploads/2019/12/Geschichte_meines_Namens.pdf [21.08.2025].

Potenziale und Risiken

An Namen knüpfen sich verschiedene Zuschreibungen bezüglich Geschlecht, Klasse/sozioökonomischem Hintergrund, sprachlichem Background, Migrationsgeschichte(n) und weiteren Zugehörigkeiten. Die Methode ermöglicht es den Teilnehmenden, über Aspekte aus ihrer Biographie zu sprechen. Dabei können sowohl schmerzhaft als auch lustige, nachdenkliche oder empowernde Geschichten erzählt werden. Es kann dadurch große Nähe entstehen und es können Verbindungen sowie Solidarität zwischen den Teilnehmenden entdeckt und gestärkt werden. Ebenso können Ungleichheiten sichtbar werden und schmerzhaft Erinnerungen hochkommen. Die Leitung sollte hierauf vorbereitet sein und die Übung in einem klaren Rahmen und einer möglichst angenehmen, vertrauensvollen Atmosphäre durchführen.

In manchen Kontexten wird die Methode als Empowerment-Methode in einer (in Bezug auf mindestens ein Diskriminierungsverhältnis) homogenen Gruppe verwendet. Für Personen, die die Methode in einem solchen Kontext kennengelernt haben, kann sie in heterogeneren Gruppensettings herausfordernd sein.

Rahmenbedingungen

Zeit: 30–60 Minuten, 5 Minuten Einführung, 2 Minuten stille Nachdenkzeit, ca. 5 Minuten pro Person.

Gruppengröße: 5–20 Teilnehmer*innen (Zeit anpassen).

Material: Flipchart mit Fragen.

Größe und Anzahl der Räume: Ein Raum, die Methode findet im Sitzen statt.

Anleitung

Zunächst wird der Ablauf der Übung erläutert. Alle Teilnehmenden dürfen eine Geschichte zu einem ihrer Namen erzählen. Welcher Name das ist und auf welchen Aspekt fokussiert wird, ist den Teilnehmenden selbst überlassen. Es kann in der Geschichte um einen Vornamen, Nachnamen oder Spitznamen gehen. Es kann ein selbstgewählter Name sein, oder einer, den die Teilnehmenden von anderen bekommen haben.

Auf einem Flipchart sind Fragen als Anregungen notiert. Es können diese oder ganz andere Fragen beantwortet werden.

Bevor die Runde losgeht, haben alle Teilnehmenden ein paar Minuten Zeit nachzudenken, ob und was sie erzählen wollen. Alle Teilnehmenden erzählen nur, was sie möchten. Es gibt kein richtig oder falsch.

Alle Teilnehmenden sind aufgefordert, mit dem Gehörten verantwortungs- und respektvoll umzugehen. Die Namen anderer müssen in jedem Fall respektiert werden. Die Geschichten und Namen sollen nicht kommentiert oder bewertet werden. Das Gehörte bleibt im Raum.

Anregungsfragen können sein:

- * Über welchen Namen willst du etwas erzählen?
- * Weißt du, wer dir den Namen gegeben hat? Weißt du warum?
- * Was bedeutet (dir) der Name?
- * Gefällt dir der Name?
- * Was magst du daran? Was nicht?
- * Welche Erfahrungen machst du mit dem Namen?
- * Wer nennt dich so? Wer darf dich so nennen?
- * Fällt dir eine schöne Erfahrung mit deinem Namen ein?

Reihum wird erzählt – jede Person hat ungefähr 5 Minuten Zeit. Nachdem alle erzählt haben, sollte einmal nachgefragt werden, ob noch etwas obenauf liegt oder geteilt werden will.

Anwendung und Grenzen

Die Methode berührt sehr persönliche Geschichten. Es ist deshalb besonders wichtig, auf Freiwilligkeit und kreativen Umgang mit der Wahrheit hinzuweisen. Niemand muss etwas über einen eigenen Namen erzählen oder an der Methode teilnehmen – die Runde zu verlassen, ist jederzeit möglich.

Die Leitung sollte mit der eigenen Geschichte beginnen. Sie kann damit Impulse setzen und deutlich machen, dass unterschiedliche Aspekte erzählt werden können, die Geschichte mehr oder weniger persönlich/emotional etc. sein kann.

Wünsche an die Arbeitsweise

Auch: didaktischer Impuls zu guten Lern- und Auseinandersetzungsbedingungen zu Diskriminierung

Katharina Debus und Iven Saadi

Im Folgenden stellen wir Wünsche an die Arbeitsweise vor, die wir zu Beginn von Fortbildungen oder von Prozess- und Teambegleitungen zu Diskriminierungsthemen einbringen. Sie können in unserer Erfahrung viel dazu beitragen, dass Teilnehmende sich trotz mitgebrachter Unsicherheiten und Haltungen etc. gut auf gemeinsame Lern- und Veränderungsprozesse gegen Diskriminierung einlassen können. Für Fachkräfte und Aktivist*innen sind diese Impulse erfahrungsgemäß oft auch inspirierend bzgl. der Gestaltung eigener Räume.

Viele von uns haben sich in Gesellschaft, Bildungssettings oder auch in diskriminierungskritischen Szenen Haltungen und Gewohnheiten angeeignet, die es erschweren können, die weiter unten formulierten Wünsche an die Arbeitsweise umzusetzen, und wir haben auch bei uns selbst die Erfahrung gemacht, dass es dafür Übung brauchen kann. Vor diesem Hintergrund finden wir es wichtig, sie explizit nicht als z.B. Gruppenregeln zu formulieren, sondern als Wünsche bzw. Einladungen, andere, unseres Erachtens hilfreiche Arten und Weisen des Umgangs mit Lernen und mit anderen Menschen zu erproben und sie auch in unserem eigenen Handeln als Leitungen möglichst gut vorzuleben.

In Fachkräfteseminaren stellen wir oft alle hier genannten Punkte als Impuls vor und lassen die Teilnehmenden ggf. danach reflektieren, warum diese Ansätze für das Seminarthema relevant sind und was sie davon mit in ihre eigene Praxis nehmen wollen und können. Es geht uns nicht um einen Appell, in jedem Seminar diese Punkte eingangs vorzustellen. Ein solches Vorgehen setzt eine gut konzentrationsfähige Gruppe voraus. Es hat den Vorteil, bestimmte Framings für herausfordernde Situationen anzubieten und Teilnehmenden Unsicherheiten zu nehmen und Umgangsweisen anzubieten, bevor entsprechende Herausforderungen entstehen. Aber es hat auch Nachteile, u.a. eine längere Zuhörphase zu Beginn des Seminars und dass dabei manchen anderen Teilnehmenden erst auffällt, welche Fehler sie machen könnten und sie besorgt werden.

In unserer Arbeit kann es sein, dass wir z.B. bei kürzeren Formaten oder Lerngruppen, für die ein selbstreflexiver Blick auf die eigenen Lern- und Handlungsgewohnheiten besonders herausfordernd ist, nur einige ausgewählte und – z.B. bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – bedarfsgerecht umformulierte Wünsche vorstellen. Ebenso verändern wir teilweise die Reihenfolge und Begründungen der Wünsche, z.B.

- * wenn wir vom Thema der Fortbildung besondere Bedarfe ableiten, oder
- * wenn uns die zur Verfügung stehenden Vorinformationen über die Teilnehmenden annehmen lassen, dass in Bezug auf bestimmte Aspekte besondere Aufmerksamkeit und Vorarbeit erforderlich sein wird, und/oder
- * wenn das ein oder andere bereits in der Gruppenkultur verankert ist und keiner längeren Ausführung bedarf.

Die Ausführlichkeit und Wortwahl passen wir ebenso an unsere Annahmen über die Gruppe an. Nicht zuletzt machen es manche Lernsettings ggf. erforderlich, weitere, hier nicht aufgeführte Aspekte mit in die Wünsche aufzunehmen. Die folgende Darstellung ist also nicht als starre Anleitung zu verstehen, sondern soll dazu inspirieren, selbst nachzudenken, welche der Aspekte für die eigene Praxis hilfreich sein könnten und wie eine zur eigenen Zielgruppe sowie zum eigenen Setting und Stil passende Umsetzung dieser Aspekte aussehen könnte.

Wir empfehlen, vor einem Seminar zu überlegen, welche Hürden, Unterstützungsbedarfe oder Herausforderungen möglicherweise entstehen könnten, und darauf aufbauend zu überlegen, welche Punkte sinnvollerweise adressiert werden sollten, wie sie am besten bei der Zielgruppe ankommen und an welcher Stelle sie sinnvoll platziert werden können. Manchmal können bestimmte Punkte auch z.B. auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Zeitpunkt und Form der Platzierung sollten auch zum eigenen Leitungsstil passen – Teilnehmende spüren es, wenn wir selbst Unbehagen mit der Umsetzung haben und übernehmen möglicherweise dieses Unbehagen unbewusst.



Wünsche an die Arbeitsweise bzw. Lernatmosphäre

Lernende Grundhaltung

Wir schlagen den Teilnehmenden vor, sich während des gemeinsamen Lernprozesses nicht die ganze Zeit damit zu beschäftigen, ob sie gut genug sind, ob sie sich alles merken werden können. Umgekehrt markieren wir, dass es vielleicht schön fürs Ego, aber schade um die investierte Bildungszeit ist, wenn sie sich vor allem darauf konzentrieren, dass sie die vorgestellten Inhalte schon kennen bzw. sich auf ihr bereits vorhandenes Wissen zum Thema konzentrieren und wenig Neugier auf Neues haben. Beide Varianten und ähnliche Haltungen haben sich Menschen häufig u.a. in schulischen Bildungsräumen angeeignet. Unserer Erfahrung nach können sie aber Lern- und andere Veränderungsprozesse weniger ergiebig oder anstrengend machen oder sogar nachhaltig blockieren.

Vor diesen Hintergründen laden wir die Teilnehmenden ein, unsere Lernangebote im Sinne vieler Blumen zu verstehen, die wir und andere Teilnehmende in die Mitte legen, unter denen möglicherweise nicht alle, aber hoffentlich einige Blumen relevant und hilfreich für ihre jeweiligen Interessen und Praxisfragen sein werden. Wir laden sie ein, sich daraus ihren eigenen Blumenstrauß zusammenzustellen, indem sie sich neugierig eigene Lerngegenstände suchen, schauen, welche Aspekte und Perspektiven für sie neu, interessant oder für die eigenen Handlungsfelder wertvoll sein könnten. Wenn sie noch nicht viel Vorwissen zum Thema haben, bitten wir sie um Mut zur Lücke, versuchen also, sie vom Anspruch zu entlasten, alles mitnehmen zu müssen. Wenn ihnen vieles schon bekannt ist, laden wir sie ein, auf interessante Details, Formulierungen, Visualisierungen etc. zu achten bzw. über eigene Transfer-Möglichkeiten nachzudenken.

Kompetenzlosigkeitskompetenz

Besonders hilfreich ist, den konstruktiven Umgang mit Wissenslücken und Unsicherheiten als Kompetenz aufzuwerten. In Anlehnung an Paul Mecherils Entwicklungen zu Pädagogik in der Migrationsgesellschaft (2013) laden wir die Teilnehmenden dazu ein, Kompetenzlosigkeitskompetenz einzuüben. Dies meint die Fähigkeit, gut damit umzugehen, nicht immer alles wissen bzw. handlungssicher sein zu können. Wir vermitteln, dass eine durch Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse geprägte Gesellschaft derart komplex ist, dass wir auch z.B. bei hoher Fachlichkeit oder viel Beschäftigung mit Diskriminierung nicht immer alles wissen und auf jede Situation handlungssicher und richtig reagieren können. (Dies gilt im Übrigen auch für Pädagogik im Allgemeinen.)

Der Begriff Kompetenzlosigkeitskompetenz lädt dazu ein, es als Kompetenz und nicht als Scheitern zu begreifen, offen und konstruktiv mit diesem Sachverhalt umzugehen, statt bei Unsicherheit nur zu simulieren, handlungssicher zu sein, und damit z.B. Lernenden nicht gerecht zu werden,

oder andere Menschen für die eigene Überforderung verantwortlich zu machen. Ebenso wenig ist es hilfreich, eigene Unsicherheiten als Scheitern oder Infragestellung der eigenen professionellen Kompetenz zu verstehen. Wir wünschen uns stattdessen, unsere Lernräume auch als Übungsraum dafür zu nutzen, einen konstruktiven, offenen Umgang mit Fragen und Unsicherheiten weiterzuentwickeln und damit eine wichtige, nicht allein pädagogisch relevante Kompetenz auszubauen.

Wohlwollen, Fehlerfreundlichkeit und diskriminierungskritische Verantwortungsübernahme

In unserer Gesellschaft sind diskriminierende Deutungs- und Handlungsweisen so alltäglich und weit verbreitet, dass wir diese nicht allein dadurch loswerden, dass wir kognitiv unterscheiden, nicht mehr diskriminierend handeln und denken zu wollen. Stattdessen nehmen wir an, dass wir auch dann, wenn wir uns sehr bemühen, womöglich Fehler machen und zu Diskriminierung beitragen.

Eine Strategie, mit dieser Unsicherheit umzugehen, besteht darin, jegliche Kritik am eigenen Handeln abzuwehren mit einem „Ich hab' das so nicht gemeint!“ oder „Ich bin doch kein Rassist!“.

Eine andere Strategie, die wir insbesondere bei sensibilisierten Menschen wahrnehmen, ist, gar nichts zu sagen oder zu tun, statt das Risiko einzugehen, etwas falsch zu machen (und ggf. von anderen dafür als falsch bewertet zu werden). Zwar sind eine gewisse Achtsamkeit und Umsicht im Handeln sinnvoll und manchmal heißt das auch, zurückhaltender zu werden. Aber eine Selbst-Blockade und einen Rückzug aus selbst Denken und Verantwortungsübernahme haben wir als wenig hilfreich erlebt. Ein solches Vorgehen führt regelmäßig dazu, dass Diskriminierungs-betroffene allein gelassen werden mit der Verantwortung, Diskriminierung und Ungleichheit aktiv entgegenzuwirken und dafür die ‚richtigen‘ Lösungen und Handlungsansätze zu entwickeln und dann auch damit umzugehen, wenn eine vorgeschlagene Strategie unerwünschte ‚Nebenwirkungen‘ hat. Nicht selten führt es auch zu sozialer Isolation Betroffener, wenn Privilegierte aus Angst vor Fehlern und Kritik ihnen nur noch mit Befangenheit begegnen bzw. die Vertiefung von Beziehungen an Über-Vorsicht krankt. Zugleich wird durch eine Vermeidungshaltung die Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Handlungsweisen blockiert, wodurch individuelle Lernprozesse gegen Diskriminierung erschwert werden können (vgl. hierzu auch Goel 2020).

Als Antwort auf beide nicht-konstruktive Strategien wünschen wir uns von den Teilnehmenden Wohlwollen und Fehlerfreundlichkeit in dem Sinne, dass wir erst einmal davon ausgehen, dass wir Fehler nicht immer verhindern können und dadurch nicht automatisch zu schlechten Menschen werden. Wir teilen die Vermutung, dass alle in der Fortbildung es gut meinen und nicht-diskriminierend handeln wollen, und bitten darum, freundlich damit umzugehen, wenn beteiligten Personen dennoch Fehler unterlaufen.

In diesem Sinne schlagen wir eine Unterscheidung zwischen Intention und Effekt (vgl. → Diskriminierung) oder Absicht und Auswirkung vor. Wir machen deutlich, dass (vor dem Hintergrund der oben formulierten Überlegungen) auch Handlungen

mit besten Absichten diskriminierende Auswirkungen haben können. Wir argumentieren, dass die Absicht dennoch relevant ist: Wenn wir es gut meinen, sollten wir bereit sein, die Auswirkungen unseres Handelns zu überdenken und es entsprechend unserer guten Absichten anzupassen. Das wird leichter, wenn wir Menschen erstmal keine bösen Intentionen unterstellen.

Um zugleich das Risiko zu minimieren, dass ein solches Vorgehen auf Kosten derer geht, die von Diskriminierung betroffen sind, braucht es zugleich auch eine diskriminierungskritische Verantwortungsübernahme. Wir plädieren also dafür, sich nicht auf Wohlwollen und Fehlerfreundlichkeit auszurufen, sondern bitten alle, sich ernsthaft darum zu bemühen, nicht-diskriminierend zu handeln und ihre nicht-diskriminierende Handlungsfähigkeit zu erweitern. Wir laden dazu ein, wenn wir auf diskriminierende Auswirkungen unseres Sprechens oder Handelns hingewiesen werden, nicht zuerst mit Verteidigung oder Abwehr zu reagieren. Stattdessen finden wir es hilfreich, die Kritik als Lernangebot und -gelegenheit zu verstehen und ernsthaft darüber nachzudenken, Verantwortung für unser Handeln zu übernehmen, uns ggf. für eventuell verursachte Verletzungen zu entschuldigen und uns dann im weiteren Verlauf darum zu bemühen, unser Handeln unseren Absichten anzupassen.

(Wir behaupten nicht, dass wir nie zu anderen gut begründeten Einschätzungen kommen dürfen als die Person, die Kritik geübt hat – dazu schreiben wir unten mehr im Teil zu Spannungsverhältnissen. Aber wir laden dazu ein, erst in Ruhe drüber nachzudenken und nicht im ersten Reflex direkt die Kritik abzuwehren.)

Solidarische Kritik und kritische Solidarität

Für einen solchen Prozess brauchen wir Impulse von und Austausch mit anderen Menschen, um gemeinsam zu lernen und in diskriminierungskritische Richtung zu wachsen und entsprechende Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Wir können uns nicht alles selbst aneignen. Dazu gehört auch Kritik als Feedback und Lernangebot, wenn unser Handeln nicht zu unseren guten Absichten passt.

Kritik funktioniert insbesondere dann als Lernangebot, wenn sie solidarisch ist. Deswegen wünschen wir uns von den Teilnehmenden, dass sie, wenn davon auszugehen ist, dass eine diskriminierende Äußerung z.B. aus Unkenntnis und nicht mit Diskriminierungsabsicht getätigt wurde, ihre Kritik möglichst spezifisch und handlungsbezogen formulieren, und damit nicht das Gegenüber als ganze Person abwerten (z.B. „Ich finde diesen Begriff/diese Handlung sexistisch, weil...“ statt „Du bist ja ein Sexist.“).

Für Fälle, in denen Teilnehmende eine Kritik nicht gut begründen können, bieten wir Formulierungen an wie: „Ich habe ein komisches Gefühl zu diesem Begriff, können wir da zusammen drauf schauen?“ oder: „Ich habe mal Kritik an diesem Begriff gehört, bekomme sie aber nicht mehr zusammen. Weiß wer was dazu?“

Und für Fälle, in denen Betroffene z.B. mit Blick auf die Ungleichverteilung von Diskriminierungslasten keine Energie für die Erklärungen aufwenden wollen oder können, oder in denen sich schon Rollen eingeschlichen haben und manche Teilnehmenden keine Lust haben, ständig einseitig alles erklären zu müssen, laden wir dazu ein, z.B. zu sagen: „Ich finde diese Formulierung problematisch, aber ich mag nicht schon wieder erklären. Kann wer anders?“

An dieser Stelle ist es oft wichtig, nochmal zu sagen, dass die Person nicht in jeder Situation mit der Kritik so wohlwollend, zugewandt und erklärungsbereit sein muss wie vorgeschlagen. Uns geht es hier um Situationen, bei denen wir von potenziell gutem Willen, Lernbereitschaft und auch Zeit miteinander ausgehen. Andernfalls fühlen Teilnehmende sich negativ bewertet, wenn sie z.B. bei Übergriffen auf der Straße oder beim x-ten antisemitischen Witz von Onkel Ottokar ungeduldig bzw. vehement reagieren, obwohl das der Situation durchaus angemessen sein kann.

Aufmerksamkeit für Spannungsverhältnisse

Diskriminierung und Ungleichheitsverhältnisse sind komplex und zu vielen ihrer Aspekte gibt es nicht immer eindeutig richtige Analysen, von allen (informierten) Betroffenen geteilte Begriffe oder Handlungsansätze, die nur positive Auswirkungen haben. Oft gibt es emanzipatorisch begründete, aus unserer Sicht berechnete Kontroversen. Dies kann umso mehr relevant sein, wenn Handlungsansätze mehrere Diskriminierungsverhältnisse berühren, z.B. wenn das Anliegen, in der Sprache alle Geschlechter mitzudenken, auf das Anliegen trifft, durch einfache Sprache Barrierefreiheit und Teilhabe auch für Menschen ohne leichten Zugang zu (dieser) Sprache zu gewährleisten. Oder wenn manche Betroffene bestimmte Begriffe oder Thematisierungen empörend bzw. die dahinterliegende Theorie hilfreich und sinnvoll finden, während sich andere eher durch die damit verbundenen Erinnerungen belastet fühlen oder andere Theorie-Ansätze viel wichtiger finden. Aus diesen Gründen wünschen wir uns von Teilnehmenden einen interessierten Blick auf Spannungsverhältnisse und die Anerkennung, dass z.B. viele in Zusammenhang mit Diskriminierung und Ungleichheit stehende Fragen mit jeweils guten diskriminierungskritischen Gründen unterschiedlich beantwortet werden können.

Dazu gehört auch eine Grundhaltung, die sich dessen bewusst ist, nicht immer alles zu wissen (Wissen um das eigene Nicht-Wissen) und zu sehen. Insbesondere in Themen, die von diskriminierungskritischen Polarisierungen geprägt sind,¹ bei denen also z.B. zwei unterschiedliche emanzipatorische Gerechtigkeitsanliegen um das Thema ringen, kommt hinzu, dass Wissensbestände und Haltungen, die nur aus einer Perspektive gewonnen wurden, unvollständig sein können. Gerade wenn Menschen darin leidenschaftlich dagegen kämpfen, dass die ihnen wichtige Perspektive oft

¹ Siehe Kapitel 1.3, mehrere Kästen und Kapitel 2.8 in unserem Text „Gestaltung von Ankommens-Situationen in Bildungs-Angeboten zu Diskriminierung, Ungleichheit oder polarisierten Themen“ (Debus/Saadi 2024).

vernachlässigt wird, ist es besonders wichtig, in den Fokus zu holen, dass auch noch weitere Perspektiven ergänzend notwendig sind.

Wir laden die Teilnehmenden dazu ein, im ersten Schritt emanzipatorische Spannungsfelder als solche wahrzunehmen und von Situationen zu unterscheiden, in denen eine diskriminierungskritische Perspektive auf eine reaktionäre Perspektive trifft. Bei emanzipatorischen Spannungsfeldern lohnt es sich in der Regel, erstmal zu versuchen, zu verstehen, welche Anliegen, Werte oder Strategien in Spannung stehen. Oft liegen hinter diesen auch viele gemeinsame Anliegen. Es kann sich dann lohnen, darauf zu schauen, was möglicherweise durch diese unterschiedlichen Analysen und Umgangsweisen über die Komplexität des Ungleichheitsverhältnisses zu lernen ist.

Dabei machen wir stark, dass aus diesen Spannungen nicht unbedingt Gegner*innenschaft zwischen den unterschiedlichen Positionen abzuleiten ist, sondern gemeinsam gelernt werden kann, wie konstruktiv mit Komplexität, Gleichzeitigkeit und Ambivalenzen umgegangen werden kann. Eventuell können so Empowerment und Widerstandsstrategien breiter und wirksamer aufgestellt werden.

Interessierter Blick auf eigene Emotionen

In vielen Kontexten werden Gefühle z.B. als nicht professionell abgewertet, oder Gerechtigkeitsforderungen von u.a. durch Rassismus oder Sexismus Betroffenen als emotional abgewehrt. Zugleich beeinflussen Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse, welche Emotionen wir uns u.a. in unserem Aufwachsen als legitim oder richtig aneignen, welche wir lernen abzulehnen, und wie wir z.B. emotional darauf reagieren, wenn wir realisieren, dass wir (auch ungewollt) zu Diskriminierung beitragen, oder auf Unrechtserfahrungen, die sich gegen uns selbst richten.

Zudem ist erwartbar, dass die Beschäftigung mit Diskriminierung bzw. Ungerechtigkeit Emotionen aufruft. Wenn diese als unerwünscht oder unprofessionell verstanden werden, besteht das Risiko, dass die Teilnehmenden entweder sich selbst dafür abwerten oder wütend auf andere werden, weil sie z.B. Unsicherheit oder Schmerz gespürt haben. Möglicherweise werden sie auch wütend auf die Leitung, weil z.B. das Sprechen über Diskriminierung nicht ihren Wünschen an einen Safer Space entspricht (→ Safer/Braver Spaces). Zudem können Emotionen (→ Emotionen) eine wichtige Ressource im Erkennen von und Einsatz gegen Diskriminierung sein.²

Wir laden deswegen die Teilnehmenden dazu ein, sich im Kontext von Lernprozessen zu Diskriminierung die eigenen Gefühle zum Thema interessiert anzuschauen. Wir framen, dass es aus unserer Sicht genauso interessant ist, wenn der eigene Umgang emotional distanziert ist, wie wenn er von verschiedenen Emotionen geprägt ist. Das eine ist nicht wünschenswerter oder professioneller als das andere, sondern es kommt auf den Umgang mit diesen Emotionen an. Je nach Zeit und Thema heißen wir Emotionen explizit im Seminar willkommen.

Selbstsorge, Selbstregulation und Freiwilligkeit

Wir wünschen uns auch von Teilnehmenden, sich gut um sich selbst zu kümmern. Das beinhaltet, dass wir es nicht als Ausdruck von Unaufmerksamkeit deuten, wenn sie sich z.B. zur Entlastung ihres Körpers während Inputs auf oder um ihren Stuhl bewegen (und dabei vermeiden, viel Aufmerksamkeit auf sich zu lenken), oder während der Veranstaltung dem Bedürfnis nachkommen, zu essen und zu trinken.

Wir halten es für ebenso wichtig, dass Teilnehmende sich, wenn z.B. in biografischen Einheiten eigene Widerfahrnisse mit Diskriminierung oder andere schmerzhaftere Erinnerungen aufgerufen werden können, vorher fragen und selbst entscheiden, wie tief sie hineingehen wollen, und dass sie nur solche Informationen über sich selbst in der Gruppe teilen, mit denen sie sich wohlfühlen. Grundsätzlich ist uns Freiwilligkeit in der Mitwirkung während der Veranstaltung wichtig und das formulieren wir direkt am Anfang.

Da Menschen oft in u.a. schulischen Kontexten Lernen so verinnerlicht haben, dass es mehr darum geht, fremdgesetzte Anforderungen ungefragt zu erfüllen, als um Selbstregulation und Freiwilligkeit, kann es unserer Erfahrung nach sehr helfen, im weiteren Seminarverlauf immer wieder zu Selbstregulation einzuladen und deutlich zu machen, dass die Teilnahme an Methoden freiwillig ist – eine einfache Einladung am Anfang stellt oft nur eine Grundlage dar, auf die aufgebaut werden muss.

Grenzachtung

Wir wünschen uns von den Teilnehmenden auch darüber hinaus einen achtsamen Umgang mit den eigenen Grenzen sowie jenen der anderen Personen im Raum, u.a. in Bezug auf persönliche Fragen, Resonanz zu persönlichen Erzählungen und Ratschläge. Unter anderem laden wir bezüglich dieser Themen dazu ein, vorher zu fragen, ob diese gerade erwünscht sind. Wir bitten die Teilnehmenden, sich auch zu trauen, ein solches Angebot auszuschlagen bzw. eine Grenze zu setzen, wenn es gerade nicht gut passt bzw. über die eigenen Grenzen gehen würde. Wir halten ein vorheriges Nachfragen und eine klare Kommunikation gerade bei schwierigen Themen, die Schmerz aufrufen können, oder in Situationen, in denen ggf. eine Person in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rutschen könnte, für sehr hilfreich. Entsprechend framen wir das Erfragen und Äußern von Grenzen als Geschenk für einen guten Kontakt (anstatt als persönliche Zurückweisung).

2 Ausführlicher haben wir im Podcast Alles für Alle über Emotionen im Lernen zu Diskriminierung gesprochen, vgl. Wittenzellner u.a. (2022).

Achtsamer Umgang mit Zuschreibungen, Namen und Pronomen

In unserem Aufwachsen und Leben in einer von Diskriminierung und Ungleichheit geprägten Gesellschaft haben wir häufig gelernt, Menschen z.B. wegen ihres Namens, Aussehens oder anderer Merkmale schnell und unbewusst zuzuschreiben, wie sie sind, welche Geschlechtszugehörigkeit sie haben, woher sie kommen, über welche Kompetenzen sie verfügen, welche Einstellung sie haben etc. Wir laden die Teilnehmenden dazu ein, sich zu vergegenwärtigen, dass solche Zuschreibungen oft nicht zutreffen, häufig auch verletzend sind und regelmäßig guten Beziehungen im Weg stehen.

Ein bewusster Umgang damit beinhaltet, davon auszugehen, dass wir sehr wenig über die anderen wissen, und mehr Aufmerksamkeit darauf zu legen, was sie von sich mitteilen, welches ihre gewünschten Namen und Pronomen (also z.B. er, sie, they) sind oder wie sie ihren Namen aussprechen. Und uns dann bemühen, das als Orientierung zu nehmen, wenn wir mit ihnen interagieren oder über sie sprechen, ohne darauf weitere Zuschreibungen aufzubauen.

Da Zuschreibungen in unserer Gesellschaft so üblich und gewohnt sind, können uns auch hierbei Fehler passieren, wenn wir z.B. ein zugeschriebenes statt des gewünschten Pronomens verwenden. Dann ist es oft am einfachsten für die andere Person, wenn wir daraus kein größeres Drama machen, in dem sie sich mit unseren Schuld- oder Überforderungsgefühlen auseinandersetzen muss. Hilfreicher ist es meist, uns kurz zu entschuldigen und uns dann ernsthaft zu bemühen, es besser zu machen und damit zu zeigen, dass wir die andere Person und ihr Selbstverständnis ernstnehmen.

Schutz, Privatsphäre und Vertraulichkeit

Insgesamt, aber insbesondere in Bezug auf in der Fortbildung geteilte persönliche Informationen wünschen wir uns von Teilnehmenden, dass sie damit vertraulich umgehen. Das schließt nicht aus, Einsichten bzw. Lehren aus Erzähltem auch außerhalb des Seminars zu teilen, allerdings sollte dabei unbedingt vermieden werden, Informationen, die z.B. eine persönliche Zuordnung ermöglichen würde, an andere weiterzugeben. Für uns umfasst Vertraulichkeit explizit auch persönliche Informationen aus Kleingruppenmomenten, über die auch in der Gesamtgruppe nicht ohne das Einverständnis der Person, die sie geteilt hat, berichtet werden sollte.

Zugleich ist es uns wichtig deutlich zu machen, dass wir Vertraulichkeit nicht garantieren können, und Teilnehmende deswegen selbst einschätzen sollten, was sie über sich teilen. In festen Gruppen, z.B. bei Team-Prozessen, sprechen wir gegebenenfalls auch eingangs ausführlicher über Wünsche und realistische Möglichkeiten von Vertraulichkeit und bemühen uns, die Gruppe dabei zu begleiten, Absprachen zu treffen, die sie auch wirklich umsetzen kann.

Selbstreflexion I: Meine Haltung zu meinen Adressat*innen

Entwickelt von Katharina Debus und Iven Saadi für die Fortbildung
„Lernen zu Diskriminierung“

Aus unserer Sicht ist wichtig, anzuerkennen, dass es unmöglich ist, eine neutrale Haltung gegenüber unseren Adressat*innen zu haben. Wir werden ihnen immer vor dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen und Bilder begegnen. Die folgenden Fragen sind dazu gedacht, sich im Sinne der professionellen Weiterentwicklung mit eigenen Emotionen und Haltungen zu beschäftigen, die in unsere Begegnungen mit unseren Adressat*innen einfließen. Wenn Neutralität nicht möglich ist, so ist doch ein reflektierter Umgang möglich. Am Ende des Arbeitsblatts finden sich Auswertungsfragen auf der Meta-Ebene.

Reflexionsfragen zur eigenen Haltung zu verschiedenen Adressat*innengruppen

Die Fragen eignen sich sowohl für die Selbstreflexion als auch für die Reflexion mit anderen Menschen. Es geht nicht darum, die Fragen abzuarbeiten, sondern darüber ins Denken und Fühlen und ggf. ins Gespräch zu kommen.

Welche Bilder gehen mir zu meinen Adressat*innen durch den Kopf?

Inwiefern sind meine Bilder durch schöne oder schwierige biografische Erfahrungen geprägt?

Inwiefern sind sie durch Lebensweltnähe oder -ferne geprägt? (Also: Leben meine Adressat*innen in Lebenswelten, die meinen eigenen heutigen oder früheren Lebenswelten ähneln und/oder sich von ihnen unterscheiden? Hat das Einfluss auf meine Bilder von ihnen?)

Gibt es Adressat*innengruppen, die bei mir Schutzimpulse auslösen? Erlaube ich ihnen genug Lernerfahrungen?

Gibt es Adressat*innengruppen, von denen ich mich bedroht fühle oder die Schmerz bei mir auslösen? Nehme ich mögliche Verunsicherungen und/oder Verletzlichkeiten bei ihnen wahr?

Gibt es Adressat*innengruppen, die ich als Gegner*innen empfinde? Nehme ich mögliche gemeinsame Anliegen mit ihnen wahr?

Gibt es Adressat*innen, die ich als unwissend bzw. zu belehrend wahrnehme? Nehme ich ihre Kompetenzen wahr?

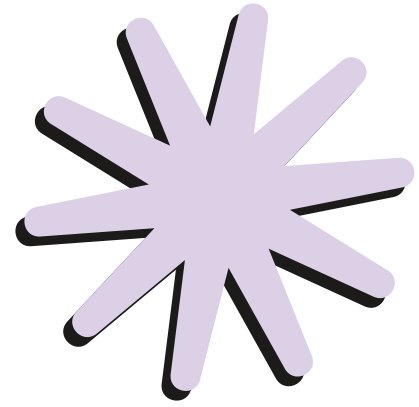
Gibt es Adressat*innen, die ich als sehr kompetent wahrnehme? Nehme ich ihre Bedarfe, Fragen, Unsicherheiten und/oder Verletzlichkeiten wahr?

Inwiefern nehmen diese Emotionen, Bilder und Haltungen Einfluss auf meine Bildungsarbeit? (Z.B. auf mein Handeln, unsere pädagogische Beziehungsarbeit und/oder auf die Reaktionen und Haltungen der verschiedenen Adressat*innen mir gegenüber.)

Warum sollten meine Adressat*innen von/mit mir lernen wollen?

Wie gehe ich mit meinen Emotionen, Bildern und Haltungen und den Wünschen meiner Adressat*innen in meiner Bildungsarbeit und in Bezug auf Selbstsorge um?

Wie könnte ich mit ihnen umgehen?



Auswertungsfragen auf der Meta-Ebene zum pädagogischen Umgang

Wie gesagt: Wir gehen davon aus, dass es keine neutrale Haltung gibt. Wir werden immer Adressat*innengruppen haben, denen gegenüber wir uns näher oder ferner, sicherer oder unsicherer, fürsorglicher oder abgegrenzter, besorgter oder anerkennender etc. fühlen. Dies wird in vielen Fällen bewusst und/oder unbewusst für die Adressat*innen spürbar werden und unseren Umgang miteinander beeinflussen – ebenso wie die Bilder und Gefühle, die die Adressat*innen uns gegenüber haben. Die folgenden Fragen sollen dazu anregen, einen reflektierten Umgang damit zu finden:

Wo bringe ich bzgl. der obengenannten Fragen Potenziale für meine pädagogische Beziehungsarbeit mit?

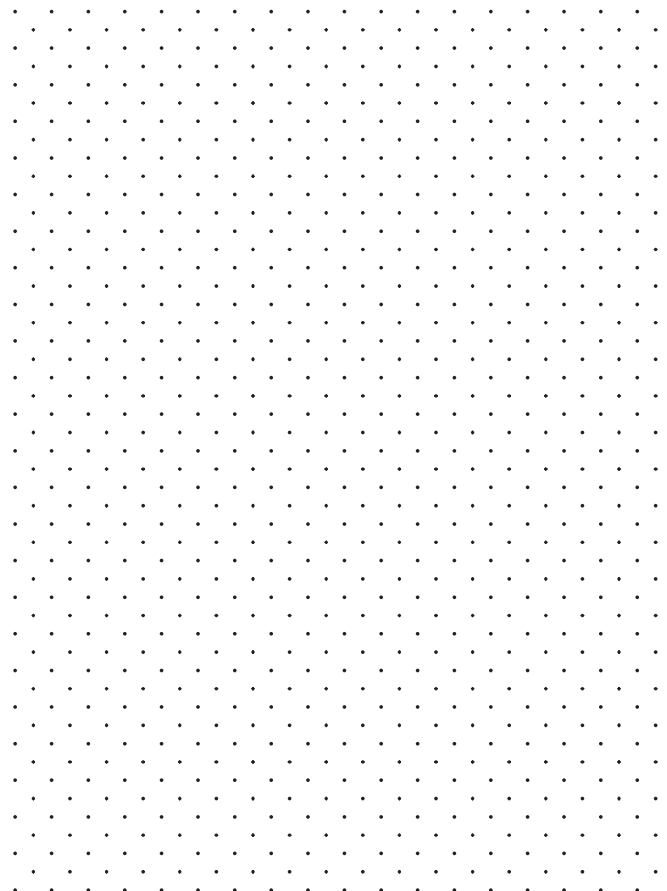
Wo sehe ich Herausforderungen?

Sehe ich Aspekte, bei denen meine Emotionen, Bilder und Haltungen Schwierigkeiten mit bestimmten Adressat*innengruppen begünstigen?

Könnte ich meinen Blick stärken, um bestimmten Barrieren in meinen Emotionen, Bildern und Haltungen entgegenzuwirken, z.B. bewusst auf Aspekte bei bestimmten Adressat*innengruppen zu achten, die ich eher übersehe?

Könnte ich innere ‚Gegenspieler*innen‘ gegen einseitige Bilder, Emotionen oder Haltungen gegenüber bestimmten Adressat*innengruppen stärken? (Z.B. schauen, wie ich gerade auch mit denen in Beziehung kommen kann, die mir besonders fremd sind, oder wie ich die, die ich als mir besonders ähnlich wahrnehme, auch in ihrer Differenz und Fremdheit mit gegenüber wahrnehmen kann etc.)

Selbstverständlich ist es auch völlig legitim, mit bestimmten Adressat*innengruppen nicht gut arbeiten zu können oder nicht arbeiten zu wollen, weil wir z.B. biografisch geprägt zu viel Abwehr oder Angst ihnen gegenüber haben oder aus anderweitigen Gründen nicht in Beziehung mit ihnen treten können. Es sollte uns aber bewusst sein, dass es dann mindestens auch an uns liegt, wenn wir diese nicht erreichen. Wenn möglich sollten wir versuchen, die Arbeit mit ihnen eher Kolleg*innen zu überlassen, die bessere Chancen auf Wirksamkeit haben, oder z.B. in Teamzusammensetzungen auf eine gute Mischung achten.



Selbstreflexion II: Emotionen im Lernen zu Diskriminierung und zu Geschlechterverhältnissen

Katharina Debus

Die folgenden Fragen sind zur Anregung gedacht für Reflexionen und Praxisvorhaben in der Gestaltung von Lernprozessen zu Diskriminierung(sprävention) und Geschlechterverhältnissen.

Die Fragen gehen von Anregungen zur Reflexion eigener Gefühle und Umgangsweisen mit Gefühlen aus und laden dann zu professionellen Reflexionen und Transfers ein. Es kann besonders anregend sein, sich unter Kolleg*innen über die jeweils eigenen Reflexionen zu unterhalten und sich dabei sowohl für Gemeinsamkeiten als auch Differenzen zu interessieren.

Erlebt Ihr Lernprozesse zu Diskriminierung und/oder Geschlechterverhältnissen als emotional?

Falls (manchmal) ja:

- Welche Emotionen kennt Ihr bei Euch in solchen Lernprozessen?
- Welche Stärken/Ressourcen stecken in Euren Emotionen und wo könnte es Fallstricke geben?

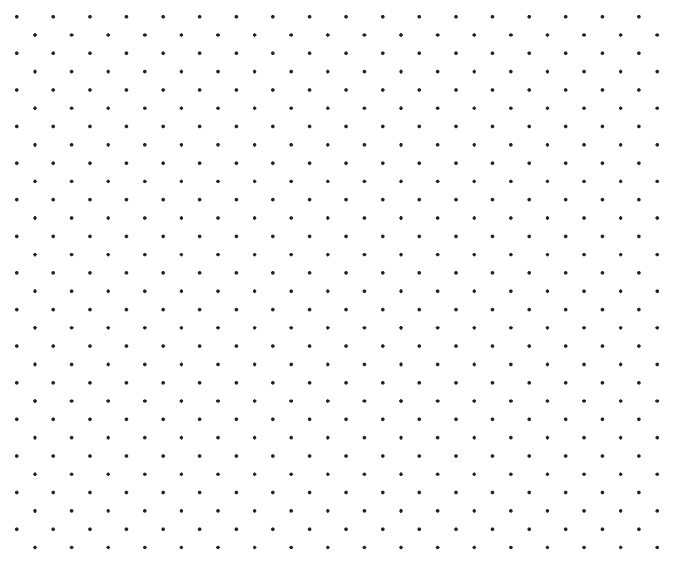
Falls (manchmal) nein:

- Was glaubt Ihr, warum? Welche Rollen spielen dabei innere oder äußere Faktoren?
- Welche Funktion könnte die Abwesenheit von Emotionen für Euch haben? Welche Stärken/Ressourcen stecken in dieser Nicht-Emotionalität und wo könnte es Fallstricke geben?

Wo vermutet Ihr Unterschiede zu Teilen Eurer (zukünftigen) Teilnehmendengruppen? Was folgt aus diesen Unterschieden?

Was macht aus Eurer Sicht einen gelungenen Lernprozess zu Diskriminierung und/oder zu Geschlechterverhältnissen aus?

- Aus Eurer Sicht als Teilnehmer*in?
- Aus Eurer Sicht als Leitung?
- Wo vermutet Ihr Unterschiede zu Teilen Eurer (zukünftigen) Teilnehmendengruppen? Was folgt aus diesen Unterschieden?
- Was heißt das alles für Eure Praxis?

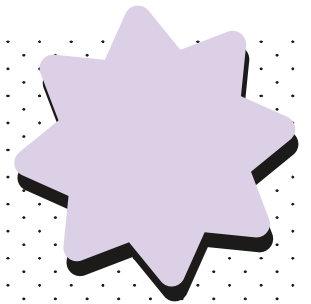


Mit welchem Umgang mit Gefühlen fühlt Ihr Euch am wohlsten?
 Wie müssen Räume emotional gestaltet sein, damit Ihr Euch darin wohlfühlt?
 Wie müssen sie emotional gestaltet sein, damit Ihr darin gut lernen könnt bzw. Inspirationen mitnehmt?
 Was befremdet Euch? Was macht Euch unruhig?
 Was macht Euch Angst, Sorgen, Wut, Einsamkeit, Trauer, Beklemmung, Befangenheit bzw. andere Gefühle, die Ihr problematisch findet?

- Was könnte das mit Eurer Biografie und/oder Euren jetzigen Umfeldern zu tun haben? Gab es diesbezüglich Veränderungen in Eurem Leben?
- Gibt es Formen von Gefühlsäußerungen von anderen, die Euch blockieren oder verhindern, dass Ihr Eure eigenen Bedürfnisse, Grenzen, Stärken oder Ähnliches wahrnehmt? Wie könnt Ihr damit umgehen?
- Gibt es Formen von Gefühlsäußerungen, die für Euch Beziehungsarbeit mit Teilnehmenden oder auch Kolleg*innen erschweren?
- Spielen bei all dem Framings eine Rolle? Könnt Ihr manche Dinge anders empfinden bzw. besser verarbeiten, wenn Ihr sie anders analytisch einordnet?
- Wie genau könnten Eure persönlichen Präferenzen/Muster Eure Bildungsarbeit beeinflussen?
 - ▶ Könnt Ihr bestimmte Räume besonders gut herstellen?
 - ▶ Geht Ihr bestimmten Situationen aus dem Weg/vermeidet sie?
 - ▶ Geht das evtl. auf Kosten von Lernchancen für Eure Adressat*innen, die andere Bedürfnisse und/oder Muster haben?
 - ▶ Seid Ihr besonders aufmerksam/sensibel (eher für Risiken oder eher für Chancen)?
 - ▶ Macht Ihr evtl. Fehlübertragungen von Euch auf andere?
 - ▶ Seid Ihr aufmerksam für Gemeinsamkeiten und Differenzen?
 - ▶ Könnt Ihr auf bestimmte Bedürfnisse besonders gut eingehen?
 - ▶ Könnt Ihr eigene Irritationen nutzen, um Dinge besprechbar zu machen?
 - ▶ Was braucht Ihr als Self-Care, um langfristig diese Arbeit machen zu können?
 - ▶ Wo könnte es interessant sein, das eigene Repertoire zu erweitern?
 - ▶ Was bräuchtet Ihr dafür?

Welcher Umgang mit Gefühlen im Kontext von Diskriminierung bzw. Geschlechterverhältnissen wird Eurer Wahrnehmung nach derzeit gesellschaftlich, fachlich bzw. politisch nahegelegt?

- In Bezug auf aktuelle gesamtgesellschaftliche Verhältnisse? (Z.B. Neoliberalismus und die Anforderung, immer souverän, handlungsfähig, leistungsstark und niemals verletztlich zu sein, die im Kontext mit historischen Konstruktionen weißer, bürgerlicher, heterosexueller, cis-geschlechtlicher, nicht-behinderter/gesunder, goj (nicht-jüdischer) ... Männlichkeit zu betrachten ist; in diesem Zusammenhang auch z.B. Gleichsetzung von Professionalität mit Emotionslosigkeit, Gleichsetzung von Schmerz/Traurigkeit mit Versagen oder mit Unrecht etc.)
- In Bezug auf Eure eigenen Kontexte? (Z.B. professionelle Räume mit bestimmten Anforderungen an Gefühlsarbeit, Authentizität etc. oder z.B. politische Räume, die Ausdrücke von Verletzlichkeit als krisenhaft framen und/oder die Wut fokussieren etc.)
- Welche Effekte haben solche Gefühlsnormen? Was ermöglichen sie? Was erschweren sie? Für wen und für was sind sie gut und für wen und für was sind sie schlecht?
- Inwiefern beeinflussen Sie Eure Bildungskonzepte, Eure Situationsanalysen, Euer spontanes Vorgehen bzw. Eure Gefühle als Bildungsarbeiter*innen? Was davon ist hilfreich und was wollt Ihr überdenken?



Was brauchen Menschen, um nicht-diskriminierend bzw. diskriminierungskritisch handlungsfähig zu werden?

- Was hat das mit emotionalem Lernen zu tun?
- Was könnt Ihr als Gestalter*innen von Lernprozessen dazu beitragen?

Was braucht Ihr als Leitung, um Lernprozesse gut zu begleiten? (hier mit einem Fokus auf Emotionen)

- Was besorgt Euch, was macht Euch Druck, was beglückt Euch, ...?
- Was unterstützt Euch im Umgang mit Herausforderungen?
- Was wollt Ihr noch lernen/weiterentwickeln?
- Was könnte Euch dabei unterstützen?

Wie kann ein guter Umgang aussehen, wenn Teilnehmende in einer Bildungsveranstaltung Gefühle zeigen? (Z.B. Aufmerksamkeit für/auf die eine Person, Sharing/andere teilen auch eigene Gefühle, Verbindungen herstellen, Ratschläge geben, gemeinsame Fragestellungen/Themen identifizieren und eigene Umgangsweisen teilen, analytische Einordnungen/Deutungen anbieten, Empörung über Ungerechtigkeiten in den Raum stellen, Ruhe/Zeit lassen, Nachfragen, Seminar unterbrechen, Raum für Verletzlichkeit schaffen, Fokus auf Fakten und weg von Gefühlen lenken, Fokus auf Stärke/Resilienz lenken, Fokus auf Self-Care lenken, von Gefühlen weggehen/rationalisieren/Leichtigkeit über z.B. Ironie herstellen etc.)

- Was würdet Ihr Euch selbst wünschen, wenn Ihr Gefühle zeigt?
- In welcher Hinsicht könnten andere Menschen andere Wünsche haben?
- Wie könnt ihr das herausfinden? Wie könnt Ihr vorgehen, wenn Ihr unsicher seid?
- Wie ist das für die anderen Teilnehmenden, was könnten die brauchen?
- Wie könntet Ihr mit Spannungsfeldern zwischen verschiedenen Bedürfnissen umgehen?

Was könnt Ihr besonders gut im Umgang mit Gefühlen in Eurer Bildungsarbeit?
Wofür seid Ihr sensibel? Was sind Eure Stärken?

Was könnt Ihr besonders gut im Umgang mit Gefühlen in Eurer Bildungsarbeit?

Wofür seid Ihr sensibel?

Was sind Eure Stärken?

Literaturverzeichnis

Albert, Matthias/Quenzel, Gudrun/De Moll, Frederick (2024): Jugend 2024: 19. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz Verlag. URL: <https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024.html> [19.08.2025].

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2015): Instrumentalisierung des Themas sexueller Missbrauch durch Neonazis. Analysen und Handlungsempfehlungen für Zivilgesellschaft und Betroffenengruppen. URL: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/instrumentalisierung-des-themas-sexueller-missbrauch-durch-neonazis-1.pdf> [31.10.2025].

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2016): Das Bild des „übergreifigen Fremden“. Warum ist es ein Mythos? Wenn mit Lügen über sexualisierte Gewalt Hass geschürt wird. URL: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/fachstelle/broschuere-mythos-web.pdf> [31.10.2025].

Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2022): Gekränkte Freiheit: Aspekte des libertären Autoritarismus. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Baker, Catherine/Ging, Debbie/Brandt Andreasen, Maja (2024): Recommending Toxicity: The role of algorithmic recommender functions on YouTube Shorts and TikTok in promoting male supremacist influencers. URL: <https://antibullyingcentre.ie/wp-content/uploads/2024/04/DCU-Toxicity-Full-Report.pdf> [19.08.2025].

Bauer, Mareike Fenja/Rösch, Viktoria (2023): Self-Care, Mental Health und Antifeminismus – visuelle Strategien antifeministischer Influencerinnen auf TikTok und Instagram. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Netzkulturen und Plattformpolitiken 14, S. 60–77.

Beck, Dorothee (2020): Arenen für Angriffe oder Arenen der Akzeptanz? Medien als Akteure in ‚Genderismus‘-Diskursen. In Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hrsg.): Gender Studies. Bielefeld: transcript, S. 61–104.

Behrens, Kilian/Pérez Duarte, Mika/Löhlhöffel, Lea/Henßler, Vera/Schwarz, Patrick (2024a): Queerfeindlichkeit in der extrem rechten Publizistik – Teil 1. URL: <https://www.apabiz.de/2024/queerfeindlichkeit-in-der-extrem-rechten-publizistik-teil-1/> [22.08.2025].

Behrens, Kilian/Pérez Duarte, Mika/Löhlhöffel, Lea/Henßler, Vera/Schwarz, Patrick (2024b): Queerfeindlichkeit in der extrem rechten Publizistik – Teil 2. URL: <https://www.apabiz.de/2024/queerfeindlichkeit-in-der-extrem-rechten-publizistik-teil-2/> [22.08.2025].

Beier, Friederike (2023): Patriarchat und Kapitalismus. In: Boykott Magazin #3. Berlin: Zweifelnde Amateure e.V., S. 136–139.

Bereswil, Mechthild/Neuber, Anke (Hrsg.) (2011): In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Bergdorf, Munroe (2023): Beyond Visibility. URL: https://www.instagram.com/p/DH3Pqklop3g/?img_index=1 [22.08.2025].

Bitzan, Maria (2000): Geschlechtshierarchischer Verdeckungszusammenhang. Überlegungen zur sozialpädagogischen Mädchen- und Frauenforschung. In: Lemmermöhle, Doris et al. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 146–160.

Bitzan, Renate (2016): Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnisse in der extremen Rechten. In: Virchow, Fabian/Langebach, Martin/Häusler, Alexander (Hrsg.): Handbuch Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–373.

Blum, Rebekka (2019): Angst um die Vormachtstellung: zum Begriff und zur Geschichte des deutschen Antifeminismus. Hamburg: Marta Press.

Böhnisch, Lothar (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.

Bola, J.J. (2023): Sei Kein Mann – Warum Männlichkeit ein Albtraum für Jungs ist. München: Hanserblau.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bridgland, Victoria M.E./Takarangi, Melanie K.T. (2021): Danger! Negative memories ahead: the effect of warnings on reactions to and recall of negative memories. In: *Memory*, 29:3, S. 319–329.

Bundeskriminalamt (2024): Bundeslagebilder – Geschlechtsspezifisch gegen Frauen gerichtete Straftaten 2023. URL: <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/StraftatenGegenFrauen/StraftatengegenFrauenBLB2023.html> [31.10.2025].

Bundesverband Trans*/LSVD Bundesverband (2022): Soll Geschlecht jetzt abgeschafft werden? 12 Fragen und Antworten zu Selbstbestimmungsgesetz & Trans*geschlechtlichkeit. URL: https://www.bundesverband-trans.de/wp-content/uploads/2022/02/soll-geschlecht-jetzt-abgeschafft-werden-_bvt_lsvd_onlineversion.pdf [27.08.2025].

Bundesverband Trans* (2024): Was bringt Trans*feindlichkeit rechtsextremen Akteur*innen? Und: Was ist daran so gefährlich? URL: https://www.bundesverband-trans.de/wp-content/uploads/2025/05/Transfeindlichkeit-und-rechtsextreme-Akteur_innen_web.pdf.pdf [22.08.2025].

Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Kulturelle Alternativen zur Zweigeschlechterordnung – Vielfalt statt Universalismus. URL: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245271/kulturelle-alternativen-zur-zweigeschlechterordnung-vielfalt-statt-universalismus/> [27.08.2025].

Busche, Mart (2012): Crosswork: Vom Sinn und Unsinn der pädagogischen Arbeit mit dem „Gegengeschlecht“. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V., S. 159–168. URL: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Busche%20-%20Crosswork.pdf> [21.08.2025].

Busche, Mart/Streib-Brzič, Uli (2018): Pädagogische Interaktionen und Haltungen – Herausforderungen guter Praxis. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): *Heteronormativitätskritische Jugendbildung*. Bielefeld: transcript, S. 115–176.

Chebout, Lucy (2012): Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw. URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/chebout/> [08.11.2024].

Clark, D. Anthony/Spanierman, Lisa (2018): "I Didn't Know That Was Racist". Costs of Racial Microaggressions to White People. Influence and Implications. In: Torino, Gina C./Rivera, David P./Capodilupo, Christina M./Nadal, Kevin L./Sue, Derald Wing (Hrsg.): *Microaggression Theory. Influence and Implications*. New Jersey: John Wiley & Sons, S. 138–156.

Connell, Raewyn (2015): *Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, Iss. 1, Article 8, S. 139–167.

Dahlmüller, Till/Gelhaar, David/Moschitz, Alexander/Scambor, Elli (Hrsg.) (2023): *Caring Masculinities in Action*. URL: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/content/documents/CarMiA/Dissens_CarMiA_Caring_Masculinities_in_Action_Handreichung_2024.pdf [15.08.2025].

Debus, Katharina (2012a): Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V., S. 103–124. URL: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Debus%20-%20Und%20die%20m%C3%A4dchen.pdf> [21.08.2025].

Debus, Katharina (2012b): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 149-158. URL: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Debus%20-%20Dramatisierung.pdf> [21.08.2025].

Debus, Katharina (2012c): 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.): Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 175-188. URL: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Debus%20-%20Missverst%C3%A4ndnisse.pdf> [29.10.2025].

Debus, Katharina (2014): Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 61-99. URL: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-005817

Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern. Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 383-385.

Debus, Katharina (2018): Irgendwas zu Vielfalt... Anregungen für eine reflektierte Methodenauswahl. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung, S. 121-130. URL: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [01.08.2025].

Debus, Katharina (2020a): Gestaltung von Lernprozessen zu Diskriminierung in der offenen Jugendarbeit. Im Rahmen der Konferenz Platz für Vielfalt?! Differenzlinien in der Offenen Jugendarbeit der Fachhochschule, Berner in Bern am 20.11.2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4a7R3e0e18> [01.08.2025].

Debus, Katharina (2020b): Umgang mit problematischen Begriffen im Lernen zu Diskriminierung. URL: <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Umgang-mit-problematischen-Begriffen-im-Lernen-zu-Diskriminierung.pdf> [01.08.2025].

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. URL: https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Flyer%20Broschueren%20Dokumentationen/2022_Junge%20Junge%20web.pdf [01.08.2025].

Debus, Katharina (2023): Diskriminierung und Sexualpädagogik. Einführung zu Diskriminierung mit sexualpädagogischen Bezügen. Graz: Arbeitsgemeinschaft Mädchen*- und Burschen*arbeit Graz. URL: <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Diskriminierung-und-Sexualpaedagogik.pdf> bzw. in Newsletter Nr. 7 URL: <https://www.mafalda.at/newsletterarchiv/> [01.08.2025].

Debus, Katharina (2024): Wissen ist nicht alles ... Emotionen in der Bildung zu Antifeminismus. Vortragsaufzeichnungen und Text. URL: <https://antifeminismus-begegnen.de/de/2024/08/01/wissen-ist-nicht-alles-emotionen-der-bildung-zu-antifeminismus> [23.10.2025].

Debus, Katharina (2025): Warum verhalten sich Menschen diskriminierend? Subjektive Funktionalität von Diskriminierung und Stärkung von Handlungsfähigkeit als Ansätze für Prävention und Intervention. Extended Version mit mehr Beispielen, Theorie, Grafiken und Hypothesen. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. URL: https://katharina-debus.de/material/texte/subjektive_funktionalitat [23.10.2025].

Debus, Katharina (i.V.): Geschlechterreflektierte Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V.,

S. 9-16. URL: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Debus%20K%C3%B6nnecke%20Schwerma%20Stuve%20-%20Fortbildungskonzept%20Geschlechterreflektierte%20Arbeit.pdf> [21.08.2025].

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2014): Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. Geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 153-177. URL: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-005817 [23.10.2025].

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2014): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/1%20Geschlechterverh%C3%A4ltnisse/1%20B%C3%BCcher%20%26%20Brosch%C3%BCren/Rechtsextremismus%20Pr%C3%A4vention%20Geschlecht%20-%202022.%20Auflage%20-%20Debus%20und%20Laumann.pdf [15.08.2025].

Debus, Katharina/Saadi, Iven (2024): Gestaltung von Ankommens-Situationen in Bildungs-Angeboten zu Diskriminierung, Ungleichheit oder polarisierten Themen. URL: <https://www.bildungsbausteine.org/projekte/zusammen-denken-zusammen-handeln/fachtexte> [17.10.2025].

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2024): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Der Spiegel (2023): Datingtipps vom AfD-Spitzenkandidaten. URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/maximilian-krah-afd-spitzenkandidat-maximilian-krah-gibt-dating-tipps-a-ecc706b5-515b-43da-bc90-2e9da0af05d9> [18.08.2025].

Der Standard (2022): Andrew und Tristan Tate: Der Aufstieg und rasante Absturz der frauenhassenden Influencer-Brüder. URL: <https://www.derstandard.de/story/2000142185768/andrew-und-tristan-tate-der-aufstieg-und-rasante-absturz-der> [15.01.2025].

Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf [15.08.2025].

Dietze, Gabriele (2017): Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Die Zeit (2025): Britisches Gericht spricht trans Frauen Frauenrechte ab. URL: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2025-04/grossbritannien-gleichstellungsgesetz-supreme-court-trans-frauen> [25.08.2025].

Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V. URL: https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Geschlechterreflektierte_Arbeit_mit_Jungen_an_der_Schule_Dissens_e.V.-3.pdf [21.08.2025].

European Union Agency for Fundamental Rights (2024): LGBTIQ equality at a crossroads – Progress and challenges. URL: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-lgbtiq-equality_en.pdf [22.08.2025].

Federici, Silvia (2017): Caliban und die Hexe: Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation. 10. Aufl. Wien/Berlin: Mandelbaum.

femPI Netzwerk (2022): Antifeminismus – Plädoyer für eine analytische Schärfe. Impulspapier. Netzwerk feministische Perspektiven & Interventionen gegen die (extreme) Rechte. URL: https://fempinetzwerk.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/07/antifeminismus_pladoyer-fur-eine-analytische-scharfe.pdf [25.08.2025].

Ferguson, Michael L. (2010): Choice Feminism and the Fear of Politics. In: Perspectives on Politics 8, S. 247-253.

Fielitz, Maik/Marcks, Holger (2019): Digital fascism: Challenges for the open society in times of social media. In: Berkley Center for Right-Wing Studies Working Paper Series.

Fielitz, Maik/Marcks, Holger (2020): Digitaler Faschismus: die sozialen Medien als Motor des Rechtsextremismus. Berlin: Dudenverlag.

Freund-Möller, Cynthia/Lundström, Nora (2024): Organisierte Trans* Feindlichkeit: Struktur, Verbreitung und

Auswirkungen auf Communitys und Gesellschaft. In: Lüter, Albrecht/Breidscheid, Dana/Konradi, Moritz/Riese, Sarah (Hrsg.): Berliner Monitoring queerfeindliche Gewalt, S. 257-301. URL: https://www.lsbti-monitoring.berlin/wp-content/uploads/Monitoring-2024_Queerfeindliche-Gewalt.pdf [22.08.2025].

Frick, Angela (2023): Männerräume 2.0 – Von roten Pillen, der Manosphere und dem Internet als Brutkasten anti-feministischer Einstellungen. Eine Publikation des Gunda-Werner-Instituts in der Heinrich-Böll-Stiftung. URL: https://antifeminismus-begegnen.de/sites/default/files/2023-03/abds_e_paper_maennerraeume_endf_v3.pdf [17.12.2025].

Füty, Tamás Jules (2022): Transfeindlichkeit zwischen interpersoneller, normativ-institutioneller und intersektionaler Gewalt: Verortungen des Gewaltbegriffs. In: Lüter, Albrecht/Breidscheid, Dana/Greif, Philippe/Imhof, Willi/Konradi, Moritz/Riese, Sarah (Hrsg.): Berliner Monitoring: Trans- und homophobe Gewalt, S. 73-89. URL: https://www.lsbti-monitoring.berlin/wp-content/uploads/Monitoring-trans-und-homophobe-Gewalt_2022_barrierefrei.pdf [22.08.2025].

Gago, Verónica (2020): *Feminist International: How to Change Everything*. London/New York: Verso.

Gill, Rosalind (2018): Die Widersprüche verstehen. (Anti-)Feminismus, Postfeminismus, Neoliberalismus. In: APuZ 17/2018, S. 12-19. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/267949/anti-feminismus/> [11.08.2025].

Giroux, Henry A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy of opposition*. New York: Bergin and Garvey.

Goel, Urmilla (2020): Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten – ein Ansatz für diskriminierungskritische Bildungsarbeit. In: Bücken, Susanne/Cadeau, Rayma P./Mecheril, Paul/Schmidt, Bettina/Streicher, Noelia P./Velho, Astride (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings – Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 147-166.

Goetz, Judith/Mayer, Stefanie (2023): Introduction. Global Perspectives on Anti-Feminism. In: Goetz, Judith/Mayer, Stefanie (Hrsg.): *Global Articulations of Anti-Feminism. Far-Right and Religious Attacks on Equality and Diversity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 1-23.

Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/Mafaalani, Aladin el/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-155.

Hagemann-White, Carol (2006): Sozialisation – Zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht*. Opladen: Barbara Budrich, S. 71-88.

Haug, Frigga (1981): Erfahrungen in die Krise führen oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? In: Fleischhut, Isabel/Auernheimer, Georg/Frank, Norbert (Hrsg.): *Die Wertfrage in der Erziehung*. Berlin: Argument, S. 67-77.

Haug, Frigga (2003a): Erfahrungen in die Krise führen, oder: Was Lehrende Lernenden nutzen können. In: Haug, Frigga (Hrsg.): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument, S. 59-70.

Haug, Frigga (2003b): *Lernverhältnisse: Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.

Haug, Frigga (2020). Erfahrungen in die Krise führen, oder: wie Lehrende Lernenden nützen können. In: Dies.: *Die Unruhe des Lernens*. Berlin: Argument, S. 62-71.

Haslop, Craig/Ringrose, Jessica/Cambazoglu, Idil/Milne, Betsy (2024): Mainstreaming the Manosphere's Misogyny Through Affective Homosocial Currencies: Exploring How Teen Boys Navigate the Andrew Tate Effect. In: *Social Media + Society*, Jg. 10, Nr. 1, S. 1-11. URL: <https://doi.org/10.1177/20563051241228811> [19.08.2025].

Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.) (2015): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/Mafaalani, Aladin el/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 118-130.

Hellmann, Deborah F. (2023): Gewalt gegen Frauen in Deutschland. URL: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/femizide-und-gewalt-gegen-frauen/518720/gewalt-gegen-frauen-in-deutschland/> [16. 10. 2025].

- Henninger, Annette (2020): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potenzial? In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hrsg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potenzial? Bielefeld: transcript Verlag, S. 9-42.
- Henninger, Annette/Backöfer, Ferdinand/Fritzsche, Christopher/Näser-Lather, Marion (2020): Krise der Geschlechterverhältnisse oder Krisenrhetorik? Antifeministische Bedrohungsszenarien aus regulationstheoretischer Perspektive. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hrsg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit Gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, S. 335-386.
- Hirshman, Linda R. (2006): Get to Work: and Get a Life, Before It's Too Late. East Rutherford: Penguin Publishing Group.
- Holzkamp, Klaus (1987): Grundkonzepte der Kritischen Psychologie. In: A. G. Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hrsg.): Wi(e)der die Anpassung. Soltau: Schulze-Soltau, S. 13-19. URL: <http://www.kritische-psychologie.de/publikationen/projekt-digitalisierung/einfuehrungstexte-interviews-vortragmitschriften-einzelthemen/holz kamp-1985-grundkonzepte-der-kritischen-psychologie/> [23.10.2025].
- Holzkamp, Klaus (1990): Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? Zu Marezkys vorstehenden „Anmerkungen“. In: Forum Kritische Psychologie 26, S. 35-45.
- hooks, bell (1994): Engaged Pedagogy. In: Dies.: Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. London/New York: Routledge, S. 13-22.
- IDZ Jena (2024): Organisierte Trans*feindlichkeit: Konzepte, Akteur*innen, Narrative, Strategien und Gegenstrategien. URL: https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/IDZ-Brosch%C3%BCre_Transfeindlichkeit.pdf [22.08.2025].
- Jones, Payton J./Bellet, Benjamin W./McNally, Richard J. (2020): Helping or Harming? The Effect of Trigger Warnings on Individuals With Trauma Histories. In: Clinical Psychological Science, 8(5), S. 905-917.
- Kaindl, Christina (2009): Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregung eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse. In: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 135-154.
- Kalkstein, Fiona/Pickel, Gert/Niendorf, Johanna /Höcker, Charlotte /Decker, Oliver (2022): 8. Antifeminismus und Geschlechterdemokratie. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylene/Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 245-270.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel. S. 56-79.
- Kimmel, Michael S. (2013): Angry white men: American masculinity at the end of an era. New York: Bold Type Books.
- 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 e.V., S. 145-155. URL: https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/7_Klemm_-_EmpowermentInHeterogGr.pdf [21.08.2025].
- 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“ vom 28.03.2022, 28.04.2022, 06.07.2022. URL: <https://dissens.de/podcast> [15.08.2022].
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 21. Legislaturperiode. URL: https://www.koalitionsvertrag2025.de/sites/www.koalitionsvertrag2025.de/files/koav_2025.pdf [22.08.2025].
- Koch, Timo (2023): Nicht in die Falle gehen! Wie die extreme Rechte Narrative gegen das neue Selbstbestimmungsgesetz schürt. URL: <https://library.fes.de/pdf-files/pbud/20336.pdf> [22.08.2025].
- Kracher, Veronika (2021): Frauenhassende Online-Subkulturen: Ideologien – Strategien – Handlungsempfehlungen. URL: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/05/Frauenhass_Online.pdf [17.12.2025].

Lang, Juliane (2015): Familienpopulismus und Antifeminismus als Kitt zwischen extremer Rechter und ‚Mitte der Gesellschaft‘. Dokumentation des Kongresses „Respekt statt Ressentiment. Strategien gegen Homo- und Transphobie“, Berlin 2015. URL: <https://www.lsvd.de/de/ct/559-Familienpopulismus-und-Antifeminismus-als-Kitt-zwischen-extremer-Rechter-und-Mitte-der-Gesellschaft> [15.08.2025].

Lang, Juliane (2018): Feminismus von rechts? Neue rechte Politiken zwischen der Forderung nach Frauenrechten und offenem Antifeminismus. Hamburg: CJD Nord, Büro Hamburg – Fachbereich Migration, Forschung und Beratung.

Laumann, Vivien (2014): (R)echte Geschlechter? Die Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 19–30. URL: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/1%20Geschlechterverh%C3%A4ltnisse/1%20B%C3%BCcher%20%26%20Brosch%C3%BCren/Rechtsextremismus%20Pr%C3%A4vention%20Geschlecht%20-%202021%20Auflage%20-%20Debus%20und%20Laumann.pdf [15.08.2025].

Leidig, Eviane (2023): The women of the far right: social media influencers and online radicalization. New York: Columbia University Press.

Lengersdorf, Diana/Meuser, Michael (2017): Flexibilität und Reflexivität – Männlichkeiten im globalisierten Kapitalismus. In: Lenz, Ilse/Evertz, Sabine/Ressel, Saida (Hrsg.): Geschlecht im flexibilisierten Kapitalismus? Wiesbaden: Springer VS.

Lietz, Almuth/Mayer, Sabrina J. (2026): Navigating uncertainty: The role of tolerance for ambiguity in linking personality traits to ideological variables and radical right voting. In: Personality and Individual Differences, Vol. 248.

LSVD (o.D.): 9 Kritikpunkte an Alice Schwarzers gefährlichen und falschen Thesen zu „Transsexualität“. URL: <https://www.lsvd.de/de/ct/6772-alice-schwarzer-transsexualitaet> [22.08.2025].

Makwana, Arti P./Dhont, Kristof/De Keersmaecker, Jonas/Akhlaghi-Ghaffarokh, Parisa/Masure, Marine/Roets, Arne (2018): The Motivated Cognitive Basis of Transphobia: The Roles of Right-Wing Ideologies and Gender Role Beliefs. In: Sex Roles 79, S. 206–217.

Makwana, Arti P./Dhont, Kristof/García-Sancho, Esperanza/Fernández-Berrocal, Pablo (2021): Are emotionally intelligent people less prejudiced? The importance of emotion management skills for outgroup attitudes. In: Journal of Applied Social Psychology 51, S. 779–792.

Manne, Kate (2018): Down girl: the logic of misogyny. New York: Oxford University Press.

Manne, Kate (2020): Down girl. Die Logik der Misogynie. Berlin: Suhrkamp.

Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.

Mayer, Stefanie/Goetz, Judith (2019): Mit Gott und Natur gegen geschlechterpolitischen Wandel. Ideologie und Rhetoriken des rechten Antifeminismus. In: FIPU (Hrsg.): Rechtsextremismus. Band 3: Geschlechterreflektierte Perspektiven. Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag, S. 205–247.

McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden: Springer VS.

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

Meier-Arendt, David (2024): Männlichkeitsvorstellungen maskulinistischer Influencer – als Souveränität verkleideter Konformismus. In: Knes, Stefan/Scambor, Elli (Hrsg.): Zwischen toxischen Influencern und sorgender Männlichkeit: Geschlechterkonzepte von Burschen und jungen Männern. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 45–62.

Meuser, Michael (2008): Ernste Spiele: zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 5171–5176.

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (2016): Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Integrierte

- Handlungsstrategien zur Rechtsextremismus-Prävention und -Intervention bei Jugendlichen. URL: https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/MBR_HR_Jugendarbeit_2016_web.pdf [12.08.2025].
- Nadal, Kevin L. (2018): *Microaggressions and Traumatic Stress. Theory, Research, and Clinical Treatment*. Washington: American Psychological Association.
- Osterkamp, Ute (2000): Gesellschaftliche Widersprüche und Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argument, S. 55-73.
- Pärli, Kurt (2017): Rechtswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-116.
- Penz, Otto/Sauer, Birgit (2023): *Konjunktur der Männlichkeit. Affektive Strategien der autoritären Rechten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Pickel, Gert/Niendorf, Johanna (2024): Transfeindlichkeit und Ablehnung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Berlin. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Reimer-Gordinskaya, Katrin (Hrsg.): *Der Berlin-Monitor 2023. Berlin in Zeiten multipler Krisen*. Springer: zuKlampen, S. 90-112.
- Pierce, Chester (1970): *Offensive Mechanisms*. In: Barbour, F. (Hrsg.): *The Black Seventies*. Boston: Porter Sargent, S. 265-282.
- Pierce, Chester (1974): *Psychiatric Problems of the Black Minority*. In: Arieti, S. (Hrsg.): *American Handbook of Psychiatry*. New York: Basic Books, S. 512-523.
- Planert, Ute (1998): *Antifeminismus im Kaiserreich: Diskurs, soziale Formation und politische Mentalität*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plan International Deutschland e.V. (Hrsg.) (2023): *Spannungsfeld Männlichkeit. So ticken junge Männer zwischen 18 und 23 Jahren in Deutschland*. Hamburg: Plan International Deutschland e.V.
- Queer.de (2024): „Trans-Panik“ um zwei Boxerinnen dominiert soziale Netzwerke. URL: https://www.queer.de/detail.php?article_id=50439 [22.08.2025].
- Reusch, Max (2021): Mutterschaft als modernisiertes Inklusionsversprechen für Frauen. Extrem rechte Thematisierungen von Mutterschaft vor dem Hintergrund der Krise der sozialen Reproduktion. In: *ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung* 1, S. 228-241.
- Reyes, Edme Dominguez/Quintero Ramirez, Cirila/Sheibe Wolff, Cristina (2023): *Anti-gender Populism in Latin America: The Cases of Mexico and Brazil*. In: *Journal of Human Security* 18, S. 47-58.
- Ribeiro, Manoel Horta/Blackburn, Jeremy/Bradlyn, Barry/De Cristofaro, Emiliano/Stringhini, Gianluca (2021): *The evolution of the manosphere across the web*. Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 15, S. 196-207.
- Rösch, Viktoria (2025): *TradWives. Antifeminismus und die Ikonisierung von Provinzialität in den sozialen Medien*. In: Niendorf, Johanna/Kalkstein, Fiona/Rodemer, Fiona/Höcker, Charlotte (Hrsg.): *Antifeminismus und Provinzialität. Zur autoritären Abwehr von Emanzipation*. Bielefeld: transcript, S. 193-212.
- Rosenbrock, Hinrich (2012): *Die antifeministische Männerrechtsbewegung. Denkweisen, Netzwerke und Online-Mobilisierung. Eine Expertise für die Heinrich-Böll-Stiftung*. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/antifeministische_maennerrechtsbewegung.pdf [31.10.2025].
- Sauer, Birgit (2017): Gesellschaftstheoretische Überlegungen zum europäischen Rechtspopulismus. Zum Erklärungspotenzial der Kategorie Geschlecht. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 58 (1), S. 3-22.
- Scambor, Elli/Kirchengast, Anna (2014): *Zwischen Geschlechterdemokratie und Maennerrechtsbewegung. Geschlechterpolitische Zugänge in der österreichischen Männerarbeit*. Graz.
- Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-58.
- Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (2017): *Einleitung: Interdisziplinäre Diskriminierungsforschung*

In: Scherr, Albert/EI-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. v-x.

Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 93-108.

Scholz, Sylka (2008): Gewaltgefühle: Überlegungen zum Zusammenhang von Männlichkeit, Gewalt und Emotionen. In: Feministische Studien, 26(1), S. 85-97.

Scholz, Sylka (2025): Männlichkeitsforschung. Bielefeld: transcript.

Schütz, Alfred (1957/2011): Gleichheit und Sinnstruktur der sozialen Welt. In: Schütz, Alfred (Hrsg.): Relevanz und Handeln 2. Konstanz: UVK, S. 171-250.

Shaikh, Nermeen/Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Gayatri Chakravorty Spivak. In: Shaikh, Nermeen (Hrsg.): The Present as History. Critical Perspectives on Contemporary Global Power. New York: Columbia University Press, S. 172-201.

Sheikh, Alia I. (2008): Posttraumatic growth in trauma survivors. Implications for practice. In: Counseling Psychology Quarterly, 21, S. 85-97

Sonnenmoser, Marion (2003): Psychoanalyse und Persönlichkeitsstörungen: Bestätigung durch die Neurowissenschaft. In: Deutsches Ärzteblatt. 9/2003, S. 415-417. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/38446/Psychoanalyse-und-Persoenlichkeitsstoerungen-Bestaetigung-durch-Neurowissenschaft> [23.10.2025].

Soto, José A./Dawson-Andoh, Nana A./Belue, Rhonda (2010): The Relationship between Perceived Discrimination and Generalized Anxiety Disorder among African Americans, Afro Caribbeans and non-Hispanic Whites. In: Journal of anxiety disorders, 25, S. 258-65.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Postcolonial Critique. Interviews, Strategies, Dialogues. New York: Routledge, S. 9, 42, 56-57.

Strick, Simon (2021): Rechte Gefühle – Affekte und Strategien des digitalen Faschismus. Bielefeld: transcript.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012a): Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 27-42. URL: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve%20Debus%20-%20Geschlechtertheorie.pdf> [21.10.2025].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012b): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 43-60. URL: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve%20Debus%20-%20M%C3%A4nnlichkeitsanforderungen.pdf> [21.08.2025].

Sue, Derald Wing (2010): Microaggressions, Marginality and Oppression. An Introduction. In: Ders. (Hrsg.): Microaggressions and Marginality. Manifestation, Dynamics, and Impact. New Jersey: John Wiley & Sons, S. 3-23.

Süddeutsche Zeitung (2023): Lieb dich. URL: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/politik/maedchen-body-positivity-koerper-teenager-e249572/?reduced=true> [11.08.2025].

taz (2025): Brutal jung. URL: <https://taz.de/Rechtsextreme-Jugendszene/16076353/> [21.08.2025].

Täubrich, Malte/Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Könnecke, Bernard (2022): Sexualisierte Gewalt gegen trans*, inter* und nicht-binäre Menschen. Eine weitgehende Leerstelle in der Gewaltforschung. In: Doll, Daniel/Kavemann, Barbara/Nagel, Bianca/Etzel, Adrian (Hrsg.): Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbeziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl.

Impressum

Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus

Herausgeberinnen

Sarah Klemm & Ulla Wittenzellner
 Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.
 Allee der Kosmonauten 67
 12681 Berlin
 dissens.de

Projekt

Schnittstelle Geschlecht –
 Geschlechterreflektierte Bildung
 als Prävention von Sexismus,
 Vielfaltsfeindlichkeit und Rechtsextremismus
 schnig.dissens.de

Gestaltung

aufsiemitgebrüll
 aufsiemitgebruell.de

Druck

dieUmweltDruckerei GmbH

Bestellung dieser Broschüre unter

bestellung@dissens.de

Eigenverlag

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

ISBN: 978-3-941338-39-5

© 2025 Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., Berlin, 1. Auflage

Diese Broschüre wurde im Rahmen des Projekts „Schnittstelle Geschlecht – Geschlechterreflektierte Bildung als Prävention von Sexismus, Vielfaltsfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. erarbeitet.

Die Texte „Umgang mit Emotionen und Krisenhaftigkeit im Lernen zu Diskriminierung“, „Verletzlichkeit und Diskriminierung – Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit“ und „Wünsche an die Arbeitsweise“ sind Ergebnis einer Kooperation des Projekts „as_ra – Intersektional gegen Rassismus und Antisemitismus“ von BildungsBausteine e.V. (<https://www.bildungsbausteine.org>) und des Projekts „Schnittstelle Geschlecht – Geschlechterreflektierte Bildung als Prävention von Sexismus, Vielfaltsfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Beide Projekte werden gefördert von der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung im Rahmen des Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus.

Das Projekt „as_ra – Intersektional gegen Rassismus und Antisemitismus“ wird darüber hinaus gefördert vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ sowie vom Beauftragten der Landesregierung Baden-Württemberg gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Fördermittelgeber*innen dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Danksagung

Wir bedanken uns bei allen Kolleg*innen von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. und darüber hinaus und allen Teilnehmer*innen unserer Bildungsveranstaltungen, mit denen wir die Themen dieser Broschüre in den letzten Jahren diskutiert und weitergedacht haben. Besonderen Dank an Katharina Debus, Iven Saadi, Yannik Markhof, Johanna Rückgauer, Till Dahlmüller, Lino Köhler und David Gelhaar für die schöne Zusammenarbeit und für eure Beiträge zu dieser Veröffentlichung.

Vielen Dank an Jana Haskamp und Johanna Montanari für das Lektorat, an aufsiemitgebrüll für das Layout und dieUmweltDruckerei GmbH für den Druck dieser Handreichung.

Schließlich bedanken wir uns für die Förderung unseres Projekts durch die Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung im Rahmen des Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus.

Sarah Klemm & Ulla Wittenzellner



