

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 Zielgruppenerreichung, 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, schmerzhafte 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 klein zumachen 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.

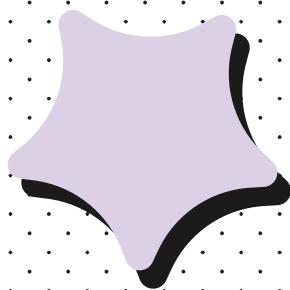
Manche Auswirkungen von Privilegien als Verluste verstehen

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

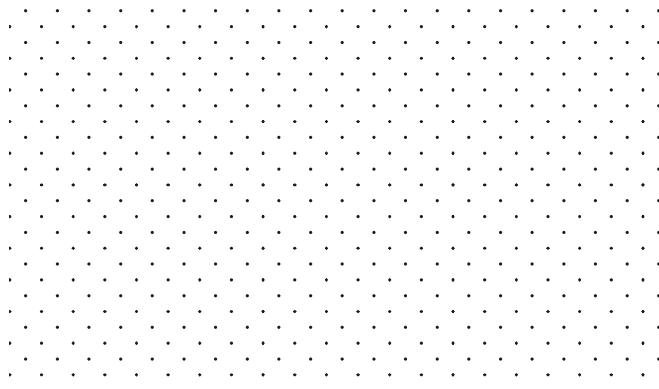
Dazu ist zunächst zu sagen: Nicht jeder Widerspruch ist ein Widerstand. Widerspruch kann auch Ausdruck dessen sein, dass die Teilnehmenden sich ernsthaft mit unseren Inhalten auseinandersetzen und diese mit ihren Erfahrungen, Wissensbeständen und Sichtweisen abgleichen. Nicht zuletzt können Widersprüche 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 Privilegiensicherung 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 Selbstverständnis 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 schmerzhafte 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 Vereinzelungserfahrungen 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 Alltagskontakte, 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 schmerhaft 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, stärkendere 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, vorwärts gewandt 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, selbtkritische 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 Zeichen 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, Sprachfähigkeiten 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 direktiver Vor gehensweisen 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 schmerhaften 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 diskriminierungs-kritischen 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 Intervisionsstruktur etc.) Strukturen aufzubauen. Das mindert das Risiko, dass nach dem ersten Gegenwind die Kraft ausgeht

oder zu groÙe 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 sicht- 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 durchscheinend 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].

Impressum

Dieser Text ist erschienen in der pädagogischen Handreichung:

Klemm, Sarah/Wittenzeller, Ulla (Hrsg.) (2025):
Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung
und Rechtsextremismus.



**Berlin: Dissens –
Institut für Bildung und Forschung e.V.**

dissens.de



**Das Literaturverzeichnis für die gesamte
Handreichung ist als Download verfügbar unter:**

schnig.dissens.de/handreichung

Der Text ist das Ergebnis einer Kooperation des Projekts „as_ra – Intersektional gegen Rassismus und Antisemitismus“ von BildungsBausteine e.V. (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 Verantwortung.

Gefördert durch



im Rahmen von



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Gefördert
durch



**Baden-Württemberg
Staatsministerium**