



Scheitern als Lerngelegenheit gegen Komplexitätsreduktion

VON KATHARINA DEBUS UND OLAF STUVE¹

Komplexität – sich den Balanceakten stellen

Gesellschaftliche Realität ist komplex, und diese Komplexität schlägt sich in den Lebensbedingungen pädagogischer Adressat*innen und in den Handlungsbedingungen pädagogischer Fachkräfte nieder. Daher ist es unseres Erachtens eine wichtige pädagogische Kompetenz, immer wieder einen Umgang mit Komplexität zu erarbeiten, um diese Vielschichtigkeiten angemessen zu berücksichtigen. Dabei besteht immer ein Risiko, an der Komplexität zu scheitern, ein Schwindelgefühl bezüglich der Vielschichtigkeit zu entwickeln² und entsprechend auch Fehler zu machen. Nicht zu handeln, sich aus Scheiterns-Ängsten der Komplexität nicht zu stellen oder schwierige Themen zu meiden – all dies sind keine Lösungen. In Anlehnung an Andreas Foitzik geht es vielmehr darum, „möglichst elegant zu scheitern“³, also Formen der Handlungsfähigkeit trotz Handlungsunsicherheit als ein Ziel pädagogischer Praxis zu erarbeiten.

Scheitern als Lerngelegenheit

An einem Beispiel thematisieren wir einerseits ein Scheitern an einer eindimensionalen Perspektive auf soziale Ungleichheiten, andererseits ein Scheitern an methodischer Neutralität.

Scheitern 1: Ausspielen unterschiedlicher Ungleichheitsverhältnisse

In einer Fortbildungsreihe zu „Geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen an der Schule“ (ca. 2011) sammelten wir Fälle für das Kollegiale Forumtheater, eine Mischung aus Kollegialer Fallberatung und Forumtheater. Eine Lehrerin brachte einen Fall ein, in dem es um einen Jungen in ihrer Klasse ging, der immer Recht haben müsse. Da stünde ja sicher viel Druck dahinter, immer dominant sein zu müssen. Von dieser Männlichkeitsanforderung wolle sie ihn entlasten. Auf Nachfrage nach einer exemplarischen spielbaren Situation beschrieb die Lehrerin, dass sie mit der Klasse ei-

nen Auszug aus dem Buch „Deutschland schafft sich ab“ von Thilo Sarrazin gelesen und der Junge standfest behauptet habe, Sarrazins Äußerungen seien rassistisch. Davon hätte der Schüler nicht abweichen können, da hätte er immer Recht behalten müssen, selbst als die anderen gesagt hätten, das stimme doch: „Wir sind doch wirklich manchmal so.“ Das sei doch sicher auch total anstrengend für den Jungen.

Zweifellos richten sich Sarrazins rassistische Angriffe direkt gegen einen guten Teil der Schüler*innen dieser Klasse einer Schule in Berlin-Neukölln. Hier verdeckt der (im Seminar frisch erworbene) Blick der Lehrerin auf problematische Männlichkeitsmuster den rassistischen Gehalt der Situation, gegen die der Junge interveniert.

Wenn wir die Aussage der Lehrerin mit viel Wohlwollen interpretieren, dann hat sie vor lauter Geschlecht nicht gesehen, wie viel Rassismus in ihrer Form der affirmativen Behandlung

des Sarrazin-Textes steckte und wie zivilcouragiert die Intervention des Jungen war. Mit weniger Wohlwollen betrachtet, hat sie die in der Fortbildung erlernte Männlichkeitskritik genutzt, um die antirassistische Intervention des Jungen zu diskreditieren und ihr rassistisches Vorgehen abzusichern. Sie spielt also einen kritischen Blick auf Geschlechterverhältnisse gegen einen kritischen Blick auf Rassismus aus.

Verschiedene Ungleichheitsverhältnisse explizit oder implizit gegeneinander auszuspielen, wird den Bedürfnissen und Lebenslagen der Adressat*innen nicht gerecht und führt zu sehr nachvollziehbaren Widerständen: Einerseits nehmen manche Adressat*innen zu Recht wahr, dass ihre Diskriminierungserfahrungen weniger berücksichtigt werden als die anderer Gruppen – eine solche Pädagogik befördert „Opferkonkurrenz“. Andererseits wollen einige Adressat*innen auch nicht ständig in die „Opferkiste“ gepackt werden, sondern lieber mit unterschiedlichen Menschen auf Augenhöhe Bündnisse entlang vielfältiger Zugehörigkeiten und Erfahrungen schmieden.

Besonders fatal wird es, wenn problematische Einstellungen und Verhaltensweisen bzgl. eines Ungleichheitsverhältnisses (z.B. Sexismus, Queerfeindlichkeit oder Antisemitismus) einseitig und undifferenziert bei Angehörigen einer (oft: rassistisch bzw. klassistisch) marginalisierten Gruppe verortet werden. So wird ein Problematisierungsscheinwerfer auf sie geworfen, der ihre Heterogenität und Ressourcen sowie die durch andere Gruppen verursachten Probleme in den Schatten treten lässt. Die solchermaßen Adressierten stehen vor dem Trilemma, entweder die diskriminierenden Zuschreibungen mehr oder weniger schuldbewusst zu schlucken, sich von Teilen ihrer Zugehörigkeiten bzw. Geschichte zu distanzieren oder in den Widerstand zu gehen und dabei evtl. das gesamte Thema zurückzuweisen und so die marginalisierenden Zuschreibungen zu bestätigen. Es erfordert viel Resilienz und Lebenserfahrung, emanzipatorisch mit einer solchen Zumutung umzugehen.⁴

Grundsätzlich sollten wir Kinder und Jugendliche in ihren Berichten über Diskriminierungserlebnisse ernst nehmen. Wenn sie thematisieren, dass sie in der Schule oder andernorts z.B. durch Sexismen, Rassismen, Antisemitismus, Klassismus oder Ableismus benachteiligt werden, sollte dies von Pädagog*innen nicht einfach als Ausrede umgedeutet und zum (Männlichkeits-)Problem einzelner Jugendlicher gemacht werden.

Widersprüchlichkeiten oder Gleichzeitigkeiten von berechtigter Diskriminierungskritik und eigenem problematischem Verhalten können dabei trotzdem bearbeitet werden. Es gibt dafür bessere Beispiele als diesen Fall, in dem aus unserer Sicht der Junge nichts falsch gemacht hat. Wir legen dennoch ein paar Spuren möglicher Ansätze:

Männlichkeitsressourcen⁵ (hier Durchsetzungsfähigkeit und Beharrungsvermögen gegen institutionelle Autorität) können zu Widerstandsfähigkeit gegen Unrecht befähigen. Dennoch können Männlichkeitsmuster auch problematisch sein für die Jungen bzw. Männer selbst, für ihre Anliegen und/oder für ihre Umfeldler. Wenn sie aber gegen Diskriminierung genutzt werden, liegt es nahe, zunächst die berechtigte Kritik anzuerkennen.

Aufbauend auf dieser Anerkennung könnte später zu verschiedenen Auseinandersetzungsstrategien gearbeitet werden, zu Rahmenbedingungen und zu Spielräumen persönlicher Herangehensweisen, die es möglich machen, nicht immer aus einer Kampfposition heraus sprechen zu müssen.

Voraussetzung dafür ist, dass Diskriminierungskritik auch ohne eine solche Kampfposition ernstgenommen wird, also ohne dass sie laut und „störrisch“ werden muss. Dies würde im vorliegenden Fall eine Weiterentwicklung der Unterrichtskultur und Haltung der Lehrkraft erfordern. Keinesfalls sollte Männlichkeitskritik für eine Erziehung zur Unterordnung genutzt werden. Vielmehr kann es sinnvoll sein, bei Menschen aller Geschlechter im Sinne von Zivilcourage

eine größere Bandbreite an Interventionskompetenzen zu fördern, inklusive lauter und „störrischer“ sowie subtilerer, kooperativer, humorvoller und empathischer Formen.

Wenn diese Grundlagen gegeben sind, könnte diskutiert werden, welche Umgangsweisen welche Erfolgchancen und welche Nachteile bieten könnten – für sich selbst und ggf. durch Effekte auf andere, wenn z.B. im Widerstand Ungleichheitsverhältnisse ausgespielt werden (was im vorliegenden Beispiel nicht der Fall war). Dann kann auch männliches Dominanzverhalten thematisiert werden, aber ohne dieses wiederum zu kulturalisieren, gegen Rassismuskritik auszuspielen oder klassistisch zu wenden.

Scheitern 2: Methodische Neutralität

Am gleichen Beispiel ist auch eine andere pädagogische Herausforderung zu thematisieren, an der wir selbst aus unserem Scheitern gelernt haben:

Ich [K. D.] hatte für die Fallsammlung die Regel ausgesprochen, dass die Fälle nur kurz erläutert werden sollen, damit die Teilnehmenden einen für ihre Praxis interessanten Fall auswählen können. Dabei sollte explizit nicht diskutiert werden. Als der Sarrazin-Fall beschrieben wurde, suchte und fand ich im Kopf Möglichkeiten, wie innerhalb der Methode der Rassismus-Gehalt des Falles thematisiert werden könnte. Als die Teilnehmenden dann einen anderen Fall auswählten, fand ich keine Möglichkeit mehr, im Rahmen meines knappen Zeitplans als Gastreferentin noch auf die Rassismusproblematik des nicht gewählten Falls einzugehen. Ich hatte mir mit der Regel der Nicht-Diskussion die Hände gebunden. Das Thema wurde im weiteren Verlauf von den Kollegen aufgegriffen. Andernfalls hätte ich spätestens im Abschluss einen Weg für einen kurzen Kommentar gefunden.

In einer Team-Fortbildung mit Annita Kalpaka brachte ich diese Situation in eine kollegiale Fallberatung ein. Sie wies uns sehr hilfreich darauf hin, dass methodisch-didaktische Dogmen des

Stehen-Lassens und Nicht-Diskutierens Methoden anfällig für Rassismus machen. Wir würden erweitern: Pädagogische Neutralität bzw. „Wertfreiheit“ als Grundsatz eines professionellen Selbstverständnisses oder eines methodischen Prinzips gehen schnell auf Kosten derer, die Diskriminierungen einstecken müssen, weil keine bzw. zu wenige Interventionen erfolgen.

Wenn Pädagog*innen moderierend allen Meinungen und Äußerungsformen gleichberechtigt Raum geben, ohne Diskriminierung zu widersprechen und in ihrem Verantwortungsbereich zu begrenzen, ist das nicht neutral. Wenn im pädagogischen Setting Diskriminierung auftritt, müssen Pädagog*innen eine Entscheidung treffen: Entweder räumen sie diskriminierenden Positionen Raum auf Kosten marginalisierter Menschen ein – vor Ort und/oder durch eine Normalisierung von Diskriminierung in der Alltagskultur. Oder sie schützen das Recht auf Teilhabe der angegriffenen Menschen und fördern im Sinne von Menschenrechts- und Demokratiepädagogik die Fähigkeit zu Zivilcourage gegen Unrecht. Hier ist ein Balanceakt unumgänglich – zwischen:

- Kritik an autoritären Lehr-Lern-Settings
- allgemeiner Offenheit
- guter Lernatmosphäre, in der auch Fehler, Fragen, Meinungsverschiedenheiten und Widerspruch gegen Autoritäten Raum haben
- einer Abwägung, ob der Raum der einen auf Kosten der anderen geht und welche Alternativen es geben könnte (etwa temporäre Gruppentrennungen)
- dem Zur-Verfügung-Stellen eigener Positionen der Leitung als Lerngegenstand im Gruppenprozess
- einem aktiven Eintreten gegen Diskriminierung.

Wir schlussfolgern daraus methodisch zunächst: keine Regeln setzen, die ein Widersprechen bei Diskriminierung erschweren. Eine Möglichkeit besteht darin, von vornherein offenzulegen, dass immer Raum ist, etwas zu thematisieren, wenn jemand eine Aussage oder ein Verhalten als diskriminierend wahrnimmt.

Ggf. kann dies durch spezifische Angebote ergänzt werden, z.B. in Form einer dauerhaften „Stillen Diskussion“⁶ oder einer regelmäßigen Reflexionsrunde. Der geplante Unterrichts- oder Seminarablauf wird durch eine Intervention häufig gestört. Aber so kann verhindert werden, dass sich der Raum für die schließt, die diese Diskriminierung nicht ignorieren wollen oder können. Bei all dem hilft, gemeinsam mit der Gruppe zwischen Intention und Effekt zu unterscheiden, in der Regel wohlwollend von nicht-diskriminierenden Intentionen der Teilnehmenden auszugehen, aber mögliche diskriminierende Effekte zu sehen, ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verstehen und, gerade weil die nicht-diskriminierende Intention ernstgenommen wird, an nicht-diskriminierenden Handlungsalternativen zu arbeiten.

Ausblick

Ein solches Vorgehen ist oft verunsichernd für die Person, die den „Fehler“ begangen hat und für all die, denen das auch hätte passieren können. Hier werden die Themen Scheitern und Scham relevant. Hilfreich ist, wenn bereits vor einer entsprechenden Situation an einer kritisch-solidarischen, fehlerfreundlichen und verantwortungsbewussten Lernkultur gearbeitet wird, in der sich Wohlwollen und In-Verantwortung-Nehmen nicht ausschließen, u.a. gefördert durch die gelebte Bereitschaft der Leitung, sich kritisieren zu lassen und von eigenen Fehlern und Lernerfahrungen zu berichten. Wenn diskriminierende Äußerungen fallen, sollte einerseits auf die Bedarfe der Teilnehmenden geachtet werden, die davon direkt oder indirekt getroffen werden. Für Lernprozesse ist es förderlich, wenn auch wohlwollend mit der Person umgegangen wird, die einen unbeabsichtigten Fehler begangen hat, ohne dabei die inhaltliche Kritik zurückzunehmen. Es kann hilfreich sein, mit Paul Mecherils Begriff der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“⁷ einen anerkennend-produktiven Umgang mit Unsicherheit und Fehlern einzuordnen als Zeichen pädagogischer Kompetenz im Umgang mit der Komplexität

sozialer Realitäten. All dies kann dabei helfen, konstruktiver mit Fehlern umzugehen, und die Energie ins Lernen und Verändern statt in Fragen von Schuld und Abwehr zu stecken.

- 1 Weiterentwickelt aus Debus, Katharina; Stuve, Olaf (2016): Scheitern als Lerngelegenheit gegen Komplexitätsreduktion. In: Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hrsg.): Intersektionalität. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. S. 18–23. www.rosalux.de/publikation/id/37578/intersektionalitaet (abgerufen am 28.08.2024).
- 2 Der Begriff des Schwindelgefühls ist inspiriert von Raewyn Connells Erwähnung von *gender vertigo* bzw. in der deutschen Übersetzung *geschlechtsbezogenem Schwindelgefühl*. Vgl. Connell, R. W. (2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: VS.
- 3 Aussage im Rahmen der Weiterbildungsreihe „Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“, vgl. auch Foitzik, Andreas (2013): *Interkulturelle Kompetenz [ajs-Kompaktwissen]*, Aktion Jugendschutz, Stuttgart.
- 4 Aus Umfangsgründen verweisen wir nur kurz auf eine weitere Form unseres Scheiterns in der Pädagog*innenbildung: Wenn Pädagog*innen die Erfahrung machen, dass manche ihrer rassistisch diskriminierten Adressat*innen diskriminierende Haltungen mit ihrer Zugehörigkeit begründen (z. B. „Das ist in unserer Kultur/Religion so.“), ist es in unserer Erfahrung selten hilfreich, darauf nur mit Dekonstruktion, dem Verweis auf Diskriminierung in mehrheitsdeutschen Kontexten und/oder Rassismusvorwürfen zu reagieren. Es braucht definitiv eine kritische Beschäftigung mit Verallgemeinerungen auf z. B. alle Muslim*innen unter Vernachlässigung unterschiedlicher Positionen und Kontroversen; mit oft übersehenen z. B. Sexismen oder Antisemitismen in der mehrheitsdeutschen und bürgerlichen Gesellschaft; und eine Dekonstruktion homogenisierender Blicke auf „die Anderen“. Allerdings stehen hinter solchen Thematisierungen oft auch reale Probleme, wenn manche der z. B. muslimischen Adressat*innen unserer Teilnehmenden selbst entsprechend argumentieren, und damit der berechtigte Wunsch der Pädagog*innen nach Handlungsoptionen. Wenn sie den Eindruck haben, ihr Problem z. B. eines kritischen Umgangs mit Sexismen wird zugunsten eines rassismuskritischen Arguments nicht anerkannt, kommt es ebenfalls zu einem Ausspielen verschiedener Ungleichheitsverhältnisse und oft zu einer Blockadehaltung der Teilnehmenden, die wir nicht nur als Abwehr einordnen sollten. Es gilt also auch hier, verschiedene Aspekte zu verbinden: Die genannten kritischen Beschäftigungen mit Problemscheinwerfern, rassistischen Homogenisierungen und Problemverlagerungen/–fokussierungen und die Beschäftigung mit Handlungsoptionen, wenn diskriminierendes Verhalten unter Verweis auf Kultur, Zugehörigkeit oder Religion gerechtfertigt wird. Dabei sollten zudem die spezifischen Dynamiken beachtet werden, je nachdem, ob solche Verweise auf die eigene Kultur, Religion, Zugehörigkeit etc. aus mehrfachprivilegierter

Position oder aus marginalisierter Position erfolgen und im letzteren Falle als Widerstand gegen eigene Marginalisierungserfahrungen erlebt werden.

- 5 Männlichkeitsressourcen begreifen wir als Kompetenzen, für die es tendenziell in männlichen Sozialisationen mehr Lerngelegenheiten gibt als in weiblichen Sozialisationen.
- 6 Vgl. Stuve, Olaf; Debus, Katharina; Hechler, Andreas (2015): Begriffe diskutieren. In: Hechler, Andreas; Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 151–156. <http://gerenep.dissens.de/index.php?id=312> (abgerufen am 28.08.2024).
Zum Dilemma des Umgangs mit nicht-beabsichtigten diskriminierenden Äußerungen im Seminar: Debus, Katharina (2020): Umgang mit problematischen Begriffen im Lernen zu Diskriminierung. <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Umgang-mit-problematischen-Begriffen-im-Lernen-zu-Diskriminierung.pdf> (abgerufen am 28.08.2024).
- 7 Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–34.



Katharina Debus – begann mit politischer Jugendbildung und legt seit 15 Jahren einen Schwerpunkt auf Fachkräfte-/Pädagog*innenbildung, Fachberatung und kollegiale Evaluation und schreibt, u. a. zu Pädagogik, Diskriminierung, Intersektionalität, Geschlechterverhältnissen, geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt und Sexualpädagogik, gelegentlich auch zu Rassismus. → www.katharina-debus.de



Olaf Stuve – unterrichtet Sachunterricht mit gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt an der Uni Potsdam und forscht im Forschungsvorbund GERDEA zu (extrem) rechten Männlichkeitsangeboten.

Talk am Topf

INTERVIEW MIT CHRISTIAN KRÜGER, TINA GEHLERT & SYLKE LANGHEINRICH

Jugendbeteiligung jugendgerecht gestalten – das ist Ziel von Talk am Topf. Das Format setzt auf Begegnung beim Kochen während junge Menschen Fragen stellen können, die ihnen am Herzen liegen. Talk am Topf ist spontan und flexibel und findet in der Lebenswelt der jungen Menschen statt. Über die Entwicklung, Ziele und Erfahrungen mit dem Format sprach Luis Schönecker mit Christian Krüger, Tina Gehlert und Sylke Langheinrich vom Vogtlandkreisjugendring e. V.

Was war eure Motivation hinter dem Format Talk am Topf?

Tina: Unsere Motivation war zum einen, niedrigschwellig Kontakt zwischen jungen Menschen und Politiker*innen oder politisch engagierten Menschen zu schaffen. Es geht uns darum, Ängste abzubauen und zu zeigen, dass das Menschen sind wie du und ich und dass man denen auch einfach sagen kann wo der Schuh drückt und dass sie zuhören. Und natürlich auch anders herum, dass

Politiker*innen sehen, was bei den Kindern los ist und Verständnis dafür bekommen, wie die Jugendclubs sind, welche Räume da sind und welche aktuellen Probleme und Themen bei den Kids in ihrer Region gerade aufgekommen sind. Und der andere Punkt ist vielleicht auch so ein politisches Grundverständnis, um im besten Falle politisches Interesse wecken. Was ist überhaupt ein Bürgermeister? Was ist ein Landrat? Was macht der den ganzen Tag? Warum bekommt er so viel Geld? Warum hat er so viel Verantwortung? Und vielleicht möchte ich ja später auch mal so was machen.

Wie ist das Format Talk am Topf eurer Meinung nach gelaufen? Wie ist es bei den jungen Menschen angekommen und wie haben die Politiker*innen das Format aufgenommen?

Christian: Wenn ich mir alle vier Veranstaltungen vergegenwärtige, dann kann man sagen, es ist gut angenommen worden. Ich habe mit vielen Politiker*innen

und Kandidat*innen vor Ort gesprochen und habe da eigentlich durchweg positives Feedback bekommen.

Tina: Ich finde auch, dass es insgesamt gut gelaufen ist. Für viele Kids hat es auch einfach einen schönen Abend bedeutet, unter Freunden essen und sich austauschen und auch mal sagen können, was man überhaupt nicht toll findet. Und da waren Fragen von A bis Z dabei. Viele haben sich getraut, Dinge anzusprechen, die ihnen auf dem Herzen lagen. Die Diskussionen waren teilweise auch sehr lustig. Vom Haustier bis zum E-Auto war alles dabei. Und ich glaube, dass es die Politiker*innen und die Kinder zusammengeführt hat und ein bisschen ein Wirgefühl entstanden ist.

Was waren Herausforderungen? Was waren erwartete oder unerwartete Schwierigkeiten? Und konntet ihr etwas Positives aus diesen Schwierigkeiten ziehen?