

# Warum verhalten sich Menschen diskriminierend?

## Subjektive Funktionalität von Diskriminierung und Stärkung von Handlungsfähigkeit als Ansätze für Prävention und Intervention<sup>1</sup>

Katharina Debus<sup>2</sup>

Warum verhalten sich Menschen diskriminierend und wofür ist es gut, sich aus Sicht diskriminierungskritischer Pädagogik<sup>3</sup> 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, Lebenswelten<sup>4</sup> 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 diskriminierungskritisches 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.

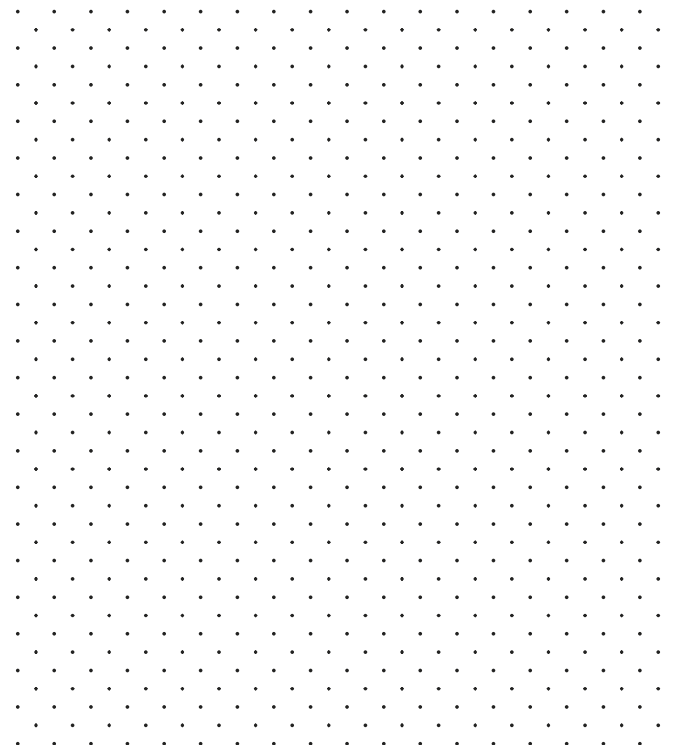
Aber: Wie Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner beschreiben, haben wir uns in mehreren Projekten mit Lehren aus Fehlern der Arbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er Jahren beschäftigt und herausgearbeitet, dass Rechtsextremismus- wie auch Diskriminierungsprävention eine Balance aus drei Standbeinen 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 diskriminierungskritischer<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> Die Grafik gegen Ende des Kapitels verdeutlicht die verschiedenen beschriebenen Elemente.

## Gesellschaftliche Struktur und Subjekt<sup>7</sup>

Die Kritische Psychologie<sup>8</sup> 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-Hierarchien<sup>9</sup> 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).

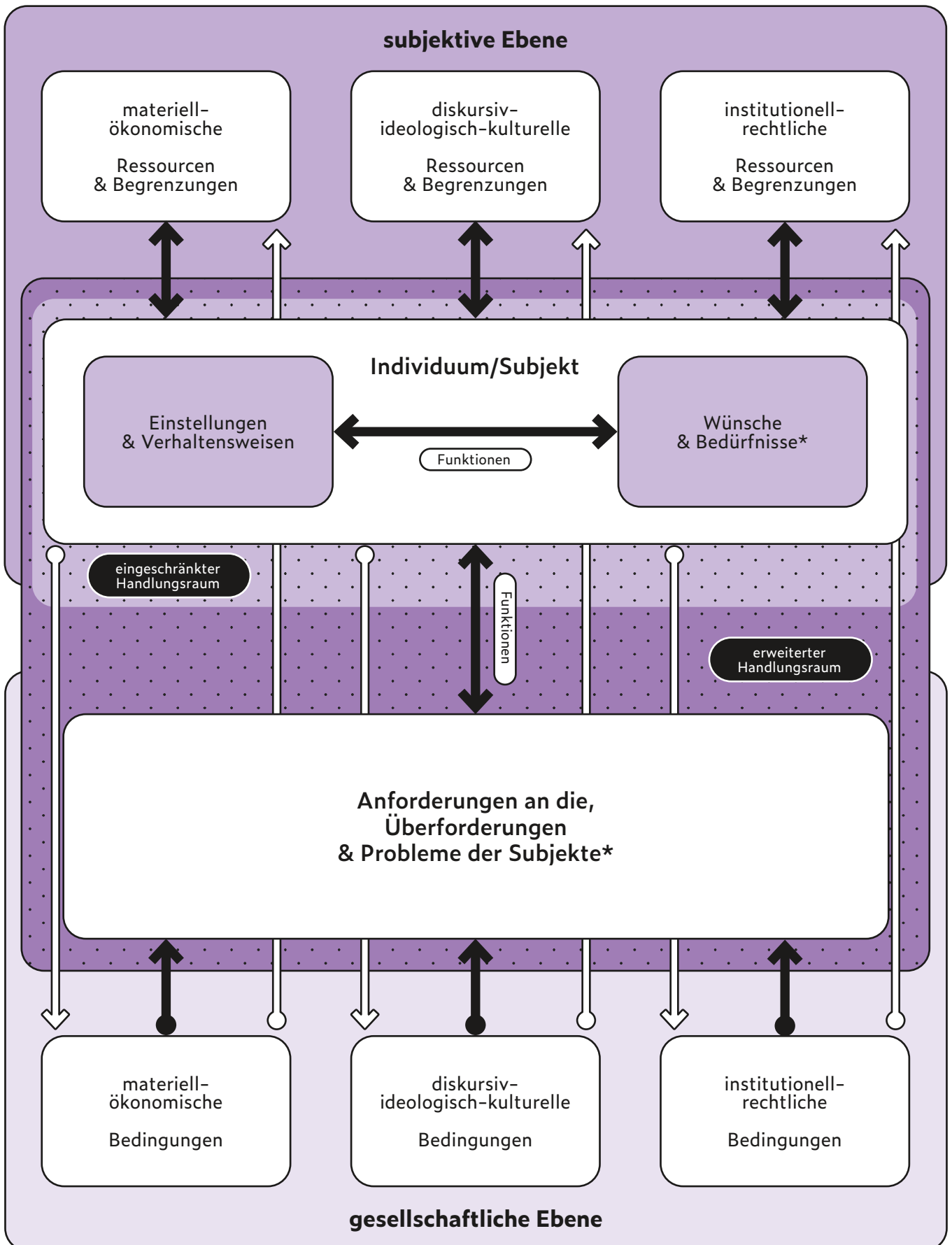
Als Alternative wird die verallgemeinerte oder erweiterte Handlungsfähigkeit bzw. der erweiterte Handlungsraum beschrieben (vgl. Holzkamp 1990, Markard 2009: 187f., Debus 2014: 68f.). Hier begegnet das Subjekt den gesellschaftlichen Verhältnissen, die die Handlungsfähigkeit bedrohen, mit Veränderungsbemühungen, 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 erreichbarer 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 Partnerschaft, 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 Wohlbefinden etc. (vertiefend: Debus 2024).

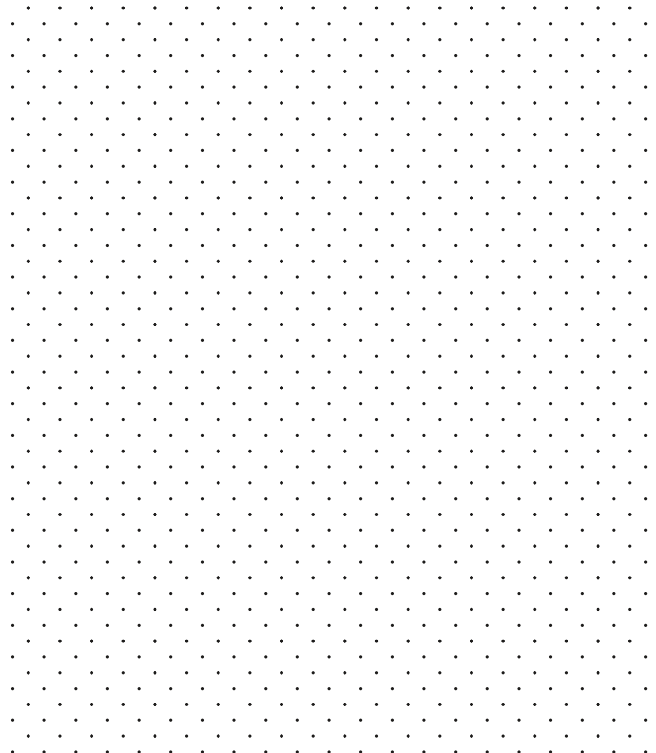
Die folgenden Erwägungen beziehen sich auf Situationen, in denen es mir sinnvoll scheint, mich zu bemühen, die diskriminierend handelnde Person zu erreichen.

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.

# Impressum

**Dieser Text ist erschienen in der pädagogischen Handreichung:**

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

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

[dissens.de](http://dissens.de)

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

[schnig.dissens.de/handreichung](http://schnig.dissens.de/handreichung)

Die Handreichung 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. Das Projekt wird gefördert im Rahmen des Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Fördermittelgeber\*innen dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor\*innen Verantwortung.

