



„War doch nur Spaß“

Handbuch zum Umgang mit Grenzverletzungen
und Alltagsgewalt gegen Mädchen* in der Schule





„War doch nur Spaß“

Handbuch zum Umgang mit
Grenzverletzungen und Alltagsgewalt
gegen Mädchen* in der Schule

Grundlagen und Praxis

Dieses Handbuch ist ein Kooperationsprojekt
der Gleichstellungsstelle für Frauen und des
Pädagogischen Instituts – Zentrum für kommunales
Bildungsmanagement im Referat für
Bildung und Sport der Landeshauptstadt München





Schule als zentraler Lernort braucht einen gewaltfreien Alltag und Geschlechtergleichstellung

Alltäglich erfahren Mädchen* und junge Frauen* vor, in und nach dem Unterricht, dass sie bedrängt, geärgert, verunglimpft, abgewertet, sexuell belästigt werden – nur aufgrund ihres Geschlechts. Diskriminierung, Ungleichheits-erlebnisse, sowie emotionale, körperliche und sexuelle Gewalterlebnisse sind weiterhin an der Tagesordnung, auch in der Schule. Unsere gesellschaftlich gelebte geschlechterhierarchische Machtverteilung geht einher mit stereotypen Rollenerwartungen an Mädchen* und Jungen*. Sie wird gerade durch die von allen beobachteten alltäglichen Gewalterlebnisse der Mädchen* im schulischen Kontext manifestiert.

Durch die Vielfältigkeit und tägliche Vielzahl gewaltvoller Dynamiken lernen Mädchen* die Formen von Unterordnung, Jungen* dagegen die Formen von Machtausübung wie von selbst. Tabuisierung oder Nichtwahrnehmung anwesender Erwachsener stützt dieses verhängnisvolle Lernen. Schutzkonzepte in Schulen, die für strukturelle Verankerungen von Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten und angemessene pädagogische Prozesse sorgen können, fehlen oftmals.

Die Jungen* stehen nicht besser da als die Mädchen*. Sie sind in einem ebenso engen Netz von Zuschreibungen und Erwartungen verwoben und leiden an der Anforderung, als Junge* fast ausschließlich auf die normgebende, machtvolle, durchsetzungsfähige Rolle festgelegt zu sein, um akzeptiert zu werden.

Ein faires Miteinander der Geschlechter kann sich nur entwickeln, wenn Dominanzanforder-

ungen an Jungen* abgebaut werden. Männliche Identität gleichstellungsorientiert und geschlechtergerecht zu entwickeln, kann erheblich zur Entspannung des Klimas und der Konflikte im schulischen Kontext beitragen. Sie ist ein wichtiger Schritt zu neuen gewaltlosen Geschlechterbeziehungen. Damit entfallen nicht nur belastende Dynamiken. Es werden ebenso Kapazitäten für Bildung und positive Lebensgestaltung für alle Geschlechter freigesetzt. Dieser pädagogische Auftrag ist sowohl gesellschaftlich als auch politisch grundlegend relevant. Er muss daher in der öffentlichen Bildung und Erziehung für alle Altersstufen unserer Heranwachsenden geleistet werden. Um dies umzusetzen, ist schlicht das gesamte pädagogische Personal gefragt. Es gelingt umso besser, wenn alle die Vorteile von gleichgestelltem Geschlechterbezug erkennen, wenn solidarische Kraft beflügelt, wenn durch know how und Methodenkenntnis Handlungssicherheit gewährleistet ist.

Das vorliegende Handbuch soll dies unterstützen. Es richtet sich insbesondere an Lehrerinnen* und Lehrer*. Im Zusammenspiel von kurzen theoretischen Rahmungen und umfassender Materialsammlung zu Zusammenhängen von Geschlecht, Gewalt und geschlechtergerechter Pädagogik bietet es Unterstützung für schnelles pädagogisches Bearbeiten von Grenzverletzungen und Alltagsgewalt gegen Mädchen*, sowie für präventive Arbeit.

An dieser Stelle möchte ich mich sowohl für die umfassende Erarbeitung der erstellenden Expert*innen als auch für die Kooperation mit dem Referat für Bildung und Sport bedanken. Die Gleichstellungsstelle für Frauen möchte mit den vorliegenden Informationen Mut, Lust und Freude auf die Auseinandersetzung mit den positiven Wirkungen von geschlechtergerechter, gleichstellungsorientierter, gewaltfreier Pädagogik für Mädchen* UND Jungen* wecken. Damit die Welt für unsere nächsten Generationen chancengerechter, freundlicher, reichhaltiger, bunter wird.

Denn: „Es ist uncool, Sachen gegen den Willen der anderen zu machen.“¹

N. Lassal

Nicole Lassal
Gleichstellungsbeauftragte der Landeshauptstadt München, Leiterin der Gleichstellungsstelle für Frauen

¹ Befragtenzitat aus: Sabine Mascher, Ludwig Stecher „Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute“, Beltz, 2018, S. 36.



Schau nicht weg, Du kannst was tun!

Schule ist ein Ort, an dem junge Menschen zusammenkommen. Viele verschiedene Persönlichkeiten treffen aufeinander. Für die meisten wird Schule im Laufe ihres Lebens eine Erinnerung an Freundschaften und an Aufgaben, die mal besser, mal weniger gut gemeistert wurden. Die Schulzeit ist ein Lebensabschnitt, in dem große Träume entstehen und Pläne geschmiedet werden, die für das ganze Leben von Bedeutung sein können. Aber in den Erinnerungen vieler gibt es auch Erlebnisse in der Schulzeit, die absolut nicht in Ordnung waren.

Das Handbuch „War doch nur Spaß“ lenkt den Blick darauf, wie Mädchen* und junge Frauen* in der Schule aufgrund ihrer Geschlechtsidentität oder ihrer Geschlechtszugehörigkeit Abwertungen, Einschränkungen und Gewalt erleben. Es zeigt, was Lehrkräfte tun können, um Grenzüberschreitungen und Verletzungen zu verstehen, diese sichtbar zu machen und dagegen einzuschreiten, sie zu vermeiden oder ihnen vorzubeugen.

Als Lehrkräfte und Pädagog*innen tragen Sie eine besondere Verantwortung dafür, dass nicht weggesehen wird. Belästigungen, Diskriminierungen, sexistische Herabwürdigungen, sexualisierte Übergriffe und wiederkehrende Ungleichheitserlebnisse geschehen. Aber wir alle können Bedingungen schaffen, die geschlechtsspezifische Formen von Bildungsungerechtigkeit deutlich reduzieren. Als Stadtschulrat der Landeshauptstadt München möchte ich Sie mit diesem Handbuch ermutigen und befähigen, Münchner Schulen zu diskriminierungsfreien Orten zu machen. Der erste Schritt hierzu ist Aufmerksamkeit. Grenzüberschreitungen und Gewalt dürfen nicht übersehen werden. Sie müssen bemerkt und deutlich benannt werden. Das ist die Grundlage für eine erfolgreiche kollektive und auch individuelle Bearbeitung und für Interventionen im Schulkontext. Ziel ist Schutz und eine verbesserte Situation für alle Schüler*innen, Mädchen* gleichermaßen wie Jungen* und nicht-binäre Schüler*innen.

Was können Sie konkret dafür tun?

Idealerweise bietet Schule einen Rahmen, Inhalte und Verbindlichkeit, um Lernen und Entwicklung zu fördern. Heranwachsen geschieht nie reibungslos. Es beinhaltet Prozesse des Reifens. Es werden Grenzen ausgelotet und bisweilen überschritten. Diese werden nicht nur von Generation zu Generation, sondern auch zwischen Gruppen immer wieder ausgehandelt. Dabei sind Sie als Lehrkräfte und Pädagog*innen in der Schule immer wieder neu gefordert. Es gibt keinen Status quo, der die Notwendigkeit pädagogischen Handelns in den Hintergrund treten lässt. Vielmehr braucht es einen geeigneten Umgang mit all jenen Impulsen, die die Grenzen von anderen betreffen und teils auch bedrohen oder überschreiten. Um Bildungsgerechtigkeit jenseits von Diskriminierung zu schaffen, ist es nötig, aktiv für einen geschützten Lernort Schule Sorge zu tragen und diesen ebenso behutsam wie offensiv zu gestalten.

Einen wertvollen Beitrag hierzu bietet dieses Handbuch. „Wie kann ich Impulse setzen, das Klima in der Klasse zu verbessern? Wie wecke ich die Solidarität und die Verantwortungsfähigkeit der Schüler*innen, wenn es darum geht, einige zu schützen und die Mehrheit darin zu unterstützen, ein achtsames und solidarisches Miteinander zu gestalten?“

Gerechte Bildungszugänge zu schaffen, bedeutet nicht, alle „über einen Kamm zu scheren“, sondern Unterschiede wo nötig zu berücksichtigen und wertzuschätzen, und wo nötig abzubauen und auszugleichen. Es gilt, teils verschiedene Zugänge und Lernwege zu gestalten und dabei bedrohliche, benachteiligende, grenzüberschreitende Erfahrungen wahrzunehmen und aktiv zu bearbeiten. Das Handbuch „War doch nur Spaß“ hat Antworten auf die Frage, warum Geschlechterbilder und Rollenvorstellungen unmittelbar Auswirkungen darauf haben, wie Menschen miteinander umgehen. Es bietet Methoden und Anregungen für den fokussierten Umgang mit dem Thema Gewalt gegen Mädchen* und junge Frauen* in der Schule. Der reichhaltige Methodenteil stellt für viele Facetten dieses Themas die geeigneten Werkzeuge für die thematische Bearbeitung in der Klasse bereit.

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle den Lehrkräften und Pädagog*innen, die bei der Entwicklung des Handbuchs ihre Expertise eingebracht haben. Eine Arbeit, die sich lohnt, darf auch Spaß machen. Und so wünsche ich Ihnen viel Erfolg und Freude mit dem vorliegenden Handbuch.

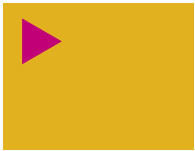
Florian Kraus
Stadtschulrat

**Vorwort
des Referats
für Bildung und
Sport**

Inhalt



Vorworte	4
Entstehung des Handbuchs	8
Aufbau des Handbuchs	9



Teil 1 Grundlagen	11
----------------------------------	-----------

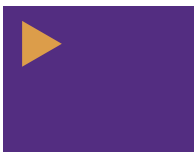
Geschlechtertheoretische Grundlagen	13
Zweigeschlechtlichkeit	13
Geschlechterstereotype	14
Geschlechterhierarchie	15

Was ist Gewalt?	16
Gewaltbegriff	17
Sexualisierte Gewalt gegen Mädchen* und Frauen*	17
Gewalt in der Schule	18
Forschungsergebnisse zu Gewalt und Geschlecht	19

Lebenslagen	21
Lebenslagen Mädchen*	22
Lebenslagen Jungen*	23

Geschlechtergerechte Pädagogik	26
---	-----------

Der Auftrag an Schule und Jugendhilfe zu Gewaltprävention und -intervention	29
--	-----------



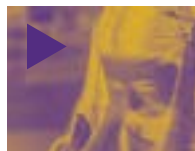
Teil 2 Praxis	33
Bevor Sie anfangen: Vorüberlegungen für den Methodeneinsatz	35



Gewalt und Geschlecht	37
Beispiele und Einleitung	39
Übungen und Arbeitsblätter	
Übung 1.1 Gewaltskala	42
Übung 1.1 Beispiele für potentielle Gewaltsituationen Arbeitsblatt	44
Übung 1.2 Begriffe klären	45
Übung 1.2 Begriffe klären Arbeitsblatt	46
Übung 1.3 Rollenspiele	47
Übung 1.3 Rollenspiele Arbeitsblatt	48



Geschlechterrollen	49
Beispiele und Einleitung	51
Übungen und Arbeitsblätter	
Übung 2.1 Wertegasse	53
Übung 2.2 (M)ein Bild von einem Mann*/(M)ein Bild von einer Frau*	54
Übung 2.3 Geschlechterrollen im Musikvideo	55
Übung 2.3 Geschlechterrollen im Musikvideo Arbeitsblatt	56
Übung 2.4 Gender Positioning	57
Übung 2.4 Gender Positioning Arbeitsblatt	58
Übung 2.5 Sinn oder Unsinn: Wer kann was?	59
Übung 2.6 Gesellschaftliche Geschlechterrollen	60
Übung 2.7 Frau* – Mann* – Gender	61
Übung 2.7 Frau* – Mann* – Gender Arbeitsblatt	62



Sprache	63
Beispiele und Einleitung	65
Übungen und Arbeitsblätter	
Übung 3.1 Sprüche bewerten	68
Übung 3.2 Heimliche Botschaften	69
Übung 3.2 Heimliche Botschaften Arbeitsblatt	70
Übung 3.3 Sexistische Schimpfwörter	71
Übung 3.4 Sensibel rappen	72



Körper und Schönheitsideale	73
Beispiele und Einleitung	75
Übungen und Arbeitsblätter	
Übung 4.1 Körperbild und Gesellschaft	77
Übung 4.2 Warmer Rücken	78
Übung 4.3 Not my responsibility – Gesellschaftliche Bewertung des weiblichen Körpers	79
Übung 4.3 Billie Eilish – „Not my responsibility“ Arbeitsblatt	80
Übung 4.4 Bodyshaming	81
Übung 4.5 „I am not ashamed“ – Bodypositivity	82
Übung 4.6 Was stärkt mein Selbstwertgefühl?	83
Übung 4.6 Was stärkt mein Selbstwertgefühl? Arbeitsblatt	84



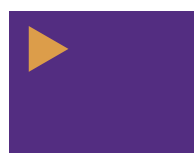
Digitale Welten	85
Beispiele und Einleitung	87
Übungen und Arbeitsblätter	
Übung 5.1 Digitale Landkarte	92
Übung 5.2 Digitale Plattform	93
Übung 5.3 Netiquette	94
Übung 5.4 Sprache und Schrift	95
Übung 5.4 Sprache und Schrift Arbeitsblatt.....	96



Mobbing	97
Beispiele und Einleitung	99
Übungen und Arbeitsblätter	
Übung 6.1 Drei Freiwillige	102
Übung 6.2 Kreisübung	104
Übung 6.3 Schutzraum	106
Übung 6.4 Gerüchteküche	107
Übung 6.5 Keinen Schritt näher!	108
Übung 6.6 Was ist Mobbing?	110



Sexualisierte Gewalt	111
Beispiele und Einleitung	113
Übungen und Arbeitsblätter	
Übung 7.1 Parabel	115
Übung 7.1 Parabel Arbeitsblatt.....	116
Übung 7.2 Blindenführung	117
Übung 7.3 Richtig oder falsch?	118
Übung 7.4 „My name is No“	119
Übung 7.5 Männerwelten	120



Selbstreflexionsbogen für Lehrkräfte	121
---	------------

Elternarbeit – Haltung der Schule	125
--	------------

Gemeinsam statt einsam	129
-------------------------------------	------------



Anhang	133
---------------------	------------

Glossar	135
---------------	-----

Weiterführende Informationen	139
------------------------------------	-----

Referat für Bildung und Sport – Handreichung zum Vorgehen bei Fällen der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungs- rechts von Schülerinnen und Schülern	140
--	-----

Adressen für Kooperation und Beratung sowie Arbeitshilfen	156
--	-----

Verwendete und empfohlene Literatur	159
---	-----

Abschlussworte der Autor*innen	165
---	------------

Impressum	168
-----------------	-----

Einleitung

„War doch nur Spaß!“ – dieser Satz fällt häufig, wenn in der Schule Grenzüberschreitungen von Jungen* gegenüber Mädchen* geschehen.

Wir kennen diese Argumentation auch aus den Diskussionen um sexuelle Belästigung oder um sexistische Werbung. Wenn sexualisierte Gewalt oder Sexismus stattfindet und Mädchen* oder Frauen* dies ansprechen, anklagen oder skandalisieren, wird die Karte der Spaßverderberin gespielt. Es wird gesagt: Mädchen* und Frauen* sind eben Spaßbremsen. Sie verstehen keine Ironie und sollen bitte nicht alles so ernst nehmen. Auf diese Weise wird Gewalt relativiert.

Sprache ►►

Auch die Mädchen* selbst versuchen solch ein Verhalten oft „weg“ zu erklären, indem sie sexistisches Verhalten ihnen gegenüber als unbeholfenen Annäherungsversuch von Seiten der Jungen* entschuldigen.

Hier steckt das Problem.

Worin genau besteht dieser Spaß? Wann hört der Spaß auf und wo beginnt übergriffiges, diskriminierendes Verhalten? Wer hat den Spaß und wer nicht? Eine weitere wichtige Frage: Wer entscheidet eigentlich darüber?

► Gewalt zwischen Jungen* und Mädchen* ist eingebettet in patriarchale Strukturen, in denen (zumindest global betrachtet) in der Regel vermehrt weiße,² heterosexuelle, gut gestellte Männer* die Definitionsmacht haben – gerade auch in Bezug auf Gewalt. In den 1960er und 1970er Jahren haben die neu entstandenen sozialen Bewegungen (Black Power, antikoloniale Kämpfe, schwul-lesbische Bewegung, Behindertenbewegung etc.) begonnen, gruppenspezifische Gewalt als solche zu definieren und dieser

Gewaltform kollektiv entgegenzutreten. Feministinnen haben in diesem Zusammenhang das Motto „das Private ist politisch“ geprägt und damit begonnen, Männer*gewalt als gesamtgesellschaftliches Problem zu bekämpfen. Jüngst haben Bewegungen wie #MeToo oder #BlackLivesMatter erneut gesellschaftlich verankerte Gewalt gegen Gruppen ins politische Bewusstsein zurückgeholt und dabei thematisiert, dass verschiedene Gewaltformen auch mit Sexismus und Rassismus zusammenhängen und sich unterschiedliche Diskriminierungsebenen gegenseitig verstärken.

Grundsätzlich ist es wichtig, den Zusammenhang zwischen Sprache, Macht und Geschlecht im Blick zu behalten. Sprache beschreibt Dinge nicht nur objektiv. Ebenso stabilisiert sie Machtverhältnisse, vermittelt Werte, schließt Personen, Gruppierungen und Geschlechter ein oder aus. Insofern ist es wichtig, sprachliche Konventionen sowie deren historische Wurzeln und ihre Spiegelung historischer Verhältnisse immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und Sprache geschlechtergerecht, gleichstellungsorientiert und machtkritisch einzusetzen.

►► Geschlechtergerechte Sprache nutzt sprachliche Hilfszeichen, wie Asterisk/Gender Star oder Unterstrich zur Verdeutlichung der Vielfalt geschlechtlicher Identitäten und um möglichst alle Geschlechter, auch trans-, inter- und nonbinäre Personen zu benennen und anzusprechen. Gleichzeitig geben diese Hilfszeichen auch einen Hinweis auf die soziale Kategorie und die soziale Konstruktion von Geschlecht, die, nicht biologisch begründet, immerwährend durch Konventionen, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und Sozialisation erlernt, gelebt und weiterhin reproduziert wird.

Im Versuch dieses abzubilden, ist in diesem Handbuch der Asterisk eingesetzt. Er dient hier als Platzhalter sowohl für die Vielfältigkeit von Weiblichkeit und Männlichkeit als auch für die geschlechtliche Vielfältigkeit aller Personen, die sich so nicht verorten. Dort, wo der Stern nicht eingesetzt ist, ist die Kategorisierung bewusst binär gewählt oder die Ergebnisse zugrundeliegender Forschungen und Untersuchungen haben geschlechtliche Vielfalt nicht abgebildet.

Entstehung des Handbuchs

Das vorliegende Handbuch ist eine Fortschreibung des Readers „MadIn Trätzen“;³ die in den

² Der Begriff „weiß“ wird im Handbuch kursiv und klein geschrieben, um die Konstruktion des Begriffs zu verdeutlichen. „weiß“ meint hier nicht eine Hautfarbe, sondern die Privilegien, die mit der Hautfarbe einhergehen.

³ Auch im Reader „MadIn trätz“ finden sich interessante pädagogische Hinweise, Herangehensweisen und methodische Ansätze, die hier aufgrund eines anderen Aufbaus nicht erneut aufgegriffen sind, aber ebenso gewinnbringend genutzt werden können.

Definitionsmacht ►

1990er Jahren von der Gleichstellungsstelle der Landeshauptstadt München herausgegeben worden ist und bereits damals in Form eines Readers alltägliche Formen der Grenzüberschreitung von Jungen* gegenüber Mädchen* im schulischen Kontext thematisierte.

►► Seit dieser Zeit haben sich sowohl die gesellschaftliche Situation als auch der wissenschaftliche Diskurs verändert: Rollenbilder, die Situation von Mädchen* und Frauen*, geschlechtsbezogene Gewaltdynamiken und nicht zuletzt die Einbeziehung intersektionaler Kategorien wie Klasse, race,⁴ Behinderung oder Religion. „War doch nur Spaß“ führt daher das Thema Gewalt gegen Mädchen* inhaltlich weiter, unter Einbeziehung des aktuellen wissenschaftlichen Standes und laufender Diskurse. Der Schwerpunkt liegt auf praxisbezogenen Hilfestellungen.

Um das Handbuch möglichst praxisnah zu gestalten, fand Ende 2018 ein Workshop mit Lehrkräften verschiedener Münchner Schulen und Sozialpädagog*innen statt, bei dem aktuelle Themenfelder erarbeitet wurden, in denen Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen* im schulischen Kontext stattfindet. Die Themen, die sich dort herauskristallisiert haben, werden im zweiten Teil dieses Handbuchs aufgegriffen. Ein herzliches Dankeschön an dieser Stelle an alle Teilnehmenden für diese wichtige und fruchtbare Zusammenarbeit!

Beibehalten wird der Fokus auf geschlechtsbezogene Gewalt gegenüber Mädchen*. Das bedeutet nicht, dass Jungen* nicht ebenfalls Opfer von Gewalt in der Schule sein können oder dass Gewalt nicht auch von Lehrkräften oder den Mädchen* selbst ausgehen kann. Dennoch sind alle Mädchen* nach wie vor von gesellschaftlich verankerten patriarchalen Strukturen betroffen und viele Mädchen* sind in einem spezifischen Maße und in besonderen Ausformungen von jener Gewalt betroffen, die direkt von Jungen* ausgeht. Das vorliegende Handbuch stellt daher sowohl einen Beitrag zur Mädchen*förderung und – in ihrer antipatriarchalen Ausrichtung und durch die geschlechtergemischt angebotenen Methoden – einen ebenso wesentlichen Beitrag zur Jungen*förderung dar. Praktiker berichten

⁴ Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht ist die Einteilung von Menschen in Rassen abzulehnen, biologisch gesehen ist sie nicht haltbar. Der deutsche Begriff „Rasse“ ist belastet durch den Kolonialismus und die nationalsozialistische Ideologie. Der englische Begriff „race“ verweist sehr viel stärker darauf, dass die Wahrnehmung von Unterschieden sozial oder menschlich gemacht ist, während der deutsche „Rasse“-Begriff bis heute biologische Ungleichheiten hierarchisiert und festschreibt. Im Folgenden verwenden wir den englischen Begriff „Race“ im Sinne eines sozialen Konstrukts. Siehe auch Glossar ↗

aus der Jungen*arbeit, dass viele Jungen* lieber ein Teil der Lösung als des Problems sein wollen, aber oft nicht wissen, wie sie sich anders positionieren können. Pädagogische Möglichkeiten zur Bearbeitung von spezifischen Formen geschlechtsbezogener Gewalt gegen Jungen* sollten seitens der Jungen*arbeits-expertise in einer eigenen Broschüre verschriftlicht werden, weil sie in der aktuellen patriarchalen Ordnung andere Ziele haben, anderen Regeln folgen und andere Dynamiken und Wirkungen haben.

Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch „War doch nur Spaß“ möchte Lehrkräfte mit Handlungsstrategien und praktischen Methoden dabei unterstützen, bestehende Diskriminierungen und Privilegienstrukturen zu thematisieren, die alltägliche Gewalt gegen Mädchen* in der Schule ermöglichen. Eine Veränderung dieser Dynamiken kann geschlechtsspezifische Formen von Gewalt bereits im Entstehen verhindern und Resilienz sowohl bei Mädchen* als auch bei Jungen* aufbauen.

► Zielgruppe sind Mädchen* und Jungen* ab der 5. Jahrgangsstufe, die meisten Methoden lassen sich jedoch auch für jüngere Schüler*innen adaptieren.

Das Handbuch besteht aus zwei Teilen.

Im ersten Teil erhalten Sie grundlegende Kurzinformationen und ausgewählte Einblicke

- zu geschlechterreflektierter Arbeit
- zum Gewaltverständnis in der geschlechtergerechten Pädagogik
- zu den spezifischen Lebenslagen von Mädchen* und Jungen*
- und dazu, dass jede Form von Gewaltprävention zum schulischen Auftrag gehört. Deshalb ist Gewaltprävention in der Schule nicht nur geschätzt und legitimiert, sondern für alle Lehrer*innen geboten.

► Zu allen Themen wäre Vieles mehr zu sagen und sicher ist auch nicht alles Wissenswerte erfasst. Das Handbuch will jedoch vor allem praktische Unterstützung anbieten. Deshalb ist die theoretische Rahmung in erster Linie zur inhaltlichen Unterstützung und zur Darstellung von pädagogischen und gesellschaftlichen Bedeutungen und Zusammenhängen aufgespannt. Zur Vertiefung der angerissenen Themen gibt es eine Vielzahl von Literatur. Einiges ist am Ende des Handbuchs aufgeführt und empfohlen. Lassen Sie sich zu weitergehenden Erkundungen anregen.

◀◀ Weiterentwicklung

◀ Zielgruppe

◀ Unterstützung

Der zweite Teil umfasst thematisch aufgegliederte Themenbereiche, die für die Sensibilisierung zu und die Bearbeitung von alltäglicher Gewalt von Jungen* gegen Mädchen* relevant sind. Nach einer jeweiligen kurzen Einführung finden Sie dort verschiedene Übungen, die Sie mit der ganzen Klasse oder mit geschlechtshomogenen Gruppen durchführen können.

Selbst- reflektion ▶

▶ Selbstreflektion ist eine wichtige Ressource zum achtsamen Erkennen, Thematisieren und Bearbeiten von komplexen Situationen zwischen Mädchen* und Jungen*, die oft emotional aufgeladen und kontrovers sind. Zur Unterstützung des Nachdenkens über die eigenen pädagogischen Haltungen und Handlungen gibt es einen Selbstreflexionsbogen für Lehrkräfte. Wir empfehlen Ihnen, diesen vor der Lektüre des Handbuchs für sich selbst zu bearbeiten. Dies gibt Ihnen die Möglichkeit, die eigenen, oft unbewussten und nicht intendierten Abwehrmechanismen, die wir alle haben, zu reflektieren.

Elternarbeit ▶

▶ Neben der Arbeit mit den Schüler*innen ist auch die Elternarbeit sowie die Zusammenarbeit innerhalb des Schulsystems im Umgang mit geschlechtsbezogener Gewalt besonders wichtig. Deshalb finden Sie dazu ebenfalls Informationen im zweiten Teil.

Das Handbuch soll alltagstauglich in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden können. Deshalb wird neben einer digitalen Version sowohl eine Broschüre als auch ein Handbuch-Ordner für pädagogische Teams in Schulen produziert. Aus diesem Ordner lassen sich Methoden- und Arbeitsblätter einfach kopieren. Zudem kann das pädagogische Team, können alle Lehrkräfte, selbsttätig ergänzende Texte, Unterrichtsmaterialien oder weitere methodische Anregungen zum Thema einheften und damit die pädagogischen Handwerkszeuge ihrer Schule qualitativ ergänzen.

Wie schon in der Einleitung stehen in den theoretischen Texten Pfeile mit Schlüsselbegriffen an den Texträndern, die Ihnen erleichtern sollen, bestimmte Textstellen schnell zu finden. Ist *ein* Pfeilsymbol abgebildet, bezieht sich dies auf die äußere Spalte, *zwei* Pfeilsymbole beziehen sich auf die innere.



Grundlagen

Geschlechtertheoretische Grundlagen	13
Was ist Gewalt?	16
Lebenslagen	21
Geschlechtergerechte Pädagogik	26
Der Auftrag an Schule und Jugendhilfe zu Gewaltprävention und -intervention	29

Geschlechtertheoretische Grundlagen

Geschlechtertheoretische Grundlagen

Zweigeschlechtlichkeit

Männer sind vom Mars – Frauen von der Venus.

Die Vorstellung, dass Frauen und Männer völlig unterschiedliche Wesen mit spezifischen entgegengesetzten Eigenschaften sind, ist noch gar nicht so alt. In westlichen Gesellschaften werden Geschlechter erst seit ca. 200 Jahren weitgehend als „weiblich“ und „männlich“ konstruiert. Laqueur hat dies in seinem Buch „Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud“ sehr anschaulich nachgewiesen. Die Vorstellung einer binären Geschlechterordnung, die Menschengruppen aufgrund biologischer Merkmale in „männlich“ und „weiblich“ mit klar umrissenen Eigenschaften unterscheidet, wird seit den 1970er Jahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung zunehmend in Frage gestellt.

In den 1980er Jahren entwickelte sich die Vorstellung von „sex“ und „gender“ als den zwei Aspekten von Geschlecht, auf der einen Seite „sex“ als das quasi natürliche biologische Geschlecht, auf der anderen Seite „gender“ als das soziale Geschlecht. Diese Aufteilung in zwei Aspekte birgt allerdings die Gefahr, dass die Vorstellung einer biologisch natürlichen Grundlage von Geschlecht nicht weiter hinterfragt wird. Mittlerweile ist es in weiten Kreisen wissenschaftlicher Konsens, dass Geschlecht im Zusammenspiel von biologischen, sozialen und kulturellen Faktoren entsteht und dem historischen Wandel unterliegt.

Diese Sicht auf Geschlecht eröffnet die Möglichkeit, die Zuschreibungen zu den biologisch identifizierten Geschlechtern von männlichen und weiblichen Körpern loszulösen. Es ist keine Frage des Geschlechts: Alle Menschen können Windeln wechseln oder Autos reparieren.

▶▶ Seit Ende des 20. Jahrhunderts werden die biologischen und sozialen Unterschiede innerhalb eines Geschlechts zunehmend in den Blick genommen. Die Differenzen zwischen den Geschlechtern werden nicht mehr als zwei Pole, sondern als ein Kontinuum verstanden. Statt zu sagen „Ein Mann hat Körperbehaarung, eine Frau nicht; Ein Mann hat mehr Kraft als eine Frau; Frauen können Kinder gebären, Männer nicht“, werden diese Merkmale von Differenz nun nicht mehr an einer binären Geschlechterkategorisierung festgemacht. Manche Männer* haben mehr Haare, andere weniger. Manche Männer* haben weniger Körperbehaarung als Frauen*. Manche Männer* sind schwächer, andere sind stärker. Manche Frauen* sind stärker

als manche Männer*. Ebenso wird erkannt, dass die nicht sichtbaren biologischen Merkmale wie Hormone, Genitalien oder Chromosomen unterschiedlich ausgeprägt sind und zwar nicht nur zwischen Frauen* und Männern*, sondern v. a. auch unter Männern* und unter Frauen* und jenseits des männlichen und weiblichen Geschlechts.⁵

▶ In unserer Alltagssicht auf Geschlecht und in unserem Sprechen ist nach wie vor die Vorstellung von „Zweigeschlechtlichkeit“ sehr wirksam. Geschlechterdifferenz zeigt sich überall, insbesondere in der geschlechtlich zugeordneten Arbeitsteilung, den Zugängen zu einflussreichen Positionen und einer weitgehenden heterosexuellen Norm.

Auf diese Weise wird eine binäre Zuordnung zu einem bestimmten Geschlecht ständig reproduziert. In Folge entsteht ein gesellschaftlich festgelegtes und gelebtes Wissen über scheinbar spezifische Fähigkeiten, Eigenheiten und Hierarchien von und zwischen den Geschlechtern.⁶ Wenn Menschen in ihren alltäglichen Interaktionen nach ihren auf diesem Wissen fußenden und erlernten Repertoiren und Handlungsmustern unbewusst und in dem Wunsch, dem erwarteten Verhalten zu entsprechen, agieren, findet dies unter anderem Ausdruck im Begriff „Doing Gender.“⁷

▶ In der Welt der Zweigeschlechtlichkeit wachsen alle Kinder, Mädchen* und Jungen*, auf. Das erlebte soziale Geschlecht wird biologisch interpretiert und als übergeordnetes und grundsätzliches Ordnungsprinzip schon früh von Mädchen* und Jungen* wahrgenommen, angenommen und übernommen.

Die jeweilige Ausformung des sozialen Geschlechts, die damit verknüpften Verhaltensweisen und die daraus erwachsenden Anforderungen können in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich erlebt und mit teilweise widersprüchlichen Anforderungen wahrgenommen werden. So können in der Herkunftsfamilie andere geschlechtliche Anforderungen an das Verhalten geknüpft sein, als es z. B. im Rahmen von Schule erwartet wird.

In einer binären Geschlechterordnung bleiben andere Existenzen von Geschlecht unsichtbar. Menschen, die sich weder als weiblich noch als männlich, bzw. weder als Frau noch als Mann erleben, haben in dieser Welt keinen sichtbaren Platz. Insbesondere nicht binäre Personen oder verschiedene Trans- und Interidentitäten werden

⁵ vgl. Hericks 2019 S. 192.

⁶ vgl. Degele 2008, S. 80 f.

⁷ vgl. grundlegend Butler, 1991.

◀ **Auswirkung binärer Ordnung**

◀ **Soziales Geschlecht**

◀◀ **Geschlechtervielfalt**

Geschlechterstereotype überall

auf einen binär festgelegten biologischen Körper reduziert und in die binäre Geschlechterordnung gepresst. Der sichtbare Körper und die darauf bezogenen Zuschreibungen werden als einzig mögliche und akzeptierte Geschlechtsidentität begriffen. Implizierter Bestandteil einer emanzipatorisch und feministisch verstandenen Pädagogik ist es, Gerechtigkeit und Gleichstellung für alle geschlechtlichen Identitäten zu implementieren, ohne den Fokus auf die weiterhin bestehenden Ungleichheits- und Diskriminierungsfaktoren in der binären Geschlechterordnung aufzugeben.

Auch wenn in diesem Handbuch das weibliche Geschlecht im Vordergrund steht, sind Übergänge zu anderen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten zu beachten. Deshalb empfehlen wir zur Berücksichtigung des Kinder- und Jugendhilfeaspektes an dieser Stelle neben den Leitlinien des Stadtjugendamtes München zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen (Landeshauptstadt München, Neuauflage 2010 [△]) ebenso dessen Leitlinien für die Arbeit mit LGBT*-Kindern, -Jugendlichen und jungen Erwachsenen. (Landeshauptstadt München, 2018 [△]). Beide Leitlinien sind durch den Stadtrat beschlossen.

Geschlechterstereotype

Das war schon immer so – das muss so sein.

Die Wahrnehmung von und die Erwartungen an Schüler*innen und Lehrer*innen basiert unter anderem auf stereotypisierten Zuschreibungen. Stereotype sind die Zuweisungen bestimmter Attribute an Personen, die unabhängig ihrer individuellen Unterschiede einer Gruppe zugeordnet werden. Geschlechterstereotype beschreiben Attribute, die Jungen* und Mädchen*, Frauen* und Männer* möglicherweise haben bzw. nach der gängigen gesellschaftlichen Rollenerwartung unbedingt haben sollten oder aber auf keinen Fall. So vermitteln Geschlechterstereotype implizit Normen- und Verhaltenserwartungen, die oft als universal und seit eh und je geltend verstanden werden, faktisch aber nur zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Gesellschaft aktuell dominant sind.⁸ Die zugrunde liegenden Geschlechterbilder engen Verhaltens- und Entwicklungsoptionen massiv ein, befördern Tabuisierungen, sind hierarchisch geordnet und begründen damit Ungleichheit.

► Kinder beginnen spätestens ab dem zweiten Lebensjahr damit, Verhalten und Geschlechtszugehörigkeit zu beobachten und in ihre Lebenserfahrungen und ihre Lebenswirklichkeit einzubauen. Auf diese Weise erlernen sie von Anfang an auch Geschlechterstereotype. „Vom Klein-

kindalter bis ungefähr zum Eintritt in die Schule erwerben Kinder das vollständige mit Geschlechtsstereotypen verbundene Wissen [...]“⁹ Geschlechterstereotype haben demnach einen starken Einfluss auf die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität.

►► Diese stereotypen Geschlechtervorstellungen sind überall „eingewoben“ im sozialen Gefüge, im politischen Handeln, in der Wirtschaft. So ist in der Werbung und Vermarktung zu beobachten, wie mit Konsumgütern für Kinder die Einteilung in Mädchen* und Jungen* verstärkt wird. Mädchen* und Jungen* werden in ihrer geschlechtlichen Rolle als Konsument*innen angesprochen. Sei es mit Kleidung in spezifischen Farben (Mädchen* pink Jungen blau, braun und grün), mit themenspezifischen Büchern wie „5 Minuten Geschichten für Jungen“ bzw. „5 Minuten Geschichten für Mädchen“ und mit ebenso themenspezifischen Filmen, Serien und Videospielen, und mit den entsprechend zugeordneten Merchandisingprodukten (exemplarisch „Frozen“ für Mädchen* und „Cars“ für Jungen*). Diese Entwicklungen zeigen, dass geschlechtergerechte Pädagogik in Bezug auf Antidiskriminierung, Gleichstellung und der Bearbeitung geschlechterbezogener Gewaltformen zunehmend an Wichtigkeit gewinnt.

An welcher Stelle Geschlechtsstereotype möglicherweise bestehende Geschlechtsunterschiede wiedergeben oder inwieweit Geschlechterdifferenzen durch Geschlechterstereotype erzeugt werden, ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen. Im Sinne einer sich emanzipatorisch und herrschaftskritisch verstehenden geschlechtergerechten Pädagogik sollte die Frage darauf gelenkt werden, welche Entwicklungs- und Verhaltensspielräume für das jeweilige Mädchen* bzw. den Jungen* eröffnet werden können.

►► Das zeitlebens erworbene Wissen über Geschlecht bildet die Grundlage, wie Verhaltensweisen von Mädchen* und Jungen* wahrgenommen werden, Informationen gefiltert werden und Interpretationen stattfinden. Neben der Fremdzuschreibung von Geschlechterstereotypen werden entsprechende Verhaltenserwartungen in das Selbstkonzept übernommen und die eigene geschlechtliche Identität entlang der Erwartungen entwickelt. „Zusammengefasst sprechen die genannten Befunde dafür, dass Geschlechtsstereotype, vermittelt über Geschlechtsidentität, und die Selbstzuschreibung geschlechtstypisierter Attribute geschlechtstypisiertes Verhalten begünstigen, durch das wiederum Geschlechtsstereotype bestätigt und aufrechterhalten werden.“¹⁰

Verhaltenserwartungen

Frühe Verhaltenserwartung

⁸ vgl. Hannover/Wolter 2019, S. 202.

⁹ Ebd., S. 204.

¹⁰ Ebd., S. 207.

Geschlechtertheoretische Grundlagen

►► Auch die Bewertung und Wahrnehmung von Gewalt wird geschlechterstereotyp gesteuert. Der aktuelle Diskurs führt zu einer allmählichen gesellschaftlichen Ablehnung auch diesbezüglicher struktureller Ungleichheit und geschlechterstereotyper Zuschreibungen. Vermeintliche Komplimente von Männern* gegenüber Frauen* werden durch Bewegungen wie #aufschrei als sexistisch entlarvt. Durch #metoo werden Machtstrukturen sichtbar, die letztlich sexuellen Missbrauch von Frauen* möglich machen. Ebenso wird Gewalt von Täterinnen* gegenüber Männern* gesellschaftlich zunehmend anerkannt.

Erst wenn Geschlechterstereotype durchbrochen sind, werden Frauen* in Führungspositionen, Männer* in der Elternzeit, Mädchen* in MINT-Fächern und Jungen* im Erzieher*innenberuf keine Ausnahmenphänomene mehr sein.

Geschlechterhierarchie

Einer hat das Sagen

Unsere Gesellschaftsordnung ist nicht nur geprägt durch das starre Korsett der binären Festlegung von Männlichkeit und Weiblichkeit sowie Geschlechterstereotype, die oft einengen und ausgrenzen. Die gesellschaftliche Polarisierung in zwei Geschlechter ist nicht nur geprägt durch Geschlechterdifferenz, sondern im Besonderen durch eine patriarchale Geschlechterhierarchie, in der Männlichkeit übergeordnet, normgebend und richtungweisend ist. Weiblichkeit ist ihr untergeordnet und richtet sich nach ihr aus.

Männer* sind damit generell privilegiert, insbesondere, wenn sie weitere Dominanzattribute, wie weißsein, Heterosexualität, Reichtum, etc., bedienen können. Durch ihre Privilegiertheit sind sie wesentlich näher bei gesellschaftlich zentralen Machtstrukturen angesiedelt und bestimmen damit weitaus erheblicher als Frauen unsere gesellschaftlichen Lebenslagen.

►► Eigenschaften, die gesellschaftlich geachtet sind, werden eher Männern* zugeschrieben als Frauen*, andersherum sind männlich zugeordnete Bereiche als gesellschaftlich wichtig eingestuft. Technische Berufe beispielsweise werden bis heute weitgehend von Männern* ausgeübt und weithin mit Rationalität, Logik und frei von Gefühlen assoziiert. Diese Berufe sind überwiegend besser bezahlt als soziale Berufe, in denen verstärkt Frauen* arbeiten. Entsprechend sind diesen Berufsbildern vermeintlich weibliche Tugenden zugesprochen, wie Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen und Rücksichtnahme.

Geschlechterhierarchische Strukturen und das damit einhergehende Verhalten benachteiligen im Besonderen Mädchen, Frauen und alle Men-

schen mit weiblicher Zuordnung. Dies hat eine lange Tradition und ist in unsere Alltagserfahrung eingeschrieben. Das heißt, wir als Individuen erleben Diskriminierung und üben sie aus – mit oder ohne Intention. Frauen* können, an geschlechterhierarchischen Vorgaben folgend, sich selbst oder gegenseitig geringschätzen, und Männer*, die nicht patriarchalen Normen entsprechen oder sich nicht geschlechterhierarchisch verhalten, leiden oft darunter.

► Die Arbeit mit Mädchen* und Jungen* an Schulen ist nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Diskursen und Praxen zu und von geschlechterhierarchischen Strukturen und zum maßgeblichen Prinzip Männlichkeit. Die Schüler*innen werden von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in der Regel als Junge* oder Mädchen* identifiziert. Ebenso handeln Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte aus ihren individuellen geschlechtlichen Perspektiven und Erfahrungen heraus und werden von den Schüler*innen in der Regel binär als Frauen und Männer erlebt. Doing Gender verstärkt diese gesellschaftlichen Machtverhältnisse in der Regel permanent. Es ist somit eine kollektive Aufgabe, Geschlechterzuordnungen und Geschlechterhierarchie durch Gleichstellungsanstrengungen zu verringern und für die zukünftigen Generationen durch eine geschlechtergerechte und gleichstellungsorientierte Pädagogik abzubauen und damit die Engführungen unserer Geschlechterordnung positiv zu verändern.

► Neben unserer Geschlechtsidentität haben wir weitere verschiedene Persönlichkeitsmerkmale. Manche wählen wir, manche werden uns zugeschrieben. Diese positionieren uns unterschiedlich gegenüber bestehenden Machtverhältnissen. Manche statten uns mit kollektiv verankerten Privilegien aus, manche setzen uns Diskriminierungserfahrungen aus. Besonders deutlich wird dies, wenn wir uns eine Verknüpfung dieser Merkmale vergegenwärtigen, wie z. B. Arzt-Heterosexuell-Geflüchtet, weiß-gesund-schwul, Frau*-erfolgreich-Schwarz.

In manche Verhältnisse sind wir kollektiv eingebunden und werden quasi automatisch mit den sich oft gegenseitig verstärkenden Privilegien der Dominanzkultur ausgestattet (weiß sein, Heterosexualität, normativer Körper, Bildung, männliches Geschlecht) oder wir gehören einer Gruppe an mit einer historischen wie auch aktuellen Diskriminierungserfahrung. Manches davon können wir uns individuell bewusst machen und gegensteuern. Hierfür hilft es, uns unsere eigenen bewussten oder unbewussten Abwehrmechanismen oder Zugehörigkeitswünsche zu verdeutlichen, schließlich sind wir alle (mehr oder weniger) das Produkt einer hierarchisch aufgebauten Gesellschaft mit strukturellen Macht- und Gewaltverhältnissen.

◀◀ **Gewalt und Geschlecht**

◀ **Hierarchische Strukturen**

◀ **Intersektionale Wirkungen**

◀◀ **Vorzug und Benachteiligung**

Was ist Gewalt?

Was ist Gewalt?

Gewaltbegriff

Gewalt ist ein komplexes Phänomen und immer nur kontextgebunden zu verstehen. Was in einer Gesellschaft als Gewalt gilt und wie damit umgegangen wird bzw. ob und wie sie sanktioniert wird, unterliegt sowohl kulturellen Einflüssen als auch einem stetigen historischen Wandel innerhalb von Gesellschaften.¹¹ Was Gewalt ist, ob und wie es geahndet wird, ist also gesellschaftlich verhandelt – auf der individuellen und auf der kollektiven Ebene. Das trifft auch auf alle Formen von Alltagsgewalt im schulischen Kontext zu.

Sexualisierte Gewalt gegen Mädchen* und Frauen*

Eine besondere Form von Alltagsgewalt gerade gegenüber Mädchen* und Frauen* ist sexualisierte Gewalt. Auch hier haben sich Werte und Sanktionen im Laufe der Geschichte verschoben. So wurde im Mittelalter Vergewaltigung je nach Kategorie des Opfers unterschiedlich bewertet. Die Vergewaltigung einer Jungfrau wurde wesentlich schärfer bestraft als die einer Ehefrau. Weitere Beispiele für den Wandel im Verständnis von Gewalt und gewalttätigen Praktiken gegenüber weiblich zugeordneten Personen, sind u.a. das wachsende Bewusstsein um Männer*gewalt gegen Frauen* und Partnerinnen* in der Privatsphäre, die veränderte Einschätzung von körperlicher Züchtigung von Mädchen* und Jungen* als Mittel der Erziehung und von sexualisierter Gewalt, Stalking oder Cybermobbing. Die Anerkennung spezifisch mädchen*- und frauen*bezogener Gewaltformen und die Entwicklung von rechtlichen Beurteilungen, wie z. B. der Istanbul-Konvention, haben Feministinnen* in der Frauen- und Lesbienbewegung erkämpft.

►► Laut Istanbul-Konvention¹² ist Gewalt gegen Mädchen* und Frauen* inzwischen eingestuft als „eine Menschenrechtsverletzung und eine Form geschlechtsbezogener Diskriminierung und bezeichnet alle Handlungen geschlechtsspezifischer Gewalt, die zu körperlichen, sexuellen, psychischen oder wirtschaftlichen Schäden oder Leiden bei Frauen führen oder führen können,

11 vgl. WHO 2003, S. 5 f.

12 Das Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt, auch bekannt als Istanbul-Konvention (Council of Europe 2011) trat 2014 als völkerrechtlicher Vertrag in Kraft und wurde von Deutschland am 12.10.2017 ratifiziert. Seit Februar 2018 ist die Istanbul-Konvention in Deutschland in Kraft und verpflichtet alle staatlichen Organe zur Umsetzung der darin formulierten Verpflichtungen.

einschließlich der Androhung solcher Handlungen, der Nötigung oder der willkürlichen Freiheitsentziehung, sei es im öffentlichen oder privaten Leben.“¹³

Gewalt gegen Frauen* tritt auf als:

- personale Gewalt: physische und psychische Gewalt. Beispiele sind Schläge, körperliche Misshandlungen, Drohungen, Einschüchterungen, Isolation, (ökonomische) Abhängigkeit oder Formen sexualisierter Gewalt.
- strukturelle Gewalt: historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen, die zu ungleichen Machtverhältnissen führen und ständig reproduziert werden. Diese zeigen ihre Wirkung in Sprache, Ideologien oder politischen Ordnungsstrukturen. Sie bilden sich ab in politischen Systemen, im Staatsapparat und in gesellschaftlichen Institutionen – so auch in der Schule. Beispiele dafür sind ökonomische Unsicherheit durch geringere Löhne für Frauen*, soziale Unsicherheit, Abwertung von Carearbeit, reproduktive Unsicherheit, z. B. durch Beschränkungen in Bezug auf den Schwangerschaftsabbruch und politische Unsicherheit durch Ausschluss und Marginalisierung.

► Diese Ebenen von Gewalt sind eng miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig. Individuelle Akte von Gewalt und Diskriminierung können strukturelle Gewaltverhältnisse widerspiegeln und reproduzieren. Ebenso können strukturelle Gewaltverhältnisse personale Gewalt auslösen. Häufig geschieht dies im Zusammenhang mit anderen Diskriminierungserfahrungen wie race, Klasse, Religion, Behinderung, sexuelle Orientierung etc. Die Überschneidung und gegenseitige Verstärkung von verschiedenen Gewaltformen wird durch den Begriff intersektionale Gewalt beschrieben, ein Konzept das von der Afro-Amerikanischen Juristin Kimberly Crenshaw geprägt wurde, um die spezifische Diskriminierung von Schwarzen¹⁴ Frauen im amerikanischen Justizsystem als die gegenseitige Verstärkung von mindestens zwei Benachteiligungsebenen benennen zu können.

► Gewalt gegen Mädchen* und Frauen* ist somit nicht nur auf der personalen Ebene zu verorten, sondern ist immer Ausdruck von Herrschaftsverhältnissen. Geschlechtsspezifische Gewalt wird von einer nach wie vor bestehenden patriarchalen Ideologie und von geschlechtshierarchischen Strukturen einerseits hervorgebracht

13 Art. 3 Istanbul-Konvention.

14 Der Begriff „Schwarz“ wird in diesem Handbuch groß geschrieben. „Schwarz“ meint nicht eine Hautfarbe, sondern eine Selbstbezeichnung und steht für die Ablehnung kolonial-rassistischer Bezeichnungen.

◀ **strukturelle Gewalt**

◀◀ **Menschenrechtsverletzung**

◀ **Herrschaftsverhältnisse**

**Schule als
wichtiger
Präventionsort**

und reproduziert, andererseits negiert oder verschoben. Dies gilt auch für Deutschland im 21. Jahrhundert. Es gibt wiederholt Versuche gesellschaftlicher Strömungen, Diskriminierung von Mädchen* und Frauen* als ein Problem des globalen Südens darzustellen, das „wir“ hier ja schon gelöst haben.

Durch das Narrativ, dass geschlechtsspezifische Gewalt gegen Mädchen* und Frauen* ein inhärentes und unveränderliches Merkmal bestimmter „fremder“ Kulturen sei, wird zugleich die eigene Kultur erhöht, die dadurch kultur- und traditionslos, gewaltlos, neutral und universell erscheint. Ein Beispiel dafür ist die rechtspopulistische Vorstellung, dass „wir“ „unsere Frauen“ vor „den muslimischen Männern“ retten müssen. Aber: Die Wirkung patriarchaler Herrschaftsverhältnisse bezogen auf Gewalt findet sich gleichermaßen in Deutschland. Hier ist Vergewaltigung in der Ehe erst seit 1997 eine Straftat. Viele konservative Politiker haben damals bis zum Schluss gegen den Gesetzentwurf gestimmt.

Gewalt in der Schule

Schule ist für verschiedenste Formen von Gewalt ein risikoreicher Ort. Mädchen* und Jungen* können sich im Rahmen der Schule und der Ausweitung der Schulzeiten nicht aus dem Weg gehen. Rückzugsmöglichkeiten sind stark begrenzt. Das bedeutet, Schüler*innen müssen sich zwangsläufig jeden Tag mit den immer gleichen Personen auseinandersetzen. Der alltägliche Umgang ist oftmals rau und geprägt von unterschiedlichen Diskriminierungsformen, die oft miteinander verschränkt sind.¹⁵

Beispielsweise ist ein muslimisches Mädchen*, das Kopftuch trägt, anderen Diskriminierungsformen ausgesetzt, als ein Mädchen* in engen Leggings, das vermeintlich zu dicke Beine hat.

Intersektionale Gewalt, die unterschiedlich auftritt und erlebt wird, ist sehr alltäglich. Das schafft die Vorstellung, dies sei „normal“. Oft ist solche Gewalt auf weithin akzeptierte Normen und Privilegien begründet und spitzt diese lediglich zu. Das heißt, die Handlungen finden in einem gesellschaftlichen Kontext statt, der in seiner Grundstruktur nach wie vor sexistische, rassistische oder andere Abwertung produziert und sanktioniert.

► Diese hergestellte Normalisierung alltäglicher Gewalt ist für Betroffene sehr belastend, insbesondere, wenn verschiedene sich überschneidende Gewalterfahrungen zusammenkommen

und wenn die Schüler*innen diese Erfahrungen jeden Tag aufs Neue machen – in ihrer „Normalität“: War ja nur Spaß.

►► Gleichzeitig ist Schule aber auch ein grundlegend bedeutender und einzigartiger Ort für Präventionsarbeit. Sie kann eine stabile Struktur und Umgebung bieten, der vermeintlichen Normalität von Sexismus, patriarchalen Privilegien und der darin begründeten geschlechtsbezogenen Gewalt entgegen zu wirken.

Für das Ansprechen jeweiliger Dynamiken alltäglicher Gewalt in der Klasse ist es wichtig, dass Lehrkräfte „authentisch“ mit der eigenen Position in der Gesellschaft umgehen. So können sie ihren Blick für alltägliche Gewalt schärfen und sexistische, sexualisierte sowie jede andere Form von Gewalt gegen Mädchen* erkennen und entsprechend intervenieren. Auch die Emotionen, die mit Diskriminierungserfahrungen und Privilegien verbunden sind, müssen dabei berücksichtigt werden.

Zur Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Position in einer komplexen Landschaft aus Privilegien und Benachteiligung können folgende Fragen helfen: In welchen Aspekten meiner Person habe ich Macht, Privilegien und damit Verantwortung? Wo erlebe ich selbst Diskriminierung – als Individuum oder potentiell als Teil einer Gruppe?¹⁶

Gewalt zwischen Schüler*innen wird in der Forschung häufig unterschieden in:

- körperliche Gewalt: Schlagen, Treten, Raufen
- Verbale Gewalt: Beleidigungen, Beschimpfungen, Hänseleien, Ärgern
- Psychische Gewalt: Erniedrigungen, Abwertungen, emotionale Erpressungen
- Bullying/Mobbing: dauerhaftes Quälen und Drangsalieren in einer spezifischen Opfer-Täter-Beziehung, häufig körperliche und psychische Gewalt¹⁷

Gewalt im schulischen Kontext wird also in erster Linie auf der Ebene der personellen Gewalt verortet, andere, z. B. strukturelle Gewaltformen, werden kaum berücksichtigt.

Schulische Gewalt findet an verschiedenen Orten statt: im privaten, öffentlichen wie im digitalen Raum, in der Schultoilette, im Klassenzimmer, auf dem Schulhof oder auf dem Weg zur Schule, z. B. im Schulbus. Dabei wird sie nicht immer sichtbar, kann die Tat einer einzelnen Person sein oder die Tat einer Gruppe.

¹⁵ Intersektionalität ist das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungskategorien, wie Sexismus, Rassismus, ökonomischer Ausschluss oder Fatshaming u.v.m.

¹⁶ Siehe auch den Selbstreflexionsbogen für Lehrkräfte am Ende des Praxisteils. ↑

¹⁷ vgl. Gugel 2010, S. 94 f.

Was ist Gewalt?

Insgesamt geht Gewalt in der Schule überwiegend von Jungen aus – die gegen andere Jungen gerichtete – körperliche Gewalt drückt sie sich anders aus als Gewaltformen gegen Mädchen. Eine Ausnahme bildet der Bereich der verbalen Gewalt.¹⁸ Sie wird mehrheitlich von Mädchen eingesetzt, obwohl sie sowohl psychische als auch verbale Gewaltformen häufiger als gewalttätige Handlung einstufen als Jungen.¹⁹ Bei sexualisierter Gewalt sind Mädchen deutlich häufiger Opfer von diesen Gewaltformen als Jungen.²⁰

Insbesondere bei der Ausübung von Gewalt durch Jungen* gegen Mädchen* ist personale und strukturelle Gewalt in der Regel eng verknüpft und wird in Organisationszusammenhängen sehr oft bagatellisiert oder nicht beachtet. Deshalb ist die Bearbeitung von geschlechtsspezifischer Gewalt gesellschaftlich relevant und für die Schulpädagogik von besonderer Bedeutung.

Forschungsergebnisse zu Gewalt und Geschlecht

Forschungen zu Jugendgewalt gibt es viele,²¹ den Zusammenhang von Gewalt und Geschlecht im Kontext Schule greifen allerdings nur wenige und oftmals regional beschränkte Studien auf. Selten wird explizit auf Gewalt zwischen Jungen* und Mädchen* eingegangen. Zum Zeitpunkt der Erstellung des Handbuchs gab es darüber hinaus auch keine Studie, die weitere geschlechtliche Vielfalt jenseits von Jungen* und Mädchen einbezogen hat.

►► Insgesamt ist die Zahl der polizeilich verfolgten Straftaten an Schulen seit den 1990er Jahren rückläufig. Zugenommen hat aber deutlich die Zahl der Sexualdelikte, v. a. die Verbreitung von Pornografie über das Smartphone.²² Gleichzeitig fand eine deutliche Sensibilisierung bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern statt, die zum einen zu vermehrten Interventionen bei Gewalt führte, zum anderen aber auch zu einer stärkeren Bedrohung, sowie zu einem stärkeren Bedrohungsgefühl bei Schülerinnen und Schülern.²³

►► Belastbare Zahlen gibt es v. a. zu den Themen (Cyber-)Mobbing und sexualisierte Gewalt. Fast jeder zweite Jugendliche gab in einer Studie des

Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen von 2017 an, in den vergangenen sechs Monaten mindestens ein Mal Mobbing durch Mitschülerinnen oder Mitschüler erlebt zu haben. Durch die Verbreitung des Internets beschränkt sich Mobbing nicht mehr nur auf den Schulkontext, sondern setzt sich online fort. 50 % der Schülerinnen oder Schüler berichteten daher auch von erlebtem Cybermobbing.

► Mädchen sind von Formen psychischen (Cyber-)Mobbings signifikant häufiger betroffen. Bei psychischem Mobbing sind es 54,2 % (Jungen 41,9 %), bei Cybermobbing 53,8 % (Jungen 44,7 %) und bei sexuellem Cyberbullying 24,2 % (Jungen 13,4 %). Mobbing gegenüber Mädchen und jungen Frauen nimmt dabei häufiger indirekte Formen an und ist so von außen schwerer zu erkennen.²⁴

Sexuelle Übergriffe hat die Mehrheit der Jugendlichen bereits mindestens einmal erlebt. Dies zeigen die Studien „Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“ (Deutsches Jugendinstitut (DJI) 2017; Hofherr 2017) sowie „Speak! Die Studie“ (Philipps Universität Marburg und Justus-Liebling-Universität Gießen, 2017. Maschke/ Stecher 2017).²⁵

Am häufigsten berichteten die Jugendlichen von verbalen Belästigungen und sexuellen Kommentaren (z. B. sexuelle Witze, Gerüchte, als schwul oder lesbisch in abwertender Form bezeichnet werden, Belästigung im Internet). Nur 19 % der Jugendlichen haben keinerlei Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt.²⁶

Mädchen* sind einem besonders hohen Risiko ausgesetzt, Opfer körperlicher sexualisierter Gewalt zu werden. Laut der SPEAK!-Studie war jedes dritte Mädchen davon bereits mindestens einmal bis zum 14. Lebensjahr betroffen (davon 29 % viermal oder öfter). Die Übergriffe erfolgten in Form von Berühren von Brust oder Po (jedes 3. Mädchen), Berühren der Vulva (jedes 10. Mädchen), erzwungenes Ansehen des Penis des Täters (Jedes 6. Mädchen), versuchte Vergewaltigung (jedes 10. Mädchen), Vergewaltigung (jedes 30. Mädchen).

◀ **Betroffenheiten**

◀◀ **Gewalt und Jungen*-sozialisation**

◀◀ **Mobbing und sexualisierte Gewalt**

18 vgl. ebd., S. 100.

19 vgl. Pröhl 2006, S. 33.

20 vgl. Gugel 2010, S. 100.

21 Genannt seien hier die Studien des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2017) und die Studie(n) der Universitäten Münster und Bielefeld (Boers/Reinecke 2019).

22 Göttinger Tagblatt vom 25.09.2018, Immer mehr Sexualdelikte an Schulen.

23 vgl. ebd.

24 vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2017, S. 44 ff.

25 Befragt wurden in beiden Studien Jugendliche der 9. Klasse nach ihren Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt in den letzten 3 Jahren (DJI-Studie) bzw. in ihrem bisherigen Leben (SPEAK!-Studie).

26 vgl. Maschke/Stecher 2017, S. 6 ff., 14.

Schwere Formen wiederholter körperlicher sexualisierter Gewalt erlebte mehr als jedes 10. Mädchen (Jungen zu 3 %). Mädchen mit Gewalterfahrungen haben ein erhöhtes Risiko, die Schule zu verweigern, ein negatives Selbstbild zu entwickeln und Opfer von Mobbing zu werden.²⁷

Grauzone ►

► Übergriffe unter Jugendlichen liegen häufig in der Grauzone zwischen alterstypischen Auseinandersetzungen unter peers und sexualisierten Gewalthandlungen. Die Täter sind überwiegend Mitschüler – insbesondere dann, wenn es zu Körperkontakt kommt.

Die Mehrheit der Situationen, v. a. nicht-körperliche sexualisierte Gewalt, fand in der Schule statt (Klassenzimmer, Pausenhof etc.). Als Ort körperlicher sexualisierter Gewalt wurde häufig aber auch der öffentliche Raum genannt.²⁸ Damit sind also auch Wege von und zur Schule und Aufenthaltsorte im Nahbereich der Schule einbezogen, die z. B. in Pausenzeiten aufgesucht werden.

Risiken ►►

Ansprechpersonen ►

► Sowohl die DJI-Studie als auch die SPEAKI-Studie zeigen auf, dass sich die Mehrheit der Jugendlichen nach einem erlebten Übergriff jemandem anvertraut hat. Überwiegend waren hier andere Jugendliche die Ansprechpersonen. Bei Erwachsenen wandten sich Mädchen zumeist an Familienmitglieder, Jungen eher an Schulpersonal.

Warum dies so ist, darauf geben die Studien keine Antwort. Praktiker*innen aus der Mädchen*arbeit und der Gewaltprävention berichten allerdings immer wieder von Fällen des aktiven Weghörens von Seiten der Lehrkräfte.

Das kann zweierlei bedeuten: Zum einen, dass Mädchen sich sehr wohl an Lehrkräfte wenden, diese Tatsache aber in den Studien nicht erfasst wird, oder aber, dass viele Mädchen sich gar nicht erst an Lehrkräfte wenden.

Mädchen wurde von den Ansprechpersonen deutlich häufiger geraten sich an Jugendamt, Polizei oder Beratungsstellen zu wenden, Jungen wurden eher an Schulpersonal verwiesen.²⁹ Auch hier fragen die Studien nicht nach dem „Warum?“. Liegt dieser unterschiedliche Umgang daran, dass das Gewalterleben für Mädchen* als folgenreicher oder traumatisierender eingeschätzt als für Jungen* oder nonbinäre Jugendliche, und letztere daher nicht direkt an offizielle Stellen verwiesen werden? Wird davon ausgegangen, dass Mädchen* für das Verarbeiten des Erlebten mehr und professionellere Unterstützung brauchen als andere Geschlechter? Liegt es an der Einschätzung, dass die erlebten Gewaltformen für Jungen* nicht so „schwerwiegend“ sind und es deshalb als ausreichend erachtet wird, dass sie im Schulkontext Hilfe erhalten?

►► Bei allen Gewalterfahrungen ist es wichtig, die intersektionale Wechselwirkung von Diskriminierungsformen im Blick zu haben. Auf Grund dieser Wechselwirkung sind viele Mädchen* vielfältig vulnerabel, z. B. Mädchen* mit zusätzlichem Migrationshintergrund, oder Mädchen, die weiß und arm sind, deutsch und Schwarz, wohlhabend und genderfluid, die geflüchtet sind oder eine Behinderung haben.

So zeigt sich z. B. in der DJI-Studie, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche mit niedrigerem Bildungsgrad deutlich häufiger von sexualisierter Gewalt betroffen sind.³⁰

Auch in dieser Studie bleibt die Frage nach dem „Warum“ unbeantwortet. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass bestimmte Bedingungen das Risiko Opfer sexualisierter Gewalt zu werden, erhöhen: Wohnformen, wie Gemeinschaftsunterkünfte oder beengte Wohnverhältnisse, strenge patriarchale Strukturen, familiäre Traumata, kollektiv erlebte Ausgrenzungen durch Armut oder Rassismus etc. und damit verstärkte Abhängigkeitsverhältnisse oder reduzierte Möglichkeiten, sich frühzeitig Hilfe zu holen.

²⁷ vgl. Maschke/Stecher 2017, S. 8 ff.

²⁸ vgl. Hofherr 2017, S. 11.

²⁹ vgl. Maschke/Stecher 2017, S. 17 f. und vgl. Hofherr 2017, S. 14 ff.

³⁰ vgl. Hofherr 2017, S. 10.

Lebenslagen

Lebenslagen

Lebenslagen Mädchen*

Mädchen* wachsen heute in einer Welt auf, die ihnen offen zu stehen scheint. Sie profitieren von den Errungenschaften der Frauenbewegung sowie dem Kampf vieler Feministinnen* und präsentieren sich selbstbewusst und selbstbestimmt. Sie machen die besseren Schulabschlüsse als Jungen,³¹ sie können Bundeskanzlerin werden, sie stehen an der Spitze von Bewegungen wie „Fridays for Future“, sie haben unzählige Möglichkeiten und Rechte, ihr Leben unabhängig und frei zu gestalten. Die Gleichstellung scheint erreicht.

Ungleichheitsfolgen für Mädchen*

► Und doch sind Mädchen* und junge Frauen* nach wie vor von Geschlechterhierarchie und Ungleichheiten betroffen. Sie erleben Sexismus, (sexualisierte) Gewalt, Sexualisierung, gesellschaftliche Vorgaben und Erwartungen in Bezug auf Schönheitsnormen. Sexualität, Berufswahl, Beziehungsgestaltung und Familienplanung etc. setzen Mädchen* und junge Frauen* oft massiv unter Druck, insbesondere, weil ihre Belange gesellschaftlich und in ihrer Lebensumgebung nicht im Blick sind.

Neue Zwänge

Noch immer fehlen wesentliche Teilhabe-, Mitbestimmungs- und Rechtszugänge.

Die Rollenbilder sind für Mädchen* heute vielfältiger als noch vor 10 oder 20 Jahren. Dafür gibt es mehrere Ursachen. Zum einem ist dies in der Emanzipationsgeschichte begründet. Alte Vorstellungen von Mädchen*- und Frau*sein, von Junge*- und Mann*sein wurden und werden sukzessive erweitert und sie werden zunehmend gleichstellungsorientierter gelebt.

Die vielfältigeren Rollenbilder sind ebenso das Ergebnis einer langsamen Auflösung binärer Geschlechterzuschreibungen. Dies bedeutet für Mädchen* eine größere Freiheit in der Ausgestaltung ihrer Identität und in ihrer Lebensgestaltung. Neue Rollenbilder für Mädchen* versammeln sowohl Verhaltensweisen, die „typisch weiblich“ sind und solche, die bis dahin Jungen* und Männern* zugeschrieben wurden.³² So geben sie Raum für die Entwicklung anderer Verhaltensmuster.

Hier gibt es jedoch Fallen.

► So sehr sich die Lebenssituation von Mädchen* und Frauen* seit den feministischen Anfängen verbessert hat, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass Mädchen* und Frauen*

– und ebenso Jungen* und Männer* – nach wie vor in einem patriarchalen System aufwachsen und sozialisiert werden.

Wie bereits dargestellt, ist dessen Basis Geschlechterhierarchie, Sexismus und Heteronormativität. Sexistisches und hierarchisches Verhalten von Jungen* wird dadurch weiterhin stabilisiert und reproduziert.

Das führt unter anderem zu folgendem Problem: Mädchen* sollen heute alles verkörpern. Sie sollen (körperlich) stark, in allem erfolgreich, sexuell offen, aber doch keine „Schlampe“, sexy, ohne Probleme, dem (aktuellen) Schönheitsideal entsprechend, fürsorglich, sensibel, rücksichtsvoll, unabhängig, häuslich, kämpferisch etc., sein.

Gleichzeitig wird durch diese Veränderungen der Geschlechterbilder ein erstarkender Backlash hervorgerufen, der v. a. von rechtspopulistischen und stark konservativen Gruppierungen forciert wird, und der eine Retraditionalisierung der Geschlechterrollen zum Ziel hat.

►► Eines wird deutlich: Die Vorstellungen von Mädchen*sein sind heute nicht nur vielfältig, sondern teilweise so widersprüchlich, dass Mädchen* nicht in der Lage sind, alle an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen. Sie stehen damit unter einem enormen Leistungsdruck, der allzu leicht mit Selbstverwirklichung verwechselt wird. Nach dem (neoliberalistischen) Credo „Du kannst alles, wenn du es nur willst und hart genug dafür (an dir selbst) arbeitest“, versuchen viele Mädchen* mithilfe permanenter Selbstoptimierung den an sie gestellten Ansprüchen gerecht zu werden. Gelingt dies nicht, führt dies häufig zu Frustration³³ und Resignation.

Besonders betroffen sind hier wiederum Mädchen*, die intersektionale Diskriminierungen aufgrund ihrer (kulturellen oder sozialen) Herkunft, race, Behinderung oder sexuellen Identität erfahren.

Hier wirkt der Spagat zwischen traditionellen und modernen Erwartungen im Besonderen. So sind Mädchen* aus armen oder traditionell aufgestellten Familienstrukturen häufig stark in Carearbeit und Gelderwerb einbezogen. Zudem sind sie einem höheren Risiko sexualisierter Gewalt ausgesetzt. Letzteres gilt ebenso für Mädchen mit Behinderungen.³⁴ Queere Mädchen* sind häufig durch homo-, bi- oder transsexuellenfeindliche Diskriminierungen zusätzlich belastet.³⁵

Patriarchales System

31 vgl. Hennl 2018.

32 vgl. Wallner 2014, S. 48.

33 vgl. Mc Robbie 2010, v. a. S. 87 ff.

34 vgl. BMFSFJ 2012, S. 20 ff.

35 vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 98 ff., 117 ff., 161 ff., 176 ff.

Im praktischen Leben vieler Mädchen* bedeutet die aktuelle Entwicklung also, dass alte Ungleichheiten sich mit neuen Zwängen verbinden. Dies führt u.a. dazu, dass strukturelle Diskriminierungen als individuelle Probleme der einzelnen Mädchen* interpretiert werden und so aus der gesellschaftlichen Verantwortung herausgelöst werden. Ungleichheiten können so häufig nur schwer benannt werden, z. B. weil Mädchen als stark und gleichberechtigt gelten, ihre Stärke aber dennoch nicht nutzen oder einsetzen (können), weil sie weiterhin im alten geschlechterhierarchischen System eingeordnet sind.³⁶

►► Dies hat ebenfalls erhebliche Auswirkungen auf das Verhalten von Mädchen* in Bezug auf Solidaritäten, nicht solidarisches Verhalten und die Vertretung gemeinsamer Gleichstellungsziele. Mädchen* vertreten aus verschiedenen Gründen oft weder ihre eigenen Belange noch die Belange ihrer peer group: aus Angst im patriarchal-hierarchischen System an Boden zu verlieren, aus dem Selbstverständnis heraus, nichts verändern zu können, aus Ungeübtheit, aus der Einstellung heraus, durch männliche Anerkennung im System erfolgreicher sein zu können oder aus dem Gefühl heraus, die Harmonie nicht stören zu wollen. So bleiben sie passiv, ergreifen selten Partei für andere Mädchen und stimmen männlich-dominanten Perspektiven zu.

Es zeigt sich, dass Mädchen* mehr denn je zwischen modernen Mädchen*- und Frauen*bildern auf der einen und traditionellen Rollenzuschreibungen auf der anderen Seite ihren eigenen Weg finden müssen, solange Gleichstellung nicht erreicht ist. Dabei brauchen sie Unterstützung, u. a. von Pädagoginnen*, von Lehrkräften oder von Fachkräften der Schulsozialarbeit.

Lebenslagen Jungen*

Im Gegensatz zu Mädchen* und Frauen* können Jungen* und Männer* nicht auf eine breite emanzipatorische Männerbewegung zurückblicken. Auch wenn sich seit den 1960er Jahren im Anschluss an die Frauenbewegung profeministische Männerbewegungen gegründet haben, sind diese nie im Mainstream angekommen, weil Männer* in unserer Gesellschaftsordnung grundsätzlich geschlechterhierarchisch privilegiert sind und deshalb viele Veränderungsnotwendigkeiten nicht sehen.

►► Es haben sich verschiedene Männer*politiken entwickelt. Nicht wenige haben antifeministische Züge angenommen und sich einem traditionellen und dominanten Männerbild mit teilweise massiven frauenfeindlichen Ausprägungen verschrieben. Einige haben sich mit

therapeutischen Ansätzen befasst. Daneben existieren immer wieder und weiterhin anti-sexistische Männer*initiativen, die aber bisher keine breite Basis aufbauen konnten.

Die Schwulenbewegung ist die einzige geschlechterpolitische Bewegung auf männlicher Seite, die sich historisch in einer breiten Öffentlichkeit positionieren und maßgebliche gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen konnte.³⁷ Inwieweit sich im Nachgang an die #MeToo-Debatte Männer* nicht nur solidarisch mit Frauen* und Feminismus zeigen, sondern nachhaltig auch strukturell an Veränderungen mitwirken, bleibt abzuwarten.

Die Ansprüche an Männlichkeit(en) sind ebenfalls vielfältiger und widersprüchlicher geworden. Jungen* wachsen mit einer Vielzahl von männlichen Rollenbildern auf, die sie in Familie, Schule, Öffentlichkeit und Medien wahrnehmen (können). Auf der einen Seite begegnen sie Vertretern sehr klassischer dominanter Männlichkeit. Auf der anderen Seite begegnen Jungen* immer häufiger offen schwul lebenden Künstlern und Politikern. Männer*, die sich bewusst für Familie entscheiden, werden vermehrt medial dargestellt. Allerdings erleben Jungen* bisher noch wenige konkrete Vorbilder, die den „neuen“ Ansprüchen an Männlichkeit entsprechen.

► Frauen*, die sich in männliche Domänen, wie Politik oder wirtschaftlich und technisch ausgerichtete Berufe, begeben, können mit einer Steigerung des sozialen Ansehens rechnen. Umgekehrt erleben Männer* aufgrund der gesellschaftlichen Reaktionsmuster zunächst keine soziale Aufwertung, wenn sie weibliche Eigenschaften annehmen, sich weiblich konnotierte Berufe aussuchen oder verstärkt Care-Arbeit im familiären Bereich übernehmen. Auch wenn die Ansprüche einer sich verändernden Arbeitswelt von Männern neue Fähigkeiten abverlangt, wie Kompromissbereitschaft, halten viele immer noch an traditionellen Fähigkeiten, wie Durchsetzungsfähigkeit fest.³⁸

Neben den traditionellen Rollenerwartungen wie Stärke, Durchsetzungsfähigkeit und Haupternährer der Familie zu sein, werden neue Erwartungen an Jungen und Männer formuliert, die stärker auf Kooperation, Empathiefähigkeit und Gleichberechtigung setzen.³⁹ So entwickelt sich derzeit das neue Ideal einer aktiven Vaterschaft, das für heranwachsende Jungen* handlungsleitend werden könnte und neue Herausforderungen für Männer* bereit hält.

◀◀ **Solidaritätsdilemma**

◀ **Soziale Aufwertung mit traditioneller Rolle**

◀◀ **Männlichkeitsbilder**

³⁶ vgl. Bitzan 2000.

³⁷ vgl. Conell 2015, S. 267–292.

³⁸ vgl. Höyng 2009, S. 149–151.

³⁹ vgl. Wippermann 2014.

Männlichkeitsinszenierungen ▶▶

In den Familien erleben Jungen oftmals noch eine traditionelle Rollenaufteilung, in der die Mütter überwiegend in Teilzeitbeschäftigung sind, dazu Kindererziehung und Hausarbeit übernehmen und die Väter überwiegend in Vollzeit für das finanzielle Einkommen der Familie sorgen. Daneben wachsen Jungen aber auch mit alleinerziehenden Elternteilen auf. 2016 waren es 1,6 Millionen alleinerziehende Elternteile, von denen 1,4 Millionen Frauen waren. Jungen erleben hier ihre Mütter als überwiegend erwerbstätig⁴⁰ und existenzsichernd.

In Kindertageseinrichtungen sind 5,8 % des Erziehungspersonals männlich⁴¹ und an allgemeinbildenden Schulen ist der Anteil an Lehrerinnen bei 73 %. An den Grundschulen sind es 89,5 %, an den Hauptschulen 65,4 %, an den Realschulen 65,9 %, an den Gymnasien 60,1 %.⁴² Auch hier werden männliche Rollenbilder zur Auseinandersetzung (als Vorbild und zur Auseinandersetzung) für Jungen* wie für Mädchen* wenig erfahrbar.

Orientierungspunkt ▶

▶ Mit dem wachsenden Bewusstsein für geschlechtliche Identitäten jenseits binärer Geschlechtsidentitäten und damit verbundener Heteronormativität stellt Geschlecht weiterhin den zentralen und grundsätzlichen Orientierungspunkt der Identitätsentwicklung dar. Diese wird jedoch nach wie vor überwiegend binär in männlich und weiblich unterteilt.⁴³

In der Entwicklung der geschlechtlichen Identität stehen Jungen* immer im Spannungsfeld zwischen den jeweils gesellschaftlich dominanten Ausformung von Männlichkeit⁴⁴ und ihrem eigenen Selbsterleben als Junge* und den eigenen Bedürfnissen. Insofern setzen sich Jungen* ständig unbewusst oder bewusst mit den hierarchischen Spielarten von Männlichkeit und Weiblichkeit auseinander.

Privilegien ▶

▶ Die Privilegien sind für Jungen* fragil. Fallen sie aus dem meist heterosexuell geprägten und konkurrenztrainierten Rahmen ihrer Peergroup heraus, sind sie schnell gefährdet, selbst Ausgrenzung, Gewalt und verbaler Erniedrigung ausgesetzt zu sein. Insbesondere schwule, bisexuelle und transgender Jungen* sind ebenso wie nonbinäre Jugendliche von Diskriminierung betroffen und profitieren weit weniger oder gar nicht von patriarchalen Strukturen.⁴⁵

▶▶ Männlichkeit wird für Jungen schnell zu einem „Zugehörigkeitsproblem“,⁴⁶ das durch Prozesse von Exklusion und Inklusion geprägt ist. Zum einen besteht für Jungen* die Gefahr, in der Peergroup als nicht männlich zu gelten. Sie sind aufgefordert, durch ihr Verhalten und ihren Habitus zu beweisen, dass sie „echte Jungen*“ sind. Es gibt eine Vielzahl von „Beleidigungen“, denen sich Jungen* ausgesetzt sehen, wenn sie sich nicht dem Männlichkeitsbild der Peergroup unterordnen. Sie werden als „Mädchen“ oder als „schwul“ bezeichnet.⁴⁷ Junge* sein geschieht in großen Teilen durch die Abgrenzung zu Mädchen bzw. zu Jungen, die nicht dem heteronormativen Bild entsprechen. So ist es für sie zunächst keine Alternative, mit weiblichen Attributen in Verbindung gebracht zu werden, da dies als „Abstieg“ markiert wird, ohne dass positive Seiten wie Verantwortungsentlastung, Selbstverwirklichung, größere Gestaltungsräume, usw. benannt und erkannt werden.

Die Verhaltensweisen und Männlichkeitsinszenierungen, die innerhalb der gleichgeschlechtlichen Peergruppe gefordert sind, unterscheiden sich oftmals milieuspezifisch. Verhaltensweisen wie z. B. Ironie, Provokation, Humor, Solidarität, aggressives Verhalten, Gewalt, Homo- und Trans*feindlichkeit, abwertendes und übergriffiges Verhalten gegenüber Mädchen* und Frauen* als Männlichkeitspraktiken können in der Peergruppe als integrierend und identitätsstiftend erfahren werden. Sie werden dort als positiv eingeordnet, obwohl sie in Schule, Jugendtreff und Ausbildung als störend empfunden werden und zu Konflikten führen.⁴⁸

Es „kann vermutet werden, dass sich Schwierigkeiten für Jungen vor allem dann stellen, wenn der milieugebundene männliche Habitus nicht in Passung mit der jeweiligen herrschenden, genderbezogenen Schulkultur steht. Dieses kann sowohl am Gymnasium als auch an der Hauptschule gelten.“⁴⁹

Jungen* werden tendenziell eher in der Täterrolle wahrgenommen. Opfererfahrungen von Jungen sind dagegen oftmals noch nicht im Blick von pädagogischen Fachkräften.

Jungen* sehen sich herausgefordert, sowohl den Anforderungen der Schule zu entsprechen, die ebenfalls patriarchalen Mustern folgen, als auch den möglicherweise anderen Anforderungen bzgl. geschlechtlicher Inszenierung innerhalb ihrer peer group.

40 vgl. BMFSFJ 2017, S. 18.

41 vgl. Nier 2018.

42 vgl. Statistisches Bundesamt.

43 vgl. Höyng 2009.

44 vgl. zum Konzept hegemonialer Männlichkeit: Connell 2015.

45 Weitere Literatur zu Lebenslagen von LGBTI* Kindern und Jugendlichen siehe Literaturverzeichnis im Anhang. ↗

46 vgl. Budde 2009.

47 vgl. Kempf/Unterforsthuber 2016.

48 vgl. Budde 2009.

49 Budde 2013, S. 30.

▶▶ Das Verhalten von Jungen* ist also immer auch als Versuch zu sehen, sich als Junge* bzw. als Mann* zu finden. Je frühzeitiger Jungen* dabei begleitet werden, vielfältige Formen von Männlichkeit diskutiert und Fragen nach Geschlechtergerechtigkeit erörtert werden, wird es ihnen gelingen, eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, die auch jenseits traditioneller Rollenbilder angesiedelt ist.

▶▶ Insbesondere männliche* Lehrkräfte sind hier aufgefordert, einen aktiven Teil beizutragen, indem sie sich selbst bewusst mit ihrer gelebten Form von Männlichkeit auseinandersetzen und sich die Frage stellen, inwieweit sie selbst zu mehr Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Als mögliche Identifikationsfiguren und Projektionsflächen ist ihr bewusster Umgang mit (der eigenen) Männlichkeit, ein gleichgestellter Umgang mit Lehrer*innen und eine machtkritische Beziehung zu den Schüler*innen Voraussetzung.

Gleichzeitig profitieren Jungen* weiterhin von den patriarchalen Strukturen. Beispielsweise können Jungen* im Gegensatz zu Mädchen* in einer Parkanlage eine ganze Wiese zum Fußballspielen ungefragt „besetzen“, ohne dass ihnen der Platz streitig gemacht wird. Sexuelle „Frei-leibigkeit“ wird Jungen* und Männern* immer noch weitaus eher zugestanden als Mädchen* und Frauen*. Spätestens im Berufsleben verdienen Männer* weiterhin mehr als Frauen* und verfügen über die besseren Aufstiegsmöglichkeiten. Insgesamt ist das Sicherheitsgefühl von Jungen* im öffentlichen Raum höher als das von Mädchen*.

Die weniger gefühlte öffentliche Angst, der gelernte starke Dominanzanspruch und die fragile Vormachtstellung sind erhebliche Triebfedern für Jungen*, durch gesellschaftlich akzeptierte Alltagsgewalt gegenüber Mädchen* ihre Stellung zu festigen.

◀◀ **Verhaltens-
optionen**

◀◀ **Vorbildfunktion**

Geschlechter- gerechte Pädagogik

Geschlechtergerechte Pädagogik

Geschlechtergerechte Pädagogik hat ihre Wurzeln in der Mädchenarbeit, die sich insbesondere aus der zweiten Frauenbewegung heraus entwickelt hat. Seit den 1970er Jahren wurde in der Frauen- und Geschlechterforschung der soziale Aspekt von Geschlecht in den Fokus gerückt. So wurden auch die Lebenssituationen von Mädchen* in den Blick genommen und die bestehenden pädagogischen Felder gleichstellungskritisch untersucht. Als Ergebnis wurde deutlich, dass diese überwiegend an den Bedarfen von Jungen* ausgerichtet waren – wie z. B. die offene Kinder und Jugendarbeit. Es gab erhebliche Kritik an Schule und Ausbildungssystemen, die es Mädchen schwer bis unmöglich machten, in technischen Berufsfeldern Fuß zu fassen.⁵⁰ Ebenso wurde zunehmend öffentlich, in welchem Maße Mädchen von sexualisierter Gewalt im häuslichen Umfeld betroffen waren.⁵¹

►► Im Fokus der damaligen Mädchenarbeit standen viele Themen, die heute noch hohe Gleichstellungsrelevanz haben, wie z. B. die Förderung von Mädchen* im Bildungs- und Ausbildungssystem, die Schaffung von Schutz- und Entwicklungsräumen für Mädchen* und die Förderung einer selbstbestimmten Identitätsentwicklung, die frei von stereotypen Vorgaben und Beschränkungen ist.

►► Neben der Mädchenarbeit hat sich seit den 1990er Jahren eine antisexistische und gleichstellungsorientierte Jungenarbeit entwickelt, mit dem Ziel, patriarchale Strukturen zu durchbrechen und deutlich zu machen, welche negativen Auswirkungen diese Strukturen auch für Jungen* und Männer* besitzen.

„Unterschiedliche theoretische Begründungskontexte wie z. B. Parteilichkeit, Feminismus oder Gleichstellung in der Mädchenarbeit und Emanzipation, Antisexismus oder Reflexivität in der Jungenarbeit führen dabei zu Variationen von Zielen und Gestaltungen von Genderpädagogik.“⁵²

Inzwischen stellen sich Mädchen*- und Jungen*arbeit in Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt selten ausschließlich binär auf.

Feministische und gleichstellungsorientierte Mädchen* und Jungen*arbeit findet bis heute mit großem Erfolg in geschlechterhomogenen Settings statt. In koedukativen Zusammenhängen wird sie bisher deutlich seltener ausdrücklich verfolgt. Der schulische Kontext ist aber in erster Linie koedukativ aufgebaut. Hier gilt es, geschlechtergerechte Pädagogik stabil und durchgängig einzuführen.

► Wenn geschlechtsspezifisches Verhalten als sozial erlernt verstanden wird, kann es auch verändert werden. In diesem Sinne trägt genderreflektierte und gleichstellungsorientierte Pädagogik dazu bei, die normierenden Grenzen dessen, was bis dato als „weiblich“ und was als „männlich“ galt, zu hinterfragen und zu verändern, geschlechtsspezifische Benachteiligungen abzubauen, Freiräume in der Identitätsentwicklung von Jungen* und Mädchen* zu schaffen und Geschlechterhierarchie aufzulösen.⁵³

Sie sollte jedoch nicht außer Acht lassen, dass diese Kategorien nach wie vor wirkmächtig sind. Deshalb ist es keine Lösung, vermeintlich „geschlechterneutral“ zu handeln.

Seit den 1990er Jahren hat der Queer-Feminismus die Perspektive auf die Binarität der Geschlechter zunehmend verändert. Der Blick auf den Körper war nie ein „unschuldiger“ neutraler Blick, sondern bildete immer Zweigeschlechtlichkeit und Hierarchie ab, stellte und stellt dieses System damit auch immer wieder her. In den letzten Jahrzehnten wurde diese Sicht in vielen wissenschaftlichen Disziplinen bestätigt.

Wir wissen heute um diverse, nicht binäre Identitäten und vielfältige Körperwelten sowie den komplexen und niemals statischen Zusammenhängen zwischen Identitäten, Sexualität, Begehren und Körpern.⁵⁴ So entsteht auch ein kritischer Blick auf eine rein geschlechterhomogen orientierte Arbeit, mit der Argumentation, dass die Dramatisierung von Geschlecht letztlich Geschlechterstereotype fortführe.⁵⁵

Aus queerer Perspektive wird die Fokussierung auf zwei Geschlechter kritisiert, da diese Sicht die Vielfalt von geschlechtlichen und sexuellen Identitäten nicht sichtbar mache.

◀ **genderreflektierte Pädagogik**

◀◀ **Gleichstellungsrelevante Themen**

◀◀ **gleichstellungsorientierte Jungenarbeit**

50 vgl. Güntner/Wieninger 2010, S. 121 ff.

51 vgl. Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit 1984.

52 Liermann 2016, S. 103.

53 vgl. Karsch 2016, S. 174 ff.

54 vgl. Karsch 2016, S. 186 ff.

55 vgl. Liermann 2016, S. 102.

Gleichzeitig erleben Jungen* und Mädchen* die Gesellschaft und sich selbst in einer binären Geschlechterordnung und werden an ihr gemessen. Geschlechtsspezifische und geschlechterreflektierte Mädchen*- und Jungen*arbeit muss deshalb bewusst pädagogische, geschlechterhomogene Räume schaffen, die innerhalb der Dramatisierung von Geschlecht eine Reflexion von geschlechtlicher Vielfalt zulässt und Übergänge offen hält. Solange Geschlechterhierarchien in ihrer heutigen Form existieren, wird es weiterhin geschlechtshomogene pädagogische Angebote brauchen.

► Geschlechtergerechte Pädagogik, wie sie hier verstanden wird, besitzt herrschaftskritische Positionen. Sie erfordert eine reflexive Haltung der Pädagog*innen zu ihrer eigenen geschlechtlichen Identität und deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit. Sie ist subjektorientiert und erkennt die Vielfalt möglicher geschlechtlicher und sexueller Identitäten. Sie arbeitet antidiskriminierend, gleichstellungs- und teilhabeorientiert.

**herrschafts-
kritische
Positionen**

Wichtige Aspekte dazu sind:

- Geschlechtergerechte Pädagogik kann sowohl geschlechtshomogen als auch koedukativ gestaltet werden.
- Geschlechtergerechte Pädagogik findet auch dort statt, wo Geschlecht nicht im Vordergrund steht. So können alle didaktischen Materialien und Settings bewusst so gestaltet werden, dass Jungen* und Mädchen* sich wiederfinden, einen Raum haben, sich zu entfalten und Vielfalt erkennbar ist.
- Geschlechtergerechte Pädagogik zeigt sich in einem bewussten Umgang der Pädagog*innen in ihrem Geschlechterverhältnis untereinander und vor den Schüler*innen. Es wird darauf geachtet, dass Geschlechterhierarchien durchbrochen und Alternativen erkennbar werden.
- Geschlechtergerechte Pädagogik ist eine Querschnittsaufgabe. Alle pädagogischen Maßnahmen müssen auf ihre Zugänglichkeit, Erreichbarkeit und Wirkung auf Mädchen* und Jungen* hin überprüft werden.

Der Auftrag an Schule und Jugendhilfe zu Gewalt- prävention und -intervention

Der Auftrag an Schule und Jugendhilfe zu Gewaltprävention und -intervention

Mädchen* und Jungen* haben ein Recht auf Schutz vor Diskriminierung,⁵⁶ sowie ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung.⁵⁷ Damit haben sowohl Schule als auch Kinder- und Jugendhilfe den Auftrag zur Prävention vor Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

Für Schulen bedeutet dies auch in Bezug auf Alltagsgewalt gegen Mädchen*, dass im pädagogischen Handeln die Istanbul Konvention⁵⁸ maßgeblich berücksichtigt wird.

Dazu gehört:

- die Bekämpfung von Vorurteilen, Bräuchen oder Traditionen, die auf der Vorstellung der Unterlegenheit des Mädchens* bzw. der Frau* beruhen oder Geschlechterstereotype verfestigen. Dies schließt die Sensibilisierung für unterschiedliche Formen der Gewalt gegen Mädchen* und Frauen* ein.⁵⁹
- den Ausbau geschlechtsspezifischer Gewaltpräventionsangebote⁶⁰
- die Fortbildung für an Schulen tätige Fachkräfte⁶¹
- den Aufbau und die Stärkung von bestehenden Netzwerken (aus z. B. Schule, freien Trägern, Gesundheitssystem, Justiz etc.) zum Gewaltschutz und zur Unterstützung der Betroffenen⁶²
- die Bereitstellung von barrierearmen und mehrsprachigen Informationen zum Hilfesystem⁶³

Gewaltprävention ist mit ganz besonderer Sorgfalt geschlechtergerecht und gleichstellungsorientiert zu gestalten und ist eine Querschnittsaufgabe, die sich über alle schulischen und außerschulischen Bereiche und alle Jahrgangsstufen erstreckt. Sie umfasst neben der konkreten Thematisierung im Unterricht zusätzliche Präventionsangebote, eine Auseinandersetzung und Sensibilisierung der Lehrkräfte, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (hierzu zählt auch die Verpflichtung zur Meldung

von Kindeswohlgefährdungen) sowie die Unterstützung beim Zugang zum Hilfesystem. Alle Maßnahmen zusammen tragen zu einem Schulklima bei, das Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung fördert.

Die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schularten in Bayern bieten zahlreiche Möglichkeiten Gewaltprävention in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen, deklinieren dies aber interessanter Weise nicht entlang einer geschlechtergerechten Pädagogik.

In den schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen ist soziales Lernen als ein grundlegendes Ziel schulischer Bildung formuliert. Konkret heißt es darin: „Die Schülerinnen und Schüler (...) gestalten Beziehungen auf der Grundlage von Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Toleranz und Selbstbestimmtheit; sie haben Respekt vor anderen Standpunkten und sind fähig, Kompromisse zu schließen, die der Gemeinschaft nützen.“⁶⁴

Besonders ausführlich kommt Gewaltprävention in allen Schularten und mit identischen inhaltlichen Ausprägungen in den Fächern Ethik, Evangelische und Katholische Religion sowie Sport und Deutsch zum Tragen.

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 geht es v. a. darum, einen eigenen Standpunkt herauszubilden, zu vertreten und andere Positionen akzeptieren zu lernen bzw. fähig für Empathie zu werden. Daneben geht es um Umgangsformen miteinander, um Gruppenprozesse und darum, Konfliktfähigkeit zu entwickeln. Auch das Wahrnehmen und Äußern eigener Gefühle und Bedürfnisse soll hier gefördert werden, ebenso auf sozial verträgliche Weise Nein zu sagen.

Erst und ausschließlich in den Jahrgangsstufen 7 und 8 spielt darüber hinaus der respektvolle Umgang in der Klasse und speziell zwischen Jungen* und Mädchen* eine große Rolle.

Es geht um das Verhalten im Klassengefüge, Ursachen für Konflikte und die Fähigkeit zur Kompromissbereitschaft. Ebenso sollen die Schüler*innen befähigt werden, von außen schlichtend in Konflikte und Streitsituationen einzugreifen. Konflikte werden nun nicht mehr nur als negative Vorfälle verstanden, sondern auch als Chance und Möglichkeit, sich selbst weiterzuentwickeln. Dabei geht es auch um den Umgang mit eigenen Gefühlen, v. a. mit der eigenen Wut.

56 Art. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie Art. 2 UN-Konvention über die Rechte des Kindes.

57 Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie Art. 28 und 29 UN-Konvention über die Rechte des Kindes.

58 Siehe auch Kapitel: Was ist Gewalt, Gewaltbegriff ↗

59 vgl. Art. 12–14 der Istanbul-Konvention.

60 vgl. Art. 14 der Istanbul-Konvention.

61 vgl. Art. 15 der Istanbul-Konvention.

62 vgl. Art. 18 der Istanbul-Konvention.

63 vgl. Art. 19 der Istanbul-Konvention.

64 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Lehrplan PLUS).

Der Auftrag an Schule und Jugendhilfe

In der Jahrgangsstufe 9 wird das eigene Gewissen thematisiert und der Blick wird geweitet auf Themen wie Toleranz und Diskriminierung. Ab der Jahrgangsstufe 10 werden die Themen dann ergänzt durch die Frage, was gelingende bzw. misslingende Kommunikation begünstigt oder verhindert.

►► Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an Schulen haben durch das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Art. 31 BayEUG) und das Bundeskinderschutzgesetz den Auftrag, Mädchen* und Jungen* zu schützen und mit den örtlichen Jugendämtern zu kooperieren. Bei allen Maßnahmen ist das Kindeswohl zu beachten (§ 8a SGB VIII) und bei einer Gefährdung sind entsprechende Schritte einzuleiten. Bei sexualisierter Gewalt unter jugendlichen Mädchen* und Jungen* ist in erster Linie das Opfer zu schützen, aber auch mit den Täter*innen muss pädagogisch gearbeitet werden. Häufig bieten sich hierzu Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Rahmen der Schulsozialarbeit und schulbezogenen Jugendarbeit an.

Für die Kinder- und Jugendhilfe wird der Auftrag im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) formuliert. §1 SGB VIII definiert das grundlegende Ziel, dass jeder junge Mensch das Recht auf eine Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit hat. Es soll die individuelle und soziale Entwicklung gefördert und Benachteiligungen vermieden bzw. abgebaut werden.

Hierbei sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen* und Jungen* zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und Gleichberechtigung zu fördern.⁶⁵ Ein Leitprinzip ist hierbei auch die Prävention. Hierzu sieht das SGB VIII unter anderem außerschulische (§ 11) und schulbezogene (§11, 13) Bildungsarbeit vor.

Sowohl die Bildungs- als auch die Kinder- und Jugendhilfeaufträge bilden die Grundlage für eine qualitätvolle Begleitung der Mädchen* und Jungen* in der Verschränkung von Gewalt und Geschlecht. Die anschließenden methodischen Vorschläge sollen ermöglichen, die im Theorieteil angeschnitten Themen pädagogisch zu bearbeiten.

◀◀ **Gesetzesgrundlagen**

⁶⁵ vgl. SGB VIII § 9 Abs.3.

Praxis

Bevor Sie anfangen: Vorüberlegungen	
für den Methodeneinsatz	35
Gewalt und Geschlecht	37
Geschlechterrollen	49
Sprache	63
Körper und Schönheitsideale	73
Digitale Welten	85
Mobbing	97
Sexualisierte Gewalt	111
Selbstreflexionsbogen für Lehrkräfte	121
Elternarbeit – Haltung der Schule	125
Gemeinsam statt einsam	129

Bevor Sie anfangen: Vorüberlegungen für den Methodeneinsatz

Vor Einsatz der nachfolgenden Übungen sollten Sie sich immer Zeit für Vorüberlegungen nehmen, damit Sie spontan auftretenden Dynamiken überlegt begegnen können oder die richtige Einführung und Herangehensweise wählen. Im folgenden sind einige wichtige Aspekte hierzu in einer Checkliste zusammengestellt.

Checkliste vor dem Methodeneinsatz

Gewalterfahrungen ernst nehmen

Hier sei insbesondere auf folgenden Aspekt hingewiesen: Menschen, die Gewalt erfahren haben, sind oft sehr verstört, beschämt, verletzt und unsicher. Das führt u. a. dazu, dass sie Zeitpunkte und Orte für Gesprächssituationen sowie Mitteilungsformen wählen, die ihnen ermöglichen, sich schnell zurückzuziehen und Hinweise auf oder Sprechen über ihre Gewalterfahrung zu vermeiden, wenn sie Gefahr laufen, nicht gehört, nicht unterstützt, ggf. durch weitere Gewalt oder Ausschluss sanktioniert zu werden. ►► Bitte nehmen Sie die Person und ihre Hinweise ernst und schützen Sie sie, auch wenn Sie gerade keine Zeit haben, Sie andere Priorisierungen vornehmen müssen oder das Gewalterleben aus Ihrer persönlichen Bewertung heraus minimal scheint. Gewalt wird immer aus dem Erleben des Opfers heraus bemessen, sie kann nicht von außen beurteilt werden.

Über Gewalterfahrungen sprechen, auch über alltägliche Gewalt gegen Mädchen*

Wenn Betroffene, individuell wie kollektiv, über ihre Gewalterfahrungen sprechen, ist es sehr wichtig, dass ihr Erlebtes gehört, ernstgenommen und anerkannt wird.⁶⁶ Wenn in einem schützenden und wertschätzenden Rahmen endlich von allen Beteiligten Worte für die gewaltvollen Vorgänge und Handlungen gefunden werden können, ist das ein erster Schritt zum Finden von Lösungen und zur Vermeidung weiterer Gewalt.

Trigger-Gefahr

Das Konzept des „Triggerns“ ist hier besonders zentral. Wenn z. B. in einem Klassenverband Gewalt thematisiert wird, muss davon ausgegangen werden, dass Menschen im Raum sein können, die diese Gewalt schon erlebt haben. Das Sprechen darüber kann erlösend sein, kann aber ebenso wie eine Wiederholung der alten

Gewalterfahrungen erlebt werden, kann sie also reaktualisieren (triggern). Deshalb ist es wichtig, vorab den Schüler*innen zu erklären, dass im Sprechen über Gewalt unter Umständen alte Gewalterfahrungen erneut reaktualisiert werden können.

Wichtig ist, dass beim Sprechen über Gewalt, auch über alltägliche Gewalt, alle Beteiligten im Wissen um diese Möglichkeit achtsam und behutsam miteinander umgehen müssen.

Für den Fall, dass ein*e Schüler*in Symptome starker emotionaler Belastung zeigt, ist es notwendig, dass die Lehrkraft weiß, wie sie in solchen Situationen reagieren kann. Es empfiehlt sich, im Vorfeld den Austausch mit den psychologischen Fachkräften an der Schule, der Schulsozialarbeit oder externen Fachkräften zu suchen, um Lösungsstrategien zu erarbeiten. Generell ist es von Vorteil, wenn in gewaltpräventiven Einheiten eine zweite Lehrkraft oder Fachkraft aus der Schulsozialarbeit als Co-Leitung beteiligt ist. Gerade bei besonders sensiblen Themen oder Gewaltdynamiken, z. B. beim Thema Sexualität oder sexuelle Übergriffe in der Klasse, sollten außerdem externe ausgebildete Fachkräfte hinzugezogen werden. Adressen von Einrichtungen finden Sie im Anhang.

◀◀ **Aufmerksamkeit**

Soziogramm der Teilnehmenden

Machen Sie sich klar, welche Bezüge und Beziehungen die Teilnehmenden untereinander haben und welche Wirkungen auf die Gesamtheit der Anwesenden von Untergruppierungen ausgehen. Überlegen Sie, welche sozialen, ethischen, weltanschaulichen Themenstellungen der Teilnehmenden Ihnen bekannt sind und welche Auswirkungen dies auf die ausgewählte Methodik haben könnte.

Übungen auswählen

Wählen Sie bitte nur Methoden aus, die für die konkrete Zielgruppe geeignet sind, loten Sie im Vorfeld aus, wo mögliche Trigger liegen könnten, machen Sie sich (Ihrer) Grenzen bewusst und reflektieren Sie, ob und wie Sie mit Schüler*innen, die getriggert werden, umgehen (können).

► Die Auswahl der Übungen ist aber nicht nur in Bezug auf die Trigger-Gefahr sorgfältig zu überdenken. Auch andere Dynamiken können ausgelöst werden, wie z. B. eine Verlagerung des Gewaltverhaltens im Alltag. Auch mit diesen Dynamiken muss umgegangen werden. Ggf. macht es Sinn, bei manchen Methoden die Übungen nach Geschlechtern getrennt durchzuführen, eine zweite Lehrkraft hinzuzuziehen und das gesamte pädagogische Team zu informieren.

◀ **Gewaltdynamiken**

⁶⁶ vgl. Hagemann-White 1992, S. 24.

Vorüberlegungen für den Methodeneinsatz

Grundsätzlich ist wichtig, jede Übung gut einzuleiten und den Inhalt bzw. das Thema zu erklären. Den Schüler*innen muss freigestellt sein, an einer Übung teilzunehmen, bzw. muss ihnen erlaubt sein, kurzzeitig den Raum zu verlassen oder ausschließlich zuzuschauen, wenn sie das Thema zu sehr belastet. **Niemand darf zur Teilnahme gezwungen werden!**

Musikvideos/Songtexte

Bei einigen Übungen sind Musikvideos und Songtexte vorgeschlagen, die zum Zeitpunkt der Erstellung des Handbuchs aktuell waren. Vielleicht gibt es für Sie oder Ihre Schüler*innen (auch) andere geeignete Videos oder Texte. Dann nutzen Sie diese. Bitte achten Sie in jedem Fall bei der Verwendung von Material aus dem Internet auf die **urheberrechtlichen Bestimmungen**.

Wichtige Gruppenregeln vereinbaren

Vereinbaren Sie am Anfang wichtige Gruppenregeln miteinander und nehmen Sie die Anregungen der Teilnehmenden auf. Die Regeln sollten auf jeden Fall folgende Aspekte beinhalten:

- **Vertraulichkeit**
Alles Gesagte und Erzählte bleibt in der Gruppe/Schulklasse vertraulich.
- **Selbstverantwortung**
Auf das eigene Wohl achten.
Nicht anderen in der Gruppe die Arbeit überlassen.
- **gegenseitige Wertschätzung**
Darauf achten, dass auch alle anderen sich wohl und unterstützt fühlen können und sich aktiv für andere einsetzen, ihnen Mut machen.
- **Einstehen füreinander**
alle in der Gruppe gehören dazu und geben sich gegenseitig Schutz. Kein Gruppenmitglied wird ausgeschlossen.
- **Körpersignale**
Respekt und Wertschätzung gilt auch für den Einsatz von Körpersprache und Gesten.
- **keine Diskriminierungen nach der pädagogischen Einheit**
Einstehen füreinander und Wertschätzung enden nicht mit der Einheit. Gerade, wenn alle vertraulich miteinander reden wollen, darf keine*r Angst haben, zu einem späteren Zeitpunkt dafür sanktioniert und bloßgestellt zu werden.
- **ruhig zuhören und andere Meinungen tolerieren**
Bei schwierigen Themen ist dies nicht einfach. Wenn alle sicher sein können, dass auch ihre Meinung gehört wird, ist es einfacher. Wichtig ist, hierzu miteinander eine Regel zu vereinbaren.

- **selbstbestimmter Redebeitrag**
Alle sollen nur das sagen, was sie möchten und sich zu nichts gedrängt fühlen.
- **Diskussionskultur**
Keine Abwertungen von Meinungen oder Aussagen Anderer zulassen.
Persönliche Angriffe und Beleidigungen werden nicht akzeptiert.
Klare Stellungnahme bzw. Intervention der Lehrkraft, gerne auch der Schüler*innen, zu nicht-akzeptablen Äußerungen.
Auf tretende Probleme werden sofort angesprochen.
Alle halten, was sie versprechen.

Abschließend noch ein Wort zu **polarisierenden oder diskriminierenden Äußerungen**. Bei den vorgeschlagenen Übungen im Teil 2 der Broschüre kann es zu diskriminierenden Aussagen von Schüler*innen kommen.

►► Dies kann unreflektiert geschehen, es kann aber auch Ausdruck einer Haltung sein. In jedem Fall ist es wichtig, als Lehrkraft solche Aussagen nicht unwidersprochen stehen zu lassen, um nicht zu vermitteln, dass diese Aussagen toleriert oder unterstützt werden. Dies ist besonders wichtig im Hinblick auf eventuell betroffene Schüler*innen. Das Tolerieren diskriminierender Äußerungen reproduziert zudem bestehende gesellschaftliche Machtstrukturen wie Sexismus oder Rassismus.

Deshalb ist es notwendig, diskriminierende Aussagen aufzugreifen und gemeinsam mit den Schüler*innen zu hinterfragen:

- Was bedeuten die Begriffe?
- Wo haben sie ihren Ursprung?
- Wer wird damit angesprochen?
- Was denkt ihr, wie sich jetzt gerade Personen im Raum fühlen, die diese Aussagen betreffen (z. B. weil sie eine Behinderung haben, weil sie Mädchen* sind, weil sie schwul, lesbisch, nonbinär sind)?
- Warum wähle ich gerade diese Begriffe?
- Wer wird damit diskriminiert?
- Was will ich eigentlich aussagen? Was wären geeignetere Alternativen, um das auszudrücken, was tatsächlich gemeint ist?

Nachbereitungen einplanen

Es ist davon auszugehen, dass das Bearbeitete nachwirkt. Die ganz persönliche Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der spezifischen geschlechterbezogenen Gewaltproblematik kann eine Vielzahl erwünschter und unerwünschter nachgehender Reaktionen hervorrufen. Planen Sie Zeiten und Kapazitäten für nachgehende Gespräche und ggf. weitere Aktionen ein, ggf. unter Einbeziehung weiterer Fachkräfte.

Ausdruck ►►
von Haltung

Gewalt und Geschlecht



Gewalt und Geschlecht

Beispiele

A

In der Pause möchte ein Mädchen* der 6. Klasse die Toilette verlassen. Eine Gruppe von Jungen* stellt sich in den Türrahmen und versperrt ihr den Ausgang. Sie dürfe die Toilette nur verlassen, wenn sie die Jungen* höflich darum bitte.

B

Ein Mädchen* beschwert sich bei ihrem Lehrer, dass die Jungen* ihr ständig Papierkugeln in den Ausschnitt werfen würden. Der Lehrer* antwortet, dass dies natürlich nicht in Ordnung sei, dass das Mädchen* aber auch die Jungen* mit ihrem weit ausgeschnittenen T-Shirt dazu animiere.

Einleitung

Mädchen* sind von verbaler, physischer und psychischer Gewalt in der Schule in besonderem Maße betroffen.

Im Alltag ist es nicht immer leicht, Gewalt zwischen Jungen* und Mädchen* zu erkennen – sowohl für die Schüler*innen selbst, als auch für Lehrkräfte. Häufig geschieht Gewalt verdeckt, „hinter dem Rücken“ von Lehrkräften. Aber auch wenn entsprechendes Verhalten direkt beobachtet werden kann, ist eine eindeutige Einstufung als Gewalt oft schwierig. Unsere Interpretation einer Situation ist das Ergebnis von individueller Wahrnehmung, eigenem Wissensstand zum Thema, eigenen Erfahrungen und unseren jeweiligen Privilegien. Das alles fließt in unsere Bewertung ein.

Werden die Beteiligten und Beobachtenden befragt, gehen die Meinungen über das Geschehene häufig auseinander.

Und dennoch: Nicht alle Erfahrung ist einfach nur subjektiv und damit kaum verhandelbar.

►► In die Einordnung von gewaltvollen Alltagssituationen und im Umgang damit muss der historische wie aktuelle gesellschaftliche Kontext von verschiedenen Machtverhältnissen und Privilegien-Systemen einfließen, in die wir alle auf die eine oder andere Weise eingebunden sind. Menschen agieren nicht nur gut- oder böswillig, sondern handeln gewollt oder ungewollt immer auch als Teil kollektiver Strukturen.

In diesem Rahmen interpretieren und beurteilen Andere das jeweilige Verhalten und seine Wirkung, teils sogar entgegen der ursprünglichen Intention. Unsere kollektive Verankerung beeinflusst, wie wir wahrgenommen werden, welches Verhalten in welcher Situation angemessen ist und welches nicht. Wenn zwei Freundinnen sich also in einem gemeinsamen Verständigungsprozess mit „Bitch!“ frotzeln, weil sie sich damit „cool“ und einander zugehörig fühlen, ist dieses

Wort, obwohl es ein Schimpfwort ist, nicht mehr mit derselben mysogynen Abwertung aufgeladen, wie wenn diese Mädchen* von Jungen* aus ihrer Klasse mit „Bitch“ betitelt werden, um sie auszugrenzen, abzuwerten und zu beschämen.

In Gewaltdynamiken sind viele beteiligt: Täter*innen und Opfer, Zuschauende, Einschreitende, Hilfe Holende, Anstachelnde ... Allein die quantitative Menge der Beteiligten kann Gewichtungen, Solidaritäten, Werthaltungen und Abläufe verändern.

► Manche Situationen „kippen“ im Verlauf. Sie sind zunächst für alle Beteiligten lustig, dann aber wird aus Sicht des Mädchens* eine Grenze überschritten. Darauf angesprochen, entgegneten Jungen* häufig: „War doch nur Spaß!“ ohne zu realisieren, dass sowohl ihr Erleben, ggf. ihr Überlegenheitsgefühl, als auch ihre Reaktionsmuster aus der privilegierten Geschlechterperspektive heraus erfolgen.

Was Gewalt ist, entscheidet das Opfer, nicht der*die Täter*in! Gerade bei geschlechtsspezifischer Gewalt ist es wichtig, die enge Verknüpfung mit patriarchalen Herrschaftsstrukturen im Blick zu haben, die sich gerade in der alltäglichen Gewalt von Jungen* gegen Mädchen* zeigt – und die es mitunter erfordert, Gewalt zu thematisieren, die selbst vom Opfer überhaupt nicht als solche wahrgenommen wird.

Genau diese alltägliche Abwertung durch sexistische Kommentare, sexuelle Belästigungen und körperliche Übergriffe erzeugt bei vielen Mädchen* einen „Normalisierungseffekt“, der vor allem fünf Folgen nach sich zieht:

◀ **Machtverschiebung**

◀◀ **Einordnung gewaltvoller Alltagssituationen**

Gewalt- kultur

- 1. Es wird verhindert, dass die Gewalt dieser Handlungen als solche begriffen und artikuliert wird.** Mädchen* problematisieren Gewalt dann nicht und holen sich auch keine Hilfe bei Lehrkräften oder anderen pädagogischen Fachkräften in der Schule. Diese Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen* wird deshalb nicht sichtbar und setzt sich ungehindert fort, formt sich ggf. in einer schuleigenen geschlechterbezogenen Gewaltskultur aus.
- 2. Das Erlebte bleibt auf der persönlichen Ebene der jeweiligen Beteiligten.** Darunterliegende, diese Gewalt legitimierende, Strukturen werden nicht erkannt und nicht kritisch hinterfragt. So werden Gewalt und gewaltvolle Strukturen unserer Gesellschaft weiter reproduziert.
- 3. Mädchen* wird vermittelt, dass dieses Verhalten „normal“ ist** und es ihre eigene Sache ist, das Umgehen damit zu lernen. Das heißt, dass die Verantwortung für ein gesellschaftliches Problem auf ihre Geschlechtszugehörigkeit und auf ihre individuelle Persönlichkeit übertragen. Dies verursacht enormen Druck und Stress und kann zum Verlust von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit führen – insbesondere, wenn das Mädchen* den Erwartungen, keine „Spaßbremse“ zu sein, nicht nachkommen kann oder will.
- 4. Gewaltvolles, übergriffiges Verhalten der Jungen* wird teilweise von Mädchen* selbst,** wie auch von anwesenden Erwachsenen gerechtfertigt und entschuldigt („Jungs* sind halt so!“). Ebenso kann eine Opfer-Täter-Umkehr („Victim Blaming“) stattfinden und Mädchen* wird die Schuld am übergriffigen Verhalten, das auf sie gerichtet war, zugeschrieben. Entsprechend der ihnen zugewiesenen Rollenerwartung nehmen sie sich teils sogar selbst oder gegenseitig in Schuld- Verantwortung.
- 5. Mädchen* rechtfertigen und unterstützen gewaltvolles, übergriffiges Verhalten der Jungen*,** weil sie seitens des normgebenden Geschlechts anerkannt werden möchten.

► Die Thematisierung von alltäglicher Gewalt von Jungen* gegen Mädchen* in der Schule zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie nicht auf der individuellen Ebene stehen bleiben darf. In der Regel geht es nämlich nicht um einen ausschließlichen Konflikt zwischen einem konkreten Jungen* und einem konkreten Mädchen*. Vielmehr ist Gewalt von Jungen* gegen Mädchen* ein Ausdruck gesellschaftlicher

Geschlechterverhältnisse und sollte als solcher pädagogisch aufgegriffen werden, indem die darunterliegenden Dynamiken, Strukturen und Denkweisen sichtbar gemacht und die Schüler*innen dafür sensibilisiert werden.

►► Hier sind Lehrkräfte besonders gefordert. Gerade ein Nicht-Einschreiten bei gewaltvollen Handlungen, ein Nicht-Ernstnehmen oder Kleinsprechen trägt wesentlich zu einer „Normalisierung“ von Gewalt und damit zu einer Aufrechterhaltung patriarchaler, sexistischer Strukturen bei. Ein klares Benennen von diskriminierendem, sexistischem Verhalten vermittelt andere Werte und Verhaltensoptionen und fördert Chancengleichheit und Vielfalt.

Dies erfordert auch die eingehende persönliche Auseinandersetzung von Lehrkräften und pädagogischem Personal mit dem Thema „Gewalt und Geschlecht“:

Hilfreich können dabei folgende Fragen sein:

- **Welche Erfahrungen habe ich selbst als Mädchen*, als Junge* mit Gewalt gemacht?** War ich Opfer? Und/oder Täter*in? Wie hat das Umfeld (Frauen*? Männer*?) darauf reagiert?
- **Wie interpretiere ich übergriffiges Verhalten** und Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen*?
- **Welche Vorannahmen** habe ich dazu?
- **Welche Rolle spielt dabei meine Geschlechtsidentität,** meine sexuelle Orientierung oder meine Herkunft und eventuell damit verbundene Privilegien?
- **Wo sind eigene bewusste oder unbewusste Abwehrmechanismen,** wenn es um Wahrnehmung, Interpretation, von, bzw. Intervention bei Gewalt geht?
- **Trage ich zu einer Relativierung oder Verharmlosung** von Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen* bei, z. B. durch Sätze wie „Der macht das ja nur, weil er dich gern hat.“?
- **Erlebe ich unterschiedliche Wirkungen und Reaktionen,** je nachdem, ob Mädchen* oder Jungen* zuschauen, sich einmischen, schlichten?

Zeitweiliger Austausch, Diskussion, und Einsatz pädagogischer Methoden zur Prävention und Bearbeitung von Gewalt in getrennten Mädchen*gruppen und Jungen*gruppen lohnt sich. In der Regel kommen sowohl die Motivationen zu Gewalt, die Abwehrmechanismen von Gewalt und die Perspektiven auf unterschiedliche Gewalteebenen deutlicher zur Sprache.

Thematisierung alltäglicher Gewalt

Platz für eigene Notizen

Area with horizontal dotted lines for taking notes.



0 ... 100

Gewaltskala

Ziel

Benennung von schulischer Alltagsgewalt. Sensibilisierung dafür, dass manche Situationen eindeutig als Gewalt, andere unterschiedlich wahrgenommen oder eingeschätzt werden, aber trotzdem für die Betroffenen z. T. erhebliche Auswirkungen haben.

Dauer
ca. 30–60 Minuten

Zielgruppe
ab 5. Klasse

Gruppengröße
mindestens
5 Jugendliche –
ganze Klasse

Raum
Klassenzimmer

Material
Variante 1 Kreppband, DIN A4-Blätter mit den Aufschriften „Körperliche Gewalt“, „keine Gewalt“, „Seelische Gewalt“, Beispielsituationen auf DIN A4-Blättern

Variante 2 Skala von 0 (= keine Gewalt) bis 100 (= Gewalt) auf DIN A4-Blättern, Beispielsituationen auf DIN A4-Blättern

Ablauf – Variante 1

Anordnung der DIN A4-Blätter mit den Aufschriften „Körperliche Gewalt“, „keine Gewalt“, „Seelische Gewalt“: Kreppbandstreifen liegt am Boden. Rechts vom Streifen = Körperliche Gewalt, Auf dem Streifen = keine Gewalt, Links vom Streifen = Seelische Gewalt

Zuordnung der Beispiele

DIN A4-Blätter mit Beispielsituationen werden an die Schüler*innen verteilt. Nacheinander liest jede*r das eigene Beispiel vor, positioniert das Beispiel an der Skala und begründet die Positionierung.

Alternativ

Jede*r notiert sich eine selbst erlebte oder beobachtete Situation von Gewalt aus dem Schulalltag, ohne reale Namen zu nennen. Die Beispiele werden von der Lehrkraft eingesammelt und vorgelesen. Nach kurzer Diskussion entscheidet die Gruppe, wo das Beispiel positioniert werden soll.

Verschiebephase

Wenn alle Blätter mit Beispielen liegen, kann die Gruppe nochmals die Beispiele diskutieren und mit Begründung umpositionieren.

Diskussion

Anschließend wird in der Gruppe diskutiert, wieso welche Situationen wie eingeschätzt werden. Es muss ermöglicht sein, dass gleiche Situationen von verschiedenen Schüler*innen unterschiedlich bewertet werden können.

Mögliche Fragen

- Was fällt euch auf?
- Warum stuft du diese Situation als Gewalt ein?
- Gibt es welche, die die Situation weniger schlimm/ noch schlimmer einstufen?

- Macht es einen Unterschied, ob dies ein Mädchen* oder ein Junge* macht?
- Gibt es schulische Bedingungen, die diese Gewaltsituation unterstützen?

Hinweis

Wählen Sie für die vorbereiteten Beispiele Material aus, das dem Entwicklungsstand und den Themen der Schüler*innen entspricht.

Es gibt Formen von Gewalt, die sowohl körperliche als auch seelische Gewalt beinhalten. In diesem Fall können die Kärtchen auch zwischen zwei Kategorien gelegt werden.

Wichtig: Die Meinungen der Schüler*innen stehen nicht zur Diskussion oder zur Bewertung. Alle dürfen ihre Meinung einbringen, auf polarisierende Meinungen sollte aber unbedingt sensibel eingegangen werden. (Siehe auch das Kapitel: Bevor Sie anfangen: Vorüberlegungen für den Methodeneinsatz, S. 30f) ↗

Gleichzeitig ist es wichtig, deutlich zu machen, dass es Situationen gibt, die nicht diskutierbar sind, sondern eindeutig Gewalt sind, z. B. weil sie vom Strafrecht so eingestuft werden und entsprechend strafrechtlich verfolgt werden, wie etwa (sexuelle) Nötigung, Verleumdung, Körperverletzung, Erpressung, Vergewaltigung.

Je nach Alter und Reflektiertheit der Jugendlichen kann in diesem Zusammenhang auch auf den Entstehungsprozess von Gesetzen eingegangen und erarbeitet werden, dass sich auch hier die Bewertung von Gewalt in der Gesellschaft über die Zeit verändert hat (z. B. Vergewaltigung in der Ehe, die erst seit 1997 auch von der Politik als Gewalt angesehen wird und seither im Strafrecht verankert ist).



0 ... 100

Gewaltskala

Ablauf – Variante 2

Vorbereitete DIN A4-Blätter mit Beispielsituationen zu Gewaltsituationen, Skala von 0–100 liegt am Boden.

Zuordnung der Beispiele

Die DIN A4-Blätter mit Beispielsituationen werden an die Schüler*innen verteilt. Nacheinander lesen alle ihr Beispiel vor und positionieren das Blatt an der Skala. Jede*r soll die Positionierung begründen.

Alternativ oder nachfolgend

Jede*r Schüler*in notiert sich eine Situation von Gewalt aus dem Schulalltag, die sie*er selbst erlebt oder beobachtet hat, auch hier ohne die Benennung realer Namen. Die Beispiele werden von der Lehrkraft eingesammelt und vorgelesen. Kurze Diskussion, die Gruppe entscheidet, wo das Beispiel positioniert werden soll.

Verschiebephase

Wenn alle Blätter mit Beispielen liegen, kann die Gruppe nochmals die Beispiele diskutieren und mit Begründung umpositionieren.

Diskussion

Anschließend wird in der Gruppe überlegt, wieso welche Situationen wie eingeschätzt werden. Es muss ermöglicht sein, dass gleiche Situationen von verschiedenen Schüler*innen unterschiedlich bewertet werden können.

Mögliche Fragen

- Was fällt euch auf?
- Warum stuft du diese Situation als Gewalt ein?
- Gibt es welche, die die Situation weniger schlimm/nach schlimmer einstufen?"
- Macht es einen Unterschied, ob dies ein Mädchen* oder ein Junge* macht?
- Um welche Gewaltform geht es hier?
- Gibt es schulische Bedingungen, die diese Gewaltsituation unterstützen?

Hinweis

Wählen Sie für die vorbereiteten Beispiele Material aus, das dem Entwicklungsstand und den Themen der Schüler*innen entspricht. Ergänzen Sie ggf. noch weitere passende Beispiele.

Wichtig: Die Meinungen der Schüler*innen stehen nicht zur Diskussion oder zur Bewertung. Alle dürfen ihre Meinung einbringen, auf polarisierende Meinungen sollte aber unbedingt sensibel eingegangen werden. (Siehe auch das Kapitel: Bevor Sie anfangen: Vorüberlegungen für den Methodeneinsatz, S. 30f) [↑](#)

Gleichzeitig ist es wichtig, deutlich zu machen, dass es Situationen gibt, die nicht diskutierbar sind, sondern eindeutig Gewalt sind, z. B. weil sie vom Strafrecht so eingestuft werden und entsprechend strafrechtlich verfolgt werden, wie etwa (sexuelle) Nötigung, Verleumdung, Körperverletzung, Erpressung, Vergewaltigung.

Je nach Alter und Reflektiertheit der Jugendlichen kann in diesem Zusammenhang auch auf den Entstehungsprozess von Gesetzen eingegangen und erarbeitet werden, dass sich auch hier die Bewertung von Gewalt in der Gesellschaft über die Zeit verändert hat (z. B. Vergewaltigung in der Ehe, die erst seit 1997 auch von der Politik als Gewalt angesehen wird und seither im Strafgesetz verankert ist).

Quelle

Diese Übung wird im pädagogischen Zusammenhang häufig eingesetzt. Die ursprüngliche Quelle ist nicht bekannt.

Hinweis für beide Varianten

Alternativ können die Geschlechterzuordnungen auf dem folgenden Arbeitsblatt verändert werden. Welchen Einfluss hat das auf die Bewertung der jeweiligen Situation?



0 ... 100

Beispiele für potentielle Gewaltsituationen

- Ein Mädchen* stiehlt ein T-Shirt aus der Umkleidekabine.
- Eine Fußballerin foult ihre Gegnerin.
- Ein Elternteil gibt dem Kind eine Ohrfeige, weil es verspätet im Unterricht erschienen ist.
- Eine Lehrkraft gibt eine schlechte Note.
- Jemand sagt: „Ich fickte deine Mutter“.
- Ein Mädchen* küsst ein anderes Mädchen*, ohne zu fragen, auf den Mund.
- Ein Junge* küsst ein Mädchen*, ohne zu fragen, auf den Mund.
- Ein Junge* küsst einen anderen Jungen*, ohne zu fragen, auf den Mund.
- Ein Kind stellt einem anderen ein Bein.
- Das Beinstellen wird – mit einem blöden Spruch – zum Klassensport.
- Ein Mädchen* bekommt von einem Jungen* im Chat unaufgefordert ein Dickpick (Bild seines Penis) geschickt.
- Ein Junge* fordert von einem Mädchen* ihre Telefonnummer.
- Ein Junge* fasst ein Mädchen* im Vorbeigehen an den Po.
- Eine Polizistin erteilt eine Ermahnung.
- Eine Mutter schimpft die Tochter, weil sie zu spät nach Hause gekommen ist.
- Ein Mädchen* darf in der Klasse nie mitspielen.
- Eine Gruppe aus der Klasse macht sich über eine*n Mitschüler*in wegen ihrer Kleidung lustig.
- Ein Mädchen* wird von anderen als Schlampe bezeichnet, weil sie Sex vor der Ehe hat.
- Ein Mädchen* sagt zu einem Jungen*: „Du bist ein Idiot!“
- Eine Lehrkraft hetzt gegen Geflüchtete.
- Ein Junge* verbietet seiner Freundin, sich mit Freund*innen zu treffen.
- Ein Mädchen* schickt ihrem Freund ein Bild, auf dem sie oben ohne abgebildet ist. Der schickt es an seine Kumpels weiter.
- Ein Junge* wird online von einer fremden erwachsenen Person angeschrieben, die ihn auffordert, ein Nacktbild zu schicken.
- Du schaust bei einer Schlägerei auf dem Pausenhof zu.
- Im Klassenchat geht ein Video herum, auf dem ein Junge* von einer Gruppe von Jungen* verprügelt wird.
- Am Morgen hält ein Mädchen* ein Referat. Am Nachmittag macht sich die Klasse darüber im Klassenchat lustig.
- Ein Junge* sagt zu einem Mädchen*: „Du hast hier gar nichts zu sagen!“
- Eine Gruppe von Jungen* nimmt einem Mädchen* die Klamotten weg und versteckt sie.
- Die Jungen* reißen beim Sport immer wieder die Tür der Mädchen*umkleidekabine auf.
- Einem Mädchen gegenüber werden von den Mitschülern*, sobald sie an ihnen vorbeigeht, eindeutige sexuelle Gesten gemacht.
- Im Klassenzimmer werden während des Unterrichts unter der Bank heimlich Zettel mit abwertenden Kommentaren über eine Schülerin* weitergereicht.



Begriffe klären

Ziel

Klären und Differenzieren von Begrifflichkeiten

Dauer

30 Minuten

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Gruppengröße

Mindestens
5 Jugendliche –
ganze Klasse

Raum

Klassenzimmer

Material

Variante 1 Arbeitsblatt für alle Anwesenden,
Stifte

Variante 2 Arbeitsblatt für jede Kleingruppe,
Stifte. Alternativ Für jede Kleingruppe die
Beispiele auf kleinen Zetteln, die übergeord-
neten Begriffe auf DIN A4-Blättern.

Variante 3 übergeordnete Begriffe auf
DIN A4-Blättern.

Ablauf

Variante 1 Einzelarbeit

Alle bekommen das Arbeitsblatt „Begriffe klären“. Dieses sollen die Schüler*innen in Einzelarbeit den übergeordneten Begriffen zuordnen.

Variante 2 Kleingruppenarbeit

Die Schüler*innen bilden Kleingruppen. Jede Kleingruppe bearbeitet das Arbeitsblatt gemeinsam. Alternativ können auch die einzelnen Beispiele auf kleinen Zetteln und die übergeordneten Begriffe auf DIN A4-Blätter ausgedruckt werden und dann am Boden zugeordnet werden.

Variante 3 Gesamtgruppe

Am Boden werden in ausreichendem Abstand die übergeordneten Begriffe auf DIN A4-Blättern ausgelegt. Die Lehrkraft liest dann die Beispiele nacheinander vor und die Schüler*innen stellen sich zu den Begriffen, denen sie das Beispiel zuordnen würden.

Anschließend Auswertung in der Gesamtgruppe.

Hilfreich sind hier folgende Fragen:

- Wodurch unterscheiden sich die Begriffe?
- Welche Handlungen kennst du aus deinem eigenen Leben?
- In welchen Zusammenhängen tauchen die Handlungen immer wieder auf?
- Welche Begriffe könnten unter mehrere Oberbegriffe eingeordnet werden und um welche Oberbegriffe handelt es sich?

Hinweis

Diese Übung ist gut als Einstieg ins Thema Gewalt geeignet, um die verschiedenen damit verbundenen Begrifflichkeiten genauer zu definieren.

Quelle

Adaptiert nach: Gugel, Günther (2010). Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen. S. 602.



Begriffe klären

Beispiele

Ordne die unten aufgeführten Handlungen den folgenden Begriffen zu

Grenzüberschreitung

Frauen*feindlichkeit

Machtmissbrauch

Sexuelle Belästigung

geschlechtsbezogene Diskriminierung

Rassismus

Mobbing

A	Eintreten ohne anzuklopfen	N	Behinderung des Lernablaufs oder Beschädigung von Schulmaterial
B	Ignorieren von berechtigten Bedürfnissen und Anliegen	O	Verbreitung von Gerüchten
C	Zu nahe treten, nötige Distanz nicht wahren	P	Die verschiedenen Geschlechter werden ungleich in ihren Schulleistungen bewertet
D	Zuteilung von entwürdigender Arbeit	Q	Ungleicher Lohn bei gleicher Qualifikation und gleicher Arbeit
E	Witze und Sprüche über Mädchen* und Frauen*	R	Schikanen, Angriffe, Schädigung über einen längeren Zeitraum
F	Direkte oder indirekte Anzüglichkeiten bei Anwesenheit von Mädchen* oder Frauen*	S	Pornografisches Material zeigen
G	Ausländer*innenfeindliche Witze und Sprüche	T	Sexualisierte Gesten oder Bemerkungen
H	Aufforderungen zu sexuellem Handeln	U	Verletzendes Nachahmen von Sprache, Körperhaltung oder religiösen Handlungen
I	Informationen systematisch vorenthalten	V	Verweigerung von Kommunikation und Kontakt
J	Distanzloses oder aufdringliches Verhalten	W	Sexistische Bilder, Witze, Nachrichten
K	Unerwünschter Körperkontakt	X	Jemanden bei Entscheidungen übergehen
L	Schimpfwörter, wie Bitch, Hurensohn, Wichser, Hure	Y	Ein „Nein“ ignorieren
M	Keine Arbeitsstelle aufgrund ethnischer Zugehörigkeit	Z	Jemanden bei anderen schlecht machen



Rollenspiele

Ziel

Entwicklung von Empathiefähigkeit durch das Schlüpfen in verschiedene Rollen, Einübung von Strategien zum Umgang mit unangenehmen und gewaltvollen Situationen für Mädchen*.

Dauer

30–45 Minuten

Gruppengröße

10 Personen –
ganze Klasse

Material

Situationen auf Kärtchen

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Die Schüler*innen bilden max. sechs Kleingruppen (jeweils 4–5 Jugendliche).

Jede Kleingruppe erhält eine Situation zu alltäglicher Gewalt gegenüber Mädchen* und die Aufgabe, in Form eines Rollenspiels die Situation anzuspielden und zu überlegen, wie die Situation weitergehen könnte bzw. wie die Situation gut aufgelöst werden könnte.

Anschließend führen alle Gruppen ihr Rollenspiel in der ganzen Gruppe vor.

Nach jedem Rollenspiel findet eine Auswertung statt.

Mögliche Fragen können sein:

- Wie habt ihr euch in dieser Situation gefühlt? (Frage an die Kleingruppe)
- Wie habt ihr euch als Zuschauende gefühlt? (Frage an die Zuschauenden)
- Warum habt ihr die Situation auf diese Weise weitergeführt? Wieso habt ihr dieses Ende/diese Lösung gewählt? (Frage an die Kleingruppe)
- Was denkt ihr über dieses Ende? Hättet ihr genauso reagiert? Gibt es alternative Handlungsmöglichkeiten? (Frage an die Zuschauenden)
- Was denkt ihr: Wieso haben sich in dieser Situation die Mädchen*/die Jungen* so verhalten?
- Was kann ich machen, wenn ich in einer solchen Situation bin und das Gefühl habe, die Situation nicht lösen zu können? Hier kann die Leitung auf das Thema „Hilfe holen“ lenken und anschließend fragen, wo sich Personen spezifische Hilfe holen können, auch z. B. in der Schule. Dabei kann gut auf bestehende Hilfestrukturen verwiesen werden.

Quelle

Übung aus der Praxis der Autor*innen



Rollenspiele – Situationen

Situation 1

Ein Mädchen* nimmt all ihren Mut zusammen, geht zu ihrer Klassenlehrerin und erzählt, dass ein paar ältere Jungen* sie immer wieder in der Pause ärgern und ihr Beleidigungen nachrufen. Jetzt hat sie richtig Angst und mag in der Pause nicht mehr aus dem Klassenzimmer. Die Lehrerin sagt: „Die wollen doch nur angeben. So sind Jungs* in dem Alter eben!“

Situation 2

In der Pause möchte ein Mädchen* die Toilette verlassen. Eine Gruppe von Jungen* stellt sich in den Türrahmen und versperrt ihr den Ausgang. Sie dürfe die Toilette nur verlassen, wenn sie die Jungen* höflich darum bitte.

Situation 3

Ein Junge* fasst im Vorbeigehen seiner Klassenkameradin an den Po. Als das Mädchen* aufschreit und sich dagegen wehrt, sagt er: „Stell dich doch nicht so an, das gefällt dir doch auch!“

Situation 4

Ein Mädchen* wurde am Vortag nach der Schule von Mitschüler*innen mit einem Jungen* gesehen. Diese Beobachtung verbreitet sich schnell in der ganzen Klasse. In der Pause unterhält sie sich mit einem älteren Jungen*. Als das einige Jungen* aus ihrer Klasse sehen, sagt einer: „Boah, so eine Bitch! Die macht ja auch mit jedem rum!“

Situation 5

Ein Mädchen* hat Fotos von sich auf Social Media gepostet. Am nächsten Tag fallen in der Klasse Kommentare wie: „Die könnte auch mal ein paar Kilo abnehmen!“, „Mit dem Gesicht hätte ich mich nie auf ein Foto getraut!“

Situation 6

Ein Mädchen* wünscht sich einen Freund. Mitschüler*innen erstellen einen falschen Instagram-Account und tun so, als ob er einem Jungen* gehört. Die beiden schreiben miteinander und irgendwann fordert der „Junge“ sie auf, ihm Nacktfotos zu schicken, was sie dann auch macht. Am nächsten Tag kennt die ganze Schule die Fotos.

Geschlechter- rollen



Geschlechterrollen

Beispiele

A

In der Klasse 7a werden Aufgaben für die kommende Woche verteilt. Einige Kinder sollen die Tafel putzen, andere die Stühle auf die Tische stellen, wieder andere den Müll aufräumen oder die Arbeitsblätter einsammeln. Als die Lehrer*in einen Jungen* bittet, den Boden zu kehren, meint dieser entrüstet: „Nein, das mache ich nicht! Das kann Ayleen machen! Kehren ist schließlich Frauensache!“

B

In der 7. Klasse wird der Tag der offenen Tür organisiert. Die Lehrer*in bittet die Schüler*innen: „Könnt ihr Eure Mütter fragen, ob sie einen Kuchen für den Tag der offenen Tür backen können.“ Gracia antwortet: „Bei mir backt mein Vater!“ Daraufhin ruft Jakob in die Klasse „Ist Dein Vater schwul?“ und viele beginnen zu lachen. Die Lehrerin erwidert „Ich finde Männer*, die backen können, interessant!“

Einleitung

►► Wie in Teil 1 – Grundlagen beschrieben, werden Geschlechterrollen und -stereotype von Geburt an erlernt und geprägt. In Drogeriemärkten werden Schnuller in rosa und hellblau verkauft. Der rosafarbene trägt die Aufschrift „Drama Queen“, der hellblaue die Aufschrift „Bad Boy“. Ohne Zweifel ist klar, welcher Schnuller für welches Kind vorgesehen ist. Die Schnuller zeigen übliche stereotype Zuweisungen zu Männlichkeit und Weiblichkeit.

Mädchen* sind soziale Wesen, sie kümmern sich um ihr Aussehen und sind emotional – eben Drama Queens. Die Jungen* dagegen sind rational, interessieren sich für Technik, geben den Ton an und gehen über Grenzen – eben richtige Bad Boys. Solche Gender-Marketing-Strategien tragen erheblich zur Festschreibung einschränkender und ungleicher, manchmal gefährlicher, Geschlechterrollenzuschreibungen bei.

►► Kinder wachsen mit unterschiedlichen Einflüssen auf, die ihr eigenes Rollenbild prägen. Die allgegenwärtigen stereotypen Geschlechterbilder schaffen eine vermeintliche Normalität, die Kinder verinnerlichen. Sie versuchen in der Regel dieser Normalitätsvorstellung zu entsprechen. So erklären Mädchen* auf Nachfrage beispielsweise schnell, „schön und schlank“ sein zu wollen, Jungen* bezeichnen sich als „das starke Geschlecht“.

Stereotypisierungen gibt es viele, z. B. dass Mädchen* für Hausarbeit zuständig sind und Jungen* die Welt erobern, dass Mädchen*, die aktiv Sexualität suchen, Schlampen sind und Jungen* begehrenswerte Lover.

Ein Abweichen von diesen Normen zieht in der Regel deutliche Konsequenzen, z. B. Mobbing und Ausgrenzung nach sich.

Auch in der Schule werden diese Zuschreibungen durch Schüler*innen und Lehrkräfte bewusst oder unbewusst reproduziert, z. B. mit Sätzen, wie: „Ich brauche vier starke Jungs ...“

Um Kindern und Jugendlichen ein selbstbestimmtes Aufwachsen zu ermöglichen, ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen und möglichst nicht geschlechterhierarchischen gesellschaftlichen Rollenbildern und Rollenerwartungen notwendig.

► Für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte stellt sich der fachliche Anspruch „vorurteilsbewusst und gleichstellungsorientiert“ mit Mädchen* und Jungen* zu arbeiten.

Das bedeutet, sich im Rahmen der Didaktik und Erziehung die Frage zu stellen, inwieweit Mädchen* und Jungen* vom eigenen pädagogischen Angebot angesprochen sind, inwieweit dadurch Geschlechterhierarchien im Klassenzimmer reproduziert werden, geschlechterspezifische Vorurteile gestützt werden und inwieweit dieses Angebot Mädchen* und Jungen* ermöglicht, neue Seiten an sich zu entdecken.

◀◀ **Gender Marketing**

◀ **bewußte Pädagogik**

◀◀ **Normalitätsvorstellung von Kindern**

Geschlechterrollen

Im Rahmen geschlechtergerechter Pädagogik können wir Jugendlichen Räume zur Verfügung stellen,

- in denen sie sich vorurteils- und wertungsfrei mit ihren Geschlechterrollen auseinandersetzen können
- in denen Vielfalt ermöglicht wird und ein Ausweiten der eigenen Rolle unterstützt wird und
- in denen sie Offenheit und Toleranz gegenüber vielfältigen Gestaltungsformen von Geschlechterrollen erleben können.

Chancen ▶

▶ Die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen soll es Mädchen* ermöglichen, beschränkende, unterdrückende und gewalttätige Strukturen zu erkennen und mögliche Alternativen in Betracht zu ziehen. Für Jungen* bietet die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen die Chance, sich mit männlichen Privilegien und dem möglichen Preis der normgebenden Geschlechterrolle (z. B. höhere Sterblichkeit von Jungen und Männern) zu beschäftigen. Sie können sich auch fragen, inwieweit Jungen* Beschränkungen durch Privilegien unterworfen sind.



Wertegasse

Ziel

Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Sozialisation. Bewusstwerden, was eine*n geprägt hat. Einordnen, ob das als positiv oder negativ empfunden wird.

Dauer

30–45 Minuten

Zielgruppe

ab 16 Jahren

Gruppengröße

ganze Klasse, wenn möglich, eine gerade Anzahl an Teilnehmenden

Raum

Klassenzimmer

Material

- DIN A5-Blätter
- Box
- Tuch (um die Augen zu verbinden)

Ablauf

Alle schreiben auf DIN A5-Blätter, welche Botschaften über Sexualität und Aufklärung aus ihrer Kindheit und Jugend bei ihnen hängen geblieben sind. Die Blätter kommen in eine Box.

Die Teilnehmenden stellen sich nun in zwei gegenüberliegenden Reihen auf und bilden so eine Gasse. Jede*r zieht ein Blatt aus der Box.

Eine Person geht mit geschlossenen oder verbundenen Augen durch die Gasse, lässt sich eventuell führen. Ihr wird von den Teilnehmenden beim Durchgehen die jeweils gezogene Botschaft ins Ohr geflüstert. Die Person, die durch die Gasse geht, darf bei jeder Botschaft entscheiden, ob sie weiter im eigenen Leben bleiben darf oder ob sie gehen soll.

Wenn alle Schüler*innen, die die Gasse bilden, ihre Botschaften der durchgehenden Person ins Ohr geflüstert haben, tritt diese aus der Gasse und öffnet wieder die Augen.

Wenn gewünscht, können danach die Karten mit den Botschaften auf einem Tisch ausgelegt werden und die Person kann überlegen: Welche werden mitgenommen, welche sollen gehen?

Kurze Diskussion.

Nun geht der*die nächste Schüler*in durch die Wertegasse.

Zum Schluss wird die Übung in der Gesamtgruppe ausgewertet.

Mögliche Fragen sind:

- Woher kommen diese Botschaften?
- Wie wirken diese Botschaften sich bei uns im Leben aus?
- Gibt es Botschaften, die besonders prägen? Gibt es auch welche, die für mich keine Bedeutung haben?
- Können diese Prägungen überwunden werden? Wenn ja, wie?

Quelle

Diese Methode wurde von Annette Wermuth, RBS, Berufsschule für Finanz- und Immobilienwirtschaft, im Workshop zum Handbuch eingebracht. Herzlichen Dank dafür!



(M)ein Bild von einem Mann*/(M)ein Bild von einer Frau*

Ziel

Hinterfragen und Reflexion von Bildern und Vorstellungen von Männern*/Frauen* in der Öffentlichkeit, Werbung und Medien. Erkennen eigener Ansprüche oder eigener Vorurteile.

Dauer
30–60 Minuten

Gruppengröße
ab 1 Person – ganze Klasse

Material

- Zeitschriften, Postkarten, Werbeprospekte etc. mit vielen Bildern von Frauen* und Männern*
- Flipchartpapier
- Verschiedene bunte Stifte
- Klebstoff
- Scheren

Zielgruppe
ab 6. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Ablauf

Die Lehrkraft oder Leitung legt im Vorfeld fest, ob die Jugendlichen ein „Bild von einem Mann*“ oder ein „Bild von einer Frau*“ gestalten sollen.

Die Jugendlichen erhalten dann die Aufgabe: „Erstellt eine Collage von einem Mann*, wie er im Alter von 25 Jahren sein sollte“ oder „Erstellt eine Collage von einer Frau*, wie sie im Alter von 25 Jahren sein sollte“.

Die Jugendlichen haben nun 30 Minuten Zeit mit den ausgelegten Materialien in Einzel- oder Kleingruppenarbeit (2–3 Personen) ihre Collage erstellen. Die Bilder aus den ausgelegten Materialien können um eigene Zeichnungen ergänzt werden oder die Collage kann völlig frei gestaltet werden.

Anschließend sollen die Schüler*innen der Person ihrer Collage Eigenschaften und Attribute zuweisen: Wie lebt sie? Wie arbeitet sie?, Welche sexuelle Identität hat die Person? Hat sie Kinder? Hat sie Geld? Welche Nationalität hat sie? Welche Hobbies? Was sind ihre Interessen, Stärken und Schwächen? Welche Religion hat sie bzw. woran glaubt sie? Was halten die anderen von ihr?

Danach werden die Collagen in der Gesamtgruppe vorgestellt. Dabei helfen folgende Fragen:

- Welche Männer*/Frauen*bilder werden in Werbung und Öffentlichkeit hauptsächlich abgebildet? Welche Berufe, Typen, Lebensstile, Lebensformen etc. fehlen?
- Wenn ihr an die Männer*/Frauen* in eurem Umfeld denkt, findet ihr dort die Person eurer Collage wieder? Findet ihr die Personen aus eurem Umfeld in eurer Collage wieder?
- Wie viel hat die Person auf der Collage mit dem Mann*/der Frau* zu tun, die ihr einmal sein wollt?

Hinweis

Diese Methode eignet sich gut für den Einstieg in die Auseinandersetzung mit Geschlechterklischees. Es sollte darauf geachtet werden, dass keine künstlerische Bewertung der Collage stattfindet.

Gemeinsam mit der Gruppe sollte am Ende der Einheit überlegt werden, was mit den Collagen passieren soll.

Marginalisierte Männlichkeiten und marginalisierte Weiblichkeiten werden vermutlich bei den Collagen nicht auftauchen, sind aber real gelebt. Abwertende Bemerkungen diesbezüglich müssen aufgegriffen und problematisiert werden. Grundsätzlich ist bei dieser Methode wichtig, als Leitung dazu anzuregen, Normen zu hinterfragen und Einordnung in „richtig“ und „falsch“ zu vermeiden.

Quelle

Tuider, Elisabeth; Müller, Mario; Timmermanns, Stefan; Bruns-Bachmann, Petra; Koppermann, Carola (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim/Basel. S.190 ff.
<http://www.my-identity.at/wp-content/uploads/2019/03/Methodenhandbuch.pdf>.



Geschlechterrollen im Musikvideo

Ziel

Kritische Reflexion von Geschlechterrollenklischees.
In-Bezug-Setzen dieser Klischees mit dem eigenen Verständnis von Mädchen*- bzw. Junge*sein. Befähigung zur Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität.

Dauer

45 Minuten

Zielgruppe

ab 7. Klasse

Gruppengröße

ganze Klasse

Raum

weiße Wand bzw. Leinwand

Material

- PC mit Internetzugang, Beamer, Lautsprecher
- Musikvideos (z. B. auf YouTube, bei englischsprachigen Liedern Untertitel aktivieren)
- Eventuell Songtext (in deutscher Übersetzung) als Kopie für alle Schüler*innen
- Video „Was Musikvideos über Männer und Frauen erzählen“ (<https://www.youtube.com/watch?v=RoOfJdIFD3Y>)
- Arbeitsblatt „Geschlechterrollen im Musikvideo“ (siehe unten ↗) oder
- Arbeitsblatt 2 „Was Musikvideos über Männer* und Frauen* erzählen“. Das finden Sie im Internet unter <https://www.br.de/sogehmedien/stimmt-das/musikvideos/unterrichtsmaterial-musikvideos-downloads100.html> ↗ (in schwerer/leichter Sprache erhältlich)

Ablauf

Musikvideos eignen sich gut, um Geschlechterrollen zu thematisieren und zu analysieren. Das Video wird vorab von der Lehrkraft oder vor Ort von den Schüler*innen ausgewählt und zu Beginn in der Gesamtgruppe angesehen. Anschließend wird gemeinsam überlegt, was dessen Gesamtaussage ist. Die Lehrkraft gibt bekannt, dass heute Musikvideos analysiert werden.

Die Gesamtgruppe sieht sich nun das Video „Was Musikvideos über Männer und Frauen erzählen“ an. Anschließend werden die Schüler*innen in Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält das Arbeitsblatt „Geschlechterrollen im Musikvideo“. Darin geht es v. a. um die Analyse des Inhaltes und der zugeschriebenen Rollen von Frauen* und Männer* im Video.

Alternativ kann auch der Schwerpunkt auf Kleidung, Körpersprache und Kameraeinstellungen gelenkt werden. Dafür bietet sich das Arbeitsblatt 2 an, das das Webprojekt von ARD, ZDF und Deutschlandradio „So geht MEDIEN“ kostenlos online zur Verfügung gestellt hat. ↗

Nun wählen die Schüler*innen ein weiteres aktuelles Musikvideo aus, das in der Gesamtgruppe angesehen wird. V. a. bei englischsprachigen Liedern bietet es sich an, den Untertitel bei YouTube zu aktivieren und anschließend den Songtext zu recherchieren und zu übersetzen. Eventuell aufkommende Verständnisfragen besprechen. Die Kleingruppen analysieren nun mithilfe des Arbeitsblattes das Video. Anschließend wird die Übung in der Gesamtgruppe ausgewertet.

Weitere Fragen für die Gesamtgruppe können sein:

- Welche Szenen sind euch in Erinnerung geblieben? (positiv/negativ)

- Welche Szene oder welche*r Darsteller*in gefiel euch besonders gut?
- Welche Szene verstehe ich nicht, finde ich komisch, blöd, übertrieben?
- Sind die Personen realitätsnah dargestellt? Kennt ihr solche Menschen?
- Verhalten sich die Frauen* und Männer* typisch weiblich oder typisch männlich? In welchen Szenen?

Hinweis

Im Vorfeld sollte sich die Leitung mit aktuell angesagten Liedern und den jeweiligen Künstler*innen vertraut machen.

Tipps zur Vertiefung

Das Webangebot „So geht MEDIEN“ hat online einen zusammenfassenden Artikel über Geschlechterdarstellung in Musikvideos veröffentlicht, der für Lehrkräfte sehr gut zur inhaltlichen Einarbeitung ins Thema geeignet ist.

Als Abschluss oder zum erneuten Aufgreifen bietet sich ein Quiz an, das dort ebenfalls zu finden ist. ↗

Quellen

Kooperation der Stabstelle für Chancengleichheit der Stadt Konstanz, der Familien- und Frauenbeauftragten des Bodenseekreises und des Referats für Frauen und Gleichstellung Vorarlberg (2013). mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender und Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz. S. 96. <http://www.amazone.or.at/machesgleichMappe.pdf> sowie „So geht MEDIEN“: Vorschläge für Unterrichtseinheiten „Was Musikvideos über Männer und Frauen erzählen“, <https://www.br.de/sogehmedien/stimmt-das/musikvideos/unterrichtsmaterial-musikvideos-stundenablauf-100.html>.



Geschlechterrollen im Musikvideo

Fragen zum Video

- A** Was passiert im Video?
- B** Welche Personen kommen im Video vor?
- C** Womit sind die Personen beschäftigt?
- D** Welches Alter haben die Personen?
- E** Wird etwas über einen Beruf der Personen ausgesagt? Wenn ja, was?
- F** Welche Kleidung tragen die Personen im Video?
- G** Wer ist im Video aktiv, wer ist passiv?
- H** Welche Eigenschaften würdest du den Personen im Video zuschreiben?
- I** Wen soll das Video ansprechen?
- J** Welche Emotionen weckt das Video?
- K** Sagt uns das Video etwas darüber, wie Frauen* und Männer* sind?
- L** Sagt uns das Video etwas darüber, wie Frauen* und Männer* miteinander umgehen?
- M** Wie werden Frauen* und Männer* im Video bewertet?

Fragen zum Text

- A** Wovon handelt der Text?
Was ist die Hauptaussage?
- B** Welche Personen kommen im Text vor?
- C** Welche Eigenschaften werden den Personen im Text zugeschrieben?
- D** Wen soll der Text ansprechen?
- E** Welche Emotionen weckt der Text?
- F** Sagt uns der Text etwas darüber, wie Frauen* und Männer* sind?
- G** Sagt uns der Text etwas darüber, wie Frauen* und Männer* miteinander umgehen?



Gender Positioning

Ziel

Spielerischer Austausch zu Genderthemen. Auseinandersetzung mit eigenen Rollenbildern und Verhaltensweisen.

Dauer

20 Minuten, kann aber auch gekürzt oder verlängert werden

Zielgruppe

ab 12 Jahren

Gruppengröße

mindestens 5 Jugendliche

Raum

Klassenzimmer. Wenn wenig Platz ist, kann die Aufstellung auch durch Aufstehen am Platz ersetzt werden.

Material

- eventuell ein Seil/Kreppband
- Fragen (Arbeitsblatt „Gender Positioning“)

Ablauf

Vorbereitung: Zur Positionierung kann eine Linie mithilfe eines Bandes oder einem Seil auf den Boden gelegt werden. Ansonsten kann den Schüler*innen auch eine unsichtbare Linie aufgezeigt werden. Ein Ende der Linie ist „Ja“, das andere „Nein“.

Die Lehrkraft stellt nun Fragen und die Schüler*innen positionieren sich entsprechend ihrer Antwort bei „Ja“ oder „Nein“.

Haben sich alle Schüler*innen positioniert, können die Schüler*innen ihre Position begründen. Anschließend wird die Diskussion für die Gruppe geöffnet. Während der Diskussion ist eine Änderung der Position erlaubt.

Dann folgt die nächste Frage.

Wichtig

Bei der Diskussion sollte darauf geachtet werden, dass die Gemeinsamkeiten und nicht die Unterschiede betont werden.

Quelle

Adaptiert nach: Kooperation der Stabstelle für Chancengleichheit der Stadt Konstanz, der Familien- und Frauenbeauftragten des Bodenseekreises und des Referats für Frauen und Gleichstellung Vorarlberg (2013). *mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender und Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren*. Bregenz. S. 72. <http://www.amazone.or.at/machesgleichMappe.pdf>.

Gender Positioning

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Hast du schon einmal Fahrradreifen gewechselt? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Ist Verhütung Männer*sache? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Hast du schon einmal Windeln gewechselt? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Bist du gerne ein Junge*/gerne ein Mädchen*? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Mädchen* und Jungen* gleichberechtigt? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sollen Jungen* und Männer* auch Röcke tragen? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Frauen* und Männer* gleichberechtigt? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Glaubst du, alle Frauen* wollen Kinder kriegen? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Können Männer* mit einer Waschmaschine umgehen? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Willst du einmal so werden, wie deine Mutter* oder dein Vater*? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Findest du, dass Mann* und Frau* sich die Hausarbeit teilen sollten? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Findest du Mädchen* mit kurzen Haaren und Hosen unweiblich? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Glaubst du, dass viele Männer* in Elternurlaub gehen? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Jungen* mit langen Haaren unmännlich? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Mädchen* spielen mit Puppen, Jungen* mit Autos. Stimmt das? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Werden Mädchen* in der Schule bevorzugt? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen* und Jungen*? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Mädchen* während des Unterrichts lauter als die Jungen*? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Jungen* von Natur aus aggressiver? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Jungen* fleißiger in der Schule? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Können Mädchen* besser kochen? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Jungen* begabter in Sprachen? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Schöne Menschen finden leichter eine*n Partner*in. Stimmt das? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Verstehen Mädchen* Mathe besser? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Glaubst du, dass Jungen* schlauer sind als Mädchen*? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Passen Jungen* in Physik besser auf? |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Können Frauen* besser Auto fahren als Männer*? | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sind Mädchen*, weil sie mehr reden, besser in Deutsch? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ■ Besetzen Jungen* mehr Räume in Pausen? Nehmen Jungen* mehr Platz im Pausenhof ein? |



Sinn oder Unsinn: Wer kann was?

Ziel

Bewusstmachen und Hinterfragen von Rollenbildern.
Reflexion geschlechtsspezifischer Vorurteile.

Dauer

45 Minuten

Gruppengröße

ganze Klasse

Material

- zwei Flipchartblätter
- Stifte

Zielgruppe

ab 12 Jahren. Geschlechts-
homogene Gruppen

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Die Klasse wird in eine Mädchen*gruppe und in eine Jungen*gruppe geteilt. Jede Gruppe soll so viele Antworten wie möglich auf folgende Fragen auf ein Flipchart schreiben:

„Was kann ein Mädchen* nicht?“

„Was kann ein Junge* nicht?“

Anschließend werden die Ergebnisse in der Gesamtgruppe vorgestellt. Für jede Antwort gibt es einen Punkt. Die Aussagen werden dabei nicht bewertet.

Dann haben die beiden Gruppen die Aufgabe, ihre Aussagen gegenseitig zu widerlegen. Für jede Widerlegung gibt es zwei Punkte. Gewonnen hat am Ende die Gruppe mit den meisten Punkten.

Abschließend wird in der Gesamtgruppe reflektiert, wie und warum solche Rollenbilder entstehen.

Quelle

Adaptiert nach: Kooperation der Stabstelle für Chancengleichheit der Stadt Konstanz, der Familien- und Frauenbeauftragten des Bodenseekreises und des Referats für Frauen und Gleichstellung Vorarlberg (2013). *mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender und Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren*. Bregenz. S. 77. <http://www.amazone.or.at/machesgleichMappe.pdf>.



Gesellschaftliche Geschlechterrollen

Ziel

Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungen von Geschlechterrollen und damit verbundenen Privilegien.

Dauer
30–45 Minuten

Gruppengröße
ganze Klasse

Material

- PC mit Internetzugang, Beamer, Lautsprecher
- Moderationskarten, dicke Filzstifte
- Magnete bzw. Pinnnadeln

Zielgruppe
ab 5. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Musikvideo

Taylor Swift – „The Man“

Sie finden das Musikvideo und Songtext im Internet. [↗](#)

Inhaltsbeschreibung des Liedes

Im Lied „The Man“ überlegt Taylor Swift, wie es wäre, in dieser Gesellschaft ein Mann* zu sein. Dabei thematisiert sie z. B. die nach wie vor bestehende gesellschaftliche Höherstellung des Mannes*, unterschiedliche Erwartungen an Frauen* und Männer* sowie unterschiedliche Bewertungen von Verhaltensweisen. Gleichzeitig bringt sie ihren Frust darüber zum Ausdruck, sich als Frau* an der männlichen Norm orientieren zu müssen.

Auswertung in der Gesamtgruppe:

- Was fällt euch bei den Ergebnissen auf?
- Was ist die zentrale Aussage des Liedes?
- Stimmt die Aussage?
- Was denkt ihr, was die Botschaft von Taylor Swift ist?
- Was könnten Ursachen für die im Lied dargestellten Rollenbilder sein?
- Wenn die Sängerin eure Freundin wäre, was würdet ihr ihr empfehlen?

Ablauf

Das Video wird in der Gesamtgruppe angesehen. Anschließend bekommen alle Schüler*innen den Songtext bzw. recherchieren ihn und lesen ihn für sich. Eventuell aufkommende Verständnisfragen werden besprochen.

Quelle

Danii Arendt

Dann wird das Video erneut angesehen.

Nun wird die Klasse in zwei Teile aufgeteilt. Eine Gruppe trägt nun zusammen, was im Lied über Männer* ausgesagt wird. Die andere Gruppe sammelt parallel die Aussagen über Frauen*. Die Ergebnisse hält jede Gruppe auf Moderationskarten fest.

Wichtig

Es sollen auch indirekte Aussagen berücksichtigt werden.

Anschließend stellt jede Gruppe ihre Ergebnisse in der Gesamtgruppe vor und hängt die Karten an eine Tafel/Whiteboard/(Pinn-)Wand.



Frau* – Mann* – Gender

Ziel

Spielerischer Einstieg ins Thema Gender.
Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen
und gesellschaftlichen Erwartungen.

Dauer

30–60 Minuten

Gruppengröße

Kleingruppen
mit 3–12 Personen

Material

Arbeitsblatt, Stifte

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Die Klasse teilt sich in Kleingruppen mit
3–12 Personen auf.

Die Methode wird analog zum Spiel „Stadt-Land-Fluss“
durchgeführt. Eine Person in der Gruppe sagt „A“, zählt
dann für sich stumm im Alphabet weiter, bis ein Mitglied
der Kleingruppe „Stopp“ sagt und nennt dann den Buch-
staben, bei dem sie gerade angekommen ist.

Auf „Los“ versuchen alle Teilnehmenden, die Felder auf
dem Arbeitsblatt mit dem genannten Anfangsbuchstaben
auszufüllen. Wer als erstes fertig ist, ruft „Stopp“.

Für jeden richtigen Begriff gibt es 10 Punkte, hat in einer
Kategorie nur eine Person eine richtige Person, erhält
sie 20 Punkte, bei mehrfach genannten Begriffen gibt es
5 Punkte.

Während der Übung geht die Leitung von Kleingruppe
zu Kleingruppe und kann beim Vorlesen der gefundenen
Begriffe in die Diskussion einsteigen, z. B. wenn die
Gruppe bei Begriffen unterschiedlicher Meinung ist.

Das Spiel endet entweder nach einer vereinbarten Zeit
oder wenn das Arbeitsblatt voll ist.

Danach findet die Auswertung in der Gesamtgruppe statt.
Die Ergebnisse der Gruppen werden vorgestellt, dazu
können die Arbeitsblätter auch untereinander am Boden
ausgelegt werden und verglichen werden.

Mögliche Diskussionsfragen können sein:

- Warum werden bestimmte Eigenschaften einem
bestimmten Geschlecht zugeordnet?
- Welche Hintergründe haben Geschlechterstereotype
und welche Rolle spielen sie in der Gesellschaft und
im (persönlichen) Alltag?
- Wer kennt Gegenbeispiele?

- Welche Begriffe passen zu euch selbst? Entsprechen
diese den genannten Ergebnissen?
- Was fiel euch leicht, was schwer? Welche Kategorien
waren einfach auszufüllen, welche schwierig?
- War es einfacher berühmte Frauen* oder berühmte
Männer* zu finden?
- Aus welchen Bereichen stammen die gefundenen
berühmten Personen (Wissenschaft, Film, Internet,
Musik, Politik, Sport etc.)? Wie ist hier die Verteilung
der Geschlechter?
- Gab es Personen, die ihr nicht einordnen konntet?
Welche Personen waren das und warum war die
Zuordnung schwierig?

Wichtig

In der Diskussion muss die Leitung darauf achten,
dass die vorgegebene binäre Geschlechteraufteilung
angesprochen wird und gemeinsam mit der Gruppe
hinterfragt und aufgebrochen wird.

Quelle

*Poika – Verein zur Förderung von gendersensibler Buben-
arbeit in Erziehung und Unterricht (2019). MY IDENTITY.
Methodenhandbuch, Wien. S. 28.*



Frau* – Mann* – Gender

Punkte																			
Berühmte Person																			
Männer-Hobby/ Interesse																			
Frauen-Hobby/ Interesse																			
„männliche“ Eigenschaften																			
„weibliche“ Eigenschaften																			
„Männerberuf“																			
„Frauenberuf“																			

Sprache



„ ist eine
SCHLAMPE !!“

Sprache

Beispiele

A

Ein Mädchen* der 8. Klasse wurde am Vortag nach der Schule von Mitschüler*innen mit einem Jungen* gesehen. Diese Beobachtung verbreitet sich schnell in der ganzen Klasse. In der Pause unterhält sie sich mit einem Jungen* aus der 9. Klasse. Als das einige Jungen* aus ihrer Klasse sehen, sagt einer: „Boah, so eine Bitch! Die macht ja auch mit jedem rum!“

B

Ein Mädchen* der 6. Klasse läuft mit ihren zwei Freundinnen über den Pausenhof. Eine Gruppe Jungen* beobachtet sie. Einer der Jungen* läuft auf das Mädchen* zu und fragt: „Ist das ein Kamelhaarpullover?“ Sie sagt: „Wieso?“ Er: „Na, wegen der Höcker!“ und zeigt auf ihre wachsenden Brüste. Er rennt weg zu den Jungs*, die ganze Gruppe lacht über den Spruch.

C

Während einer Diskussion zum Thema Gleichstellung von Frau* und Mann* meint ein Schüler*: „Ich finde Frauen* gleichwertig wie Männer*, sie haben halt andere Fähigkeiten als wir und dafür respektiere ich sie. Ich finde es toll, dass sie Kinder bekommen können und sich so geduldig um sie kümmern. Wir Männer* können das halt nicht. Menschen sind halt unterschiedlich!“

Einleitung

Sprache ist Ausdruck gesellschaftlicher Strukturen. Sie fungiert als soziale Platzhalterin, indem sie Personen sprachlich im sozialen Gefüge verortet und so Machtverhältnisse, Privilegien und strukturelle Diskriminierungen aufrechterhält und reproduziert.⁶⁷ Damit drückt sich in der Sprache immer auch das vorherrschende Geschlechterverhältnis, die vorherrschende Geschlechterhierarchie aus.

►► Abwertende und sexistische Sprache durch Jungen* bzw. Männer* gegenüber ihren Mitschülerinnen* dient so auch der Bestärkung der eigenen Geschlechtsidentität durch die Aufrechterhaltung eines traditionellen Männlichkeitsbildes, das nach wie vor eine starke Abgrenzung von Weiblichkeit und Demonstration von Überlegenheit erfordert.⁶⁸ In diesem Sinne wird sie auch unter Jungen* eingesetzt, um andere mit Begriffen wie „Mädchen“, „Pussy“, „Schwanzlutscher“ oder „Schwuchtel“ abzuwerten und damit Ausgrenzung, Dominanz und Überlegenheit zu demonstrieren.

Deutlich wird hier der Rückgriff auf Bezeichnungen für Mädchen* und weibliche Geschlechtsteile sowie auf männliche Homosexualität, die als vermeintlich unmännlich und schwach und damit in der Geschlechterhierarchie unterlegen gilt.

Verbale Gewalt zwischen Jungen* und Mädchen*, die sich auf Geschlechterverhältnisse bezieht, lässt sich grob in drei Kategorien unterscheiden, die sich überschneiden können.

Abwertende Sprache

Abwertende Sprache drückt eine Höherrangigkeit der Person aus, die spricht. Sie geschieht dann, wenn z. B. das Reden von Mädchen* als Geschwätz abgetan wird, wenn für sie Schimpfwörter, verniedlichende Bezeichnungen oder Pauschalisierungen („Quasselstrippe“) verwendet werden, wenn erwachsene Frauen* als Mädchen bezeichnet werden oder wenn Tiervergleiche herangezogen werden (Mädchen* als „Chicks“).

◀◀ **Machtkultur durch Sprache**

⁶⁷ vgl. Hornscheidt 2012, S. 31 ff.

⁶⁸ vgl. Debus 2015, S. 85 ff.

Sexistische Sprache

► Sexistische Sprache formuliert, dass Leistungen von Mädchen und Frauen ignoriert werden, sie nur in Abhängigkeit von und Unterordnung zu Jungen bzw. Männern beschrieben werden oder sie in stereotypen Rollen gezeigt werden.⁶⁹

Dies zeigt sich unter anderem in sexistischen Witzen, in Ausdrücken wie „Geile Titten“ oder Bezeichnungen wie „Schlampe“ oder „Bitch“. Diese Beispiele legen zudem offen, dass Mädchen* nach wie vor in Bezug auf ihren Körper und entlang der Kategorie „moralisch“/„unmoralisch“ be- und abgewertet werden.⁷⁰ Sexismus drückt sich auch aus, indem Mädchen* eine Verantwortung für Fehlverhalten von Jungen* bzw. Männern* zugeschoben wird, mit Sätzen wie „Selber schuld! Warum läuft die auch so rum ...“; oder wenn bei einer strukturellen Benachteiligung Mädchen* Desinteresse unterstellt wird („Mit 12 Jahren können Mädchen* nicht mehr gemeinsam mit Jungen* Fußball spielen. Die wollen das dann auch gar nicht mehr.“).

Sexualisierte Sprache

► Sexualisierte Sprache greift sexuelle Begriffe auf. Sie wird häufig im Rap und in der Jugendsprache verwendet. Sexualisierte Sprache gehört einerseits zur psychosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, andererseits ist sie eine Form der Ab- und Ausgrenzung und Mittel der Provokation, auch wenn Kinder und Jugendliche häufig nur eine vage Vorstellung davon haben, was Begriffe tatsächlich aussagen. Erwachsene sollen so zur Reaktion gezwungen und dazu gebracht werden, die Jugendlichen als sexuelle Wesen zu sehen, ihnen zugleich aber auch Grenzen zu setzen.⁷¹ Sehr häufig werden Bezeichnungen benutzt, die Mädchen* und Frauen* abwerten und den weiblichen Körper als Objekt darstellen. Häufig sind Mädchen* die Adressatinnen, etwa wenn Jungen* sexuell anzügliche Bemerkungen machen, wenn Mädchen* als „Fotze“ oder „Hure“ bezeichnet werden oder Jungen* Sätze äußern, wie „Du bekommst zehn Mc Sunday für einen Blowjob.“

Dabei ist individuell verschieden, was vom Opfer als übergreifig oder diskriminierend erlebt wird, wie stark die Verletzung und Beschämung empfunden wird. Das jeweilige Erleben ist abhängig vom Stand der psychosexuellen und allgemeinen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, von ihrer Sozialisation, ihren sexuellen Lernerfahrungen, ihren Gewalterfahrungen, ihrer Resilienz und ihrem Bedürfnis, trotz des Angriffs akzep-

tiert zu bleiben. Abwertende, verunglimpfende Sprüche und verbale Anmache verunsichern, beängstigen, beschämen und verletzen, weil sie intime Lebensbereiche betreffen. Daneben spielen immer auch gesellschaftliche Kontexte, soziale Normen, eigene Privilegierungen und Erfahrungen eine Rolle. Gleiches gilt für alle Beteiligten, für Täterinnen und Täter sowie für außenstehende Personen, wie etwa Lehrkräfte.⁷²

Häufig sind entsprechende Äußerungen nicht Ausdruck bewusster feindlicher Motive, sondern geschehen unreflektiert. Dies ist jedoch nicht weniger problematisch, denn frauen*feindliche sexualisierte Sprache kann Mädchen* verletzen – und zwar unabhängig von der Motivation der anderen Person. Zudem verhindert gerade eine häufige unreflektierte Nutzung von sexistischer Sprache dauerhaft eine gleichgestellte gesellschaftliche Stellung von Mädchen* und Frauen*, vor allem dann, wenn diese abwertende Sprache nicht geahndet wird.

►► In einer patriarchal geprägten Gesellschaft mit sexistischen Strukturen und stereotypen Rollenbildern, die sich unter anderem in Deutschrap mit frauen*feindlichen Texten und anderen sprach- und musikkulturellen Zusammenhängen ausdrückt, die häufig Bestandteil von Jugendkulturen sind, ist es gerade für Mädchen* ein Spagat zwischen erlebten Diskriminierungen durch abwertende, sexistische und sexualisierte Sprache auf der einen Seite und einem „Sich-aneignen“ und Aushalten sexistischer Sprüche und Abwertungen, um so ein Moment des „Dazugehören-Wollens“ zu einer (sexistischen) Jugend-/Alltagskultur zu erlangen, auf der anderen Seite.⁷³

►► Für viele Mädchen* ist abwertende, sexistische und sexualisierende Sprache so alltäglich und „normal“, dass sie Diskriminierungen nicht wahrnehmen oder nicht benennen können, obwohl sie sich dennoch abgewertet fühlen. Gerade deshalb ist eine Intervention von Seiten der Lehrkräfte durch konsequentes Einschreiten und Sensibilisierung aller Beteiligten absolut notwendig. Da Schulunterricht aktuell in erster Linie auf Spracheinsatz und Sprachverständnis basiert, haben Lehrkräfte gerade im Umgang mit Sprache im Schulalltag die Chance, Vorbild für eine wertschätzende und geschlechtergerechte Sprachkultur zu sein. Dazu ist es wichtig, auf den eigenen Sprachgebrauch zu achten, wie er etwa in der Allgemeinen Geschäftsanweisung der Landeshauptstadt München (AGAM) für alle verwaltungsbezogenen städtischen Zusammenhänge verbindlich geregelt ist.

69 vgl. Troemel-Ploetz u.a. 1981, S. 15.

70 vgl. Glaser/Lehnert 2019, S. 15.

71 vgl. klicksafe.de 2011, S. 103 f.

72 vgl. GEW 2011, S. 18ff.

73 vgl. Glaser/Lehnert 2019, S. 14.

►► Wenn Lehrkräfte auf sexistische Aussagen nicht reagieren, wenn sie mitlachen oder wenn sie selbst so reden, dann ist dies zugleich für Betroffene ein Zeichen von Abwertung und Nicht-ansprechbar-sein. Dies bestätigt Mädchen* nicht selten darin, dass sie ihrer eigenen Wahrnehmung nicht trauen können, dass das Erlebte „nicht so schlimm“ oder „normal“ ist und nur sie damit nicht umgehen können. Schweigen, weghören, nichts sagen ist häufig ebenso machtvoll wie aggressive, ausgrenzende und diskriminierende Handlungen.

Hilfreiche Fragen für die Selbstreflexion:

- Höre ich zu bzw. höre ich hin, wenn abwertende, sexistische oder sexualisierte Äußerungen fallen? Wie reagiere ich?
- Was genau höre ich?
- Wem höre ich zu und wem nicht?
- Wem höre ich nicht länger zu und warum nicht? (Ist es zu langweilig, selbsterklärend, bekannt, peinlich, verletzend, diskriminierend, irritierend, beängstigend oder interessiert es mich nicht, erinnert es mich an eigene beschämende Erlebnisse?)
- Höre ich nicht zu, damit ich nicht involviert bin, damit ich etwas nicht weiß und deshalb nicht verantwortlich bin? Bin ich es dann wirklich nicht?⁷⁴ Was ändert sich für mich und andere, wenn ich mich aktiv gegen diese Ausdrucksweisen stelle?
- Wovor habe ich Angst, wenn ich dies tue?

◀◀ **Nichteingreifen von Lehrkräften**

⁷⁴ vgl. Hornscheidt 2012, S. 36ff.



Sprüche bewerten

Ziel

Auseinandersetzung mit der unterschiedlichen Wirkung von Flirtsprüchen. Herausfinden und Deutlichmachen von (eigenen) Grenzen bei Anmachen. Verständigung darüber, worauf beim wertschätzenden Flirten geachtet werden sollte.

Dauer
30–45 Minuten

Gruppengröße
ganze Klasse

Material

- Moderationskarten, dicke Filzstifte
- 3 Blätter mit den Aufschriften:
„Geht gar nicht!“, „Na ja“/
„Finde ich gut!“

Zielgruppe
ab 6. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Ablauf

Die Schüler*innen erhalten Moderationskarten, auf denen sie Flirtsprüche sammeln (pro Karte ein Spruch). Dabei sollen sie darauf achten, dass sie nicht nur triviale Sprüche aufschreiben, sondern auch schöne Flirtsprüche. Die Sprüche werden dann von der Leitung eingesammelt und am Boden abgelegt. Eventuell kann die Leitung auch selbst im Vorfeld Sprüche sammeln und diese unter die Vorschläge der Schüler*innen mischen.

Variante

Statt Flirtsprüchen kann die Lehrkraft auch Sprüche verwenden, die sie in der Klasse bzw. in der Schule hört und so zur Diskussion stellt.

Quelle

Danii Arendt und Markus Nau

Auf den Boden werden 3 Blätter gelegt mit den Aufschriften „Geht gar nicht!“, „Na ja ...“ und „Finde ich gut!“.

Reihum nehmen alle eine Karte vom Boden, jede*r liest den eigenen Spruch vor und ordnet ihn einem Blatt auf dem Boden zu. Wenn alle Sprüche vorgelesen wurden, besteht die Möglichkeit, in der Gruppe einzelne Flirtsprüche zu diskutieren und ggf. auch anders zuzuordnen.

Alternativ kann die Lehrkraft die Sprüche vorlesen und die Schüler*innen positionieren sich zu den Blättern am Boden. Dann kann die Diskussion direkt nach jedem Spruch erfolgen.

Gemeinsam mit der Gruppe wird überlegt, wo Grenzen beim Flirten sind und worauf beim Flirten geachtet werden sollte.



Heimliche Botschaften

Ziel

Analyse, welche Bedeutungen und Bewertungen bei Alltagsausdrücken „mitschwingen“. Reflexion von Sprache als Spiegel der Gesellschaft. Sensibilisierung dafür, wie alltäglich und unbedacht Sexismus und Diskriminierung geschieht.

Dauer

ca. 45 Minuten

Zielgruppe

ab der 5. Klasse

Gruppengröße

15–30 (bei weniger Teilnehmenden kann auf die Kleingruppenphase verzichtet werden)

Raum

Klassenzimmer mit genügend Platz für Rückzugsmöglichkeiten der Kleingruppen

Material

- Kopien des Arbeitsblattes für alle Teilnehmenden
- Flipchartpapier
- Tesafilm
- Stifte

Ablauf

Die Zunächst bearbeiten die Schüler*innen das Arbeitsblatt in Einzelarbeit. Anschließend bilden sich Kleingruppen. Diese stellen sich gegenseitig ihre Arbeitsblätter vor.

Folgende Fragen sollen dabei diskutiert werden:

- Welche Konsequenzen haben diese Worte für das Leben derer, die damit bezeichnet werden?
- Welche bestehenden Bilder werden damit gefestigt?
- Welchen Ursprung könnten diese „heimlichen Botschaften“ haben?

Die Ergebnisse jeder Kleingruppe werden auf Flipchartblättern festgehalten und an einer Wand befestigt. Die Ergebnisse aller Gruppen hängen nun an der Wand und werden in der Gesamtgruppe diskutiert. Gemeinsam wird überlegt, warum wir und andere diese Redewendungen verwenden. Dabei strukturiert die Lehrkraft die Diskussion und ergänzt bei Bedarf erforderliche Informationen über Hintergründe und Bedeutungen der Redewendungen.

Alternativen

Statt des Arbeitsblatts können die Schüler*innen auch Beispiele aus Zeitungen und Zeitschriften bzw. aus dem Internet mitbringen oder vor Ort recherchieren und diese dann analysieren.

Quelle

Adaptiert nach: DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, <http://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/C4-HeimlicheBotschaften.pdf>



Heimliche Botschaften

Überlegt, welche „heimlichen Botschaften“ durch die unten stehenden Ausdrücke vermittelt werden und tragt sie ein. Fallen euch neutrale Redewendungen ein?

Wenn ihr noch mehr Beispiele für Formulierungen mit „heimlichen Botschaften“ habt, habt ihr auf dem Arbeitsblatt noch Platz für Ergänzungen.

neutrale Redewendung?										
„heimliche Botschaft“										
Redewendung	Mannweib	Hurensohn!	Für ein Mädchen machst du das aber gut!	Frau am Steuer	Du Fotze!	Putzfrau	Du bist ja voll blond!			
neutrale Redewendung?										
„heimliche Botschaft“										
Redewendung	Frauen*arbeit	Warmduscher	Softe	Fick doch deine Mutter!	Alte Oma	Bemuttern	Du Mädchen!	Du Bitch!	Schwaches Geschlecht	Du bist wohl schwul!



Sexistische Schimpfwörter

Ziel

Sachliche Klärung der Bedeutung von sexistischen Begriffen sowie Verhinderung eines unreflektierten Umgangs mit ihnen.

Dauer

90 Minuten

Gruppengröße

ab 5 Personen

Material

- Pinnwand/Wand, Kärtchen, Stifte, Pins/Magnete.
- Karten mit Überschriften für die Kategorien:
 - a Menschen mit besonderen Eigenschaften, Merkmalen, Mängeln
 - b Tiere
 - c auf den Körper bezogene Begriffe
 - d Sexismus
 - e rassistische Bezeichnungen
 - f auf soziale Ausgrenzungen basierende Begriffe
 - g auf Frauen*/Mädchen* bezogene Schimpfwörter
 - h auf Sexualität bezogene Schimpfwörter

Zielgruppe

ab 10 Jahren

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Vorbereitung: Die Karten mit den Kategorien werden an eine Pinnwand/Tafel gehängt. Die Teilnehmenden sammeln auf Kärtchen möglichst viele Schimpfwörter.

Anschließend werden diese von der Leitung vorgelesen und gemeinsam den Kategorien zugeordnet. Dann wird besprochen, was mit den Beleidigungen erreicht werden soll. Gemeinsam wird zusammengetragen, was sexistische Begriffe sind – ggf. ergänzt die Leitung. Anschließend werden die unter dieser Kategorie gesammelten Begriffe danach geordnet, ob sich der Ausdruck gegen Frauen* oder Männer* richtet.

Auch diese werden analysiert und die Gruppe überlegt gemeinsam, welche Botschaften hinter diesen Ausdrücken stecken.

Quelle

Adaptiert nach: Münchner Fachforum für Mädchen*arbeit (2014). *Uns geht's ums Ganze – Mädchen und Frauen für Selbstbestimmung. Aktionsbuch zur Kampagne des Münchner Fachforums für Mädchenarbeit 2011–2014, München. S. 85*



Sensibel rappen

Ziel

Förderung gendersensibler Medienkompetenz. Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit. Eröffnung neuer Perspektiven.

Dauer
mindestens 90 Minuten

Gruppengröße
mindestens 5 Personen –
ganze Klasse

Material

- Moderationskarten
- Stifte
- Papier

Zielgruppe
ab 6. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Ablauf

Alle erhalten drei Moderationskarten, auf die sie jeweils ein harmloses, ein mittelschweres und ein schlimmes Schimpfwort bzw. Beleidigung schreiben sollen.

Wichtig

Es dürfen keine persönlichen Beleidigungen und keine (Spitz-)Namen von Mitschüler*innen verwendet werden!

In Einzel- oder Kleingruppenarbeit sollen die Schüler*innen inspiriert durch diese Begriffe einen kurzen Raptext schreiben. Die Begriffe können, müssen aber nicht im Text vorkommen. Anschließend werden die Texte in der Gesamtgruppe vorgetragen.

Danach folgt die Auswertung in der Gesamtgruppe:

- Worum geht es in den Texten?
- Wovon wurden sie inspiriert?
- Gibt es eine geschlechtsspezifische Sicht in den Texten bzw. in der Performance?
- Gibt es Sexismus, Rassismus, weitere Abwertungen (z. B. von behinderten Menschen)?
- Welche Erfahrungen machen die Jugendlichen mit Texten von beliebten Künstler*innen, die sie in ihrer Freizeit hören?

Hinweis

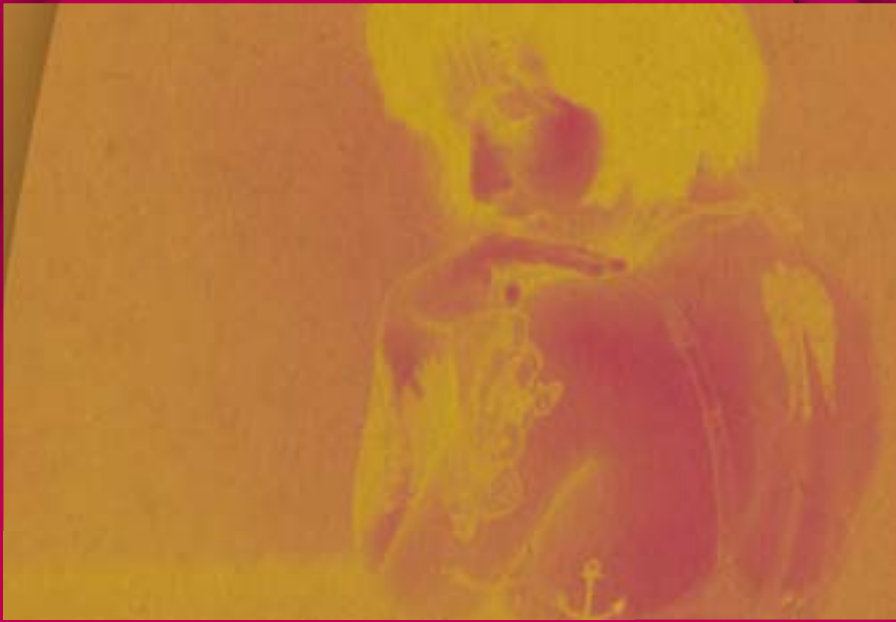
Die Schüler*innen sollten nicht zensiert werden in der Auswahl ihrer Schimpfwörter. Allerdings müssen problematische Begriffe aufgegriffen und in der Gruppe reflektiert werden, um so Sensibilität für ihre Bedeutung und Wirkung zu schaffen.

Mehrsprachigkeit sollte bei der Erarbeitung der Texte und der Suche nach Schimpfwörtern erlaubt sein.

Quelle

Poika – Verein zur Förderung von gendersensibler Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht (2019). MY IDENTITY. Methodenhandbuch, Wien, S. 24 f.
<http://www.my-identity.at/wp-content/uploads/2019/03/Methodenhandbuch.pdf>.

Körper und Schönheitsideale



Körper und Schönheitsideale

Beispiele

A

Ein Mädchen* einer 7. Klasse hat auf Social Media Fotos von sich gepostet. Am nächsten Tag fallen in der Klasse Kommentare, wie: „Die könnte auch mal ein paar Kilo abnehmen!“, „Mit dem Gesicht hätte ich mich nie auf ein Foto getraut!“

B

An einem heißen Sommertag trägt ein Mädchen* der 10. Klasse ein kurzes Kleid. Einige Jungen* kommentieren, das Kleid wäre zu kurz, und sagen: „Gehst du heute noch auf den Strich?“, „Zieh dir mal was drüber, hast du denn keine Ehre?“, „Sollen alle deinen Arsch sehen?“

Einleitung

►► Gerade in der Pubertät spielt der eigene Körper und der Umgang mit Schönheitsidealen bei Jugendlichen eine große Rolle. Laut der BRAVO-Dr.-Sommer-Studie 2016 sind nur 52 % der 11–17-jährigen Mädchen und 67 % der gleichaltrigen Jungen mit ihrem Körper zufrieden. Jede vierte Zwölfjährige hat bereits eine Diät gemacht und 78 % der Jugendlichen meinen, dass es einen Zusammenhang zwischen Beliebtheit und „Dünnsein“ gibt.

Das Aussehen ist daher häufig auch ein Grund für Mobbing und Ausgrenzung. So berichten in der Studie fast jedes vierte Mädchen und jeder fünfte Junge, bereits wegen eines Fotos oder ihres Aussehens in den sozialen Medien gemobbt worden zu sein.⁷⁵ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die BZgA-Befragung „Jugendsexualität 2015“ Hier gaben 72 % der Jungen, aber nur 47 % der Mädchen zwischen 14 und 25 Jahren an, sich in ihrem Körper wohl zu fühlen.⁷⁶

►► Auf der Suche nach Schönheit orientieren sich viele Jugendliche an idealisierten Körperbildern, wie sie z. B. bei Influencer*innen auf Instagram oder Youtube zu finden sind. Diese Körperideale erfordern permanente Arbeit zur Optimierung des eigenen Körpers und fördern somit eine unangemessene Bezogenheit auf ihn, um sie zu erreichen.

Der eigene Körper ist – und dies gilt v. a. für Mädchen* – nicht einfach nur ein Körper, sondern Darstellungsmittel der eigenen Identität, ihr Vermögen, das sie einsetzen können, und der Schlüssel zu Erfolg und Glück.

Diese hängen heute (scheinbar) nicht mehr von Parametern wie Herkunft ab, sondern vom individuellen Einsatz für ein schöneres, besseres Aussehen.⁷⁷ Schönheitshandeln zielt daher auf soziale Anerkennung ab; wer sich dem entzieht, wird sozial ausgeschlossen.⁷⁸

Im Sinne einer neoliberalistischen Logik steht der Körper heute für Willens- und Schaffenskraft, Leistungsstärke, Gesundheit und insofern für ökonomische Verwertbarkeit. Er muss optimiert werden mithilfe von Diäten, Kosmetik, Fitness oder der „richtigen“ Ernährung.⁷⁹ Zwanghafte Beschäftigung mit dem Äußeren und der entfremdete Umgang mit dem eigenen Körper wirkt sich überproportional auf Mädchen aus.

So haben Mädchen deutlich häufiger als Jungen ein negatives Selbstbild. 28 % der Mädchen fühlen sich zu dick, bei den Jungen sind es 12 %. Dieses Erleben verstärkt sich mit zunehmendem Jugendalter.⁸⁰ Zudem sind Mädchen deutlich häufiger von Essstörungen⁸¹ oder von Abwertungen aufgrund des Äußeren, „Bodyshaming“, betroffen.

► Häufig fehlt betroffenen Mädchen das Gespür für die eigenen Bedürfnisse. Das drückt sich aus in Scham bezüglich des eigenen Körpers und wird gerade im Bereich der Sexualität deutlich. Eine kritische Zahl an Mädchen* hat teilweise wenig Zugang zu ihrem eigenen Körper und zu ihrer eigenen Lust. Sexualität wird oft als extrem tabubehaftet und von außen kontrolliert erlebt, wie z. B. die Mythen und Sorgen um das sog. „Jungfernhütchen“ zeigen.⁸²

◀◀ Pubertät

◀◀ idealisierte Körperbilder

◀ eigene Bedürfnisse kennen

⁷⁷ vgl. Borkenhagen 2010, S. 99.

⁷⁸ vgl. Dangendorf 2012, S. 175 ff.

⁷⁹ vgl. Orbach 2010, S. 34 ff.

⁸⁰ vgl. Bode/Heßling 2015, S. 85.

⁸¹ vgl. BzGA, Wie häufig sind Essstörungen?

⁸² vgl. Arendt/Sandor 2018, S.19–23.

⁷⁵ vgl. Bauer Media Group (2016) BRAVO.

⁷⁶ vgl. Bode/Heßling 2015, S. 85.

neue ►► Rollenbilder

Weibliche Sexualität, weiblicher Körper und weibliche Selbstinszenierungen, ebenso wie weibliche Anstrengungen, sich „schön, gesund und fit“ zu halten, sind häufig Zielscheibe von Abwertungen. Mädchen* erleben in Schule und Freizeit Ausgrenzung, weil sie vermeintlich „Schlampen“ sind oder weil sie selbstbewusst mit ihrem Körper umgehen und sie sich dem Druck der Schönheitsideale nicht beugen.

►► Pädagogische Arbeit muss Mädchen* Rollenvorbilder bieten, die die reale Vielfalt sichtbar und erlebbar machen. Wichtig ist es, den Begriff „Schönheit“ kritisch zu analysieren und um viele Perspektiven zu erweitern, „Schönheit“ neu zu diskutieren und möglichst neu zu belegen.

Mädchen* brauchen Unterstützung bei der Entwicklung eines selbstbestimmten Umgangs mit dem eigenen Körper. Sie brauchen die Befähigung, vermeintliche „Freiwilligkeit“ und scheinbar individuelles Scheitern zu hinterfragen und die dahinterliegenden Herrschaftsstrukturen zu erkennen.



Körperbild und Gesellschaft

Ziel

Sensibilisierung für gesellschaftliche Körperbilder und deren Entstehung sowie Auswirkungen.

Dauer

30–45 Minuten

Gruppengröße

5 Personen –
ganze Klasse

Material

- PC mit Internetzugang
- Beamer
- Lautsprecher
- Video „Körperbild & Gesellschaft“ Informationen und Video zum Herstellungszeitpunkt der Broschüre abrufbar unter (Kanal Signal): <https://sobinich.org/downloads/>

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Im Video „Körperbild & Gesellschaft“ (Kanal Signal) werden Jugendliche und junge Erwachsene zu ihrem Körperbild interviewt.

Je nach Zeitrahmen können die Ergebnisse anschließend in der Gesamtgruppe zusammengetragen werden oder neue Zweiergruppen für weitere Interviews gebildet werden.

Zunächst wird das Video in der Gesamtgruppe angesehen. Anschließend können in der Gesamtrunde Verständnisfragen geklärt werden.

Quelle

Danii Arendt

Danach bilden die Schüler*innen Zweiergruppen und interviewen sich gegenseitig zu folgenden Fragen:

- Wann hast du dir das erste Mal Gedanken gemacht über dein Körperbild?
- Was bedeutet Schönheit für dich?
- Wie wichtig ist dir Schönheit?
- Ist Schönheit für ein Geschlecht wichtiger? Warum?
- Für welches Geschlecht ist Schönheit wichtiger und warum?
- Was denkst du, warum sich so viele Menschen mit anderen vergleichen?
- Denkst du, schöne Menschen haben es besser im Leben? Begründe deine Meinung.
- Welche Rolle spielt die Gesellschaft (z. B. über Social Media) bei der Entstehung von Schönheitsidealen?
- Was machst du, um dich in deinem Körper wohlzufühlen?



Warmer Rücken

Ziel

Positives Feedback geben sowie positives Feedback durch andere erhalten.

Dauer
ca. 15 Minuten

Gruppengröße
5 Personen –
ganze Klasse

Material

- pro Teilnehmer*in ein DIN A4-Blätter
- Kreppband
- Stifte

Zielgruppe
ab 5. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Ablauf

Die Teilnehmenden kleben sich zunächst gegenseitig mit Kreppband ein DIN A4-Blatt auf den Rücken. Wenn alle ein Blatt auf dem Rücken haben, bekommt jede*r Schüler*in einen Stift.

Die Aufgabe ist nun, bei allen(!) anderen eine positive Botschaft auf das Blatt zu schreiben. Diese kann sich auf etwas Äußerliches beziehen, es können aber ebenso Charaktereigenschaften sein.

Wichtig

Es sollte deutlich gesagt werden, dass jede*r allen Mitschüler*innen eine Botschaft auf das Papier schreiben soll und dass nur positive Botschaften zugelassen werden! Wenn alle fertig sind, dürfen alle ihr Blatt abnehmen und für sich lesen.

Die Leitung kann an dieser Stelle noch den Hinweis geben, dass jede*r nun dieses Blatt mit nach Hause nehmen kann und in Situationen, in denen es einem nicht gut geht, auf das Blatt zurückgreifen kann. Außerdem empfiehlt es sich, auch darauf hinzuweisen, dass im Anschluss vertrauliche Einzelgespräche mit der Leitung möglich sind.

Wichtig

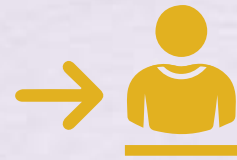
Diese Übung sollte nicht durchgeführt werden, wenn die Klasse Schüler*innen ausschließt oder Mobbingdynamiken festgestellt sind.

Hinweis

Diese Methode eignet sich hervorragend als Abschluss einer Einheit.

Quelle

*Münchner Fachforum für Mädchen*arbeit (2014). Uns geht's ums Ganze – Mädchen und Frauen für Selbstbestimmung. Aktionsbuch zur Kampagne des Münchner Fachforums für Mädchenarbeit 2011–2014, München.*



Not my responsibility – Gesellschaftliche Bewertung des weiblichen Körpers

Ziel

Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungen von Geschlechterrollen und damit verbundenen Privilegien bzw. Benachteiligungen.

Dauer

30–60 Minuten

Zielgruppe

ab 9. Klasse

Gruppengröße

5 Personen –
ganze Klasse

Raum

Klassenzimmer

Material

PC mit Internetzugang,
Beamer, Lautsprecher

Musikvideo

Video Billie Eilish – „Not my responsibility“
Sie finden Musikvideo und Songtext im Internet. ↗

Inhaltsbeschreibung des Liedes

In diesem sehr persönlichen Text setzt sich Billie Eilish damit auseinander, wie es sich anfühlt, als Mädchen* bzw. Frau* ständig unter gesellschaftlicher Beobachtung zu stehen – besonders in Bezug auf den eigenen Körper und die Kleiderwahl. Dabei geht sie mit verschiedenen Fragen direkt in einen Dialog mit den Personen, die über sie urteilen und spricht dabei Themen wie Victim Blaming oder die Abwertung von Mädchen* und Frauen* als Schlampe (Slut Shaming) an sowie die schiefe Unmöglichkeit, gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen.

Ablauf

Im künstlerischen Kurzfilm der bekannten Sängerin Billie Eilish beschäftigt diese sich mit der Bewertung des weiblichen Körpers. Dieses Video gibt es nur auf Englisch.

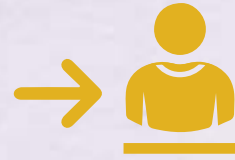
Zunächst wird das Video in der Gesamtgruppe angesehen. Dann erhalten alle Schüler*innen den Text des Videos. Anschließend können in der Gesamtrunde Verständnisfragen geklärt werden.

Dann bilden die Schüler*innen Kleingruppen (3–5 Schüler*innen) und bearbeiten das Arbeitsblatt und Fragen zum Text, mit der Aufgabe, einen ähnlichen eigenen Text zu schreiben.

Die erarbeiteten Texte werden anschließend in der Gesamtgruppe vorgestellt.

Quelle

Danii Arendt



Billie Eilish – „Not my responsibility“

Übung

Was sagt Billie Eilish zu ihrem Video?

„Sometimes I dress like a boy. Sometimes I dress like a swaggy girl. And sometimes I feel trapped by this persona that I have created, because sometimes I think people view me not as a woman. That tour video was about all that. It is me saying: look, there is a body underneath these clothes and you don't get to see it. Isn't that a shame? But my body is mine and yours is yours. Our own bodies are kind of the only real things which are truly ours. I get to see it and get to show it when I want to.“

„Manchmal ziehe ich mich wie ein Junge* an. Manchmal ziehe ich mich wie ein cooles Mädchen* an. Und manchmal fühle ich mich von dieser Person gefangen, die ich geschaffen habe, weil ich manchmal denke, dass die Leute mich nicht als Frau* betrachten. In diesem Tour-Video ging es um all das. Ich sage: Seht, unter diesen Kleidern ist ein Körper und ihr bekommt ihn nicht zu sehen. Ist das nicht schade? Aber mein Körper ist meiner und dein Körper ist deiner. Unsere eigenen Körper sind irgendwie das einzig echte, was uns wirklich gehört. Ich bekomme es zu sehen und zeige es, wenn ich will.“

(Heaf, Jonathan: Billie Eilish – Confessions of a Teenage Superstar, 04.06.2020, <https://www.gq-magazine.co.uk/culture/article/billie-eilish-interview>) ↗

Fragen zum Video

- Welche Aussagen trifft Billie Eilish in diesem Text? Welche Erwartungen werden an sie bzw. ihren Körper gestellt? Von wem?
- Wen spricht Billie Eilish mit dem Video an?
- Was sagt ihr zu ihren Aussagen? Stimmt ihr zu? Könnt ihr diese nachvollziehen? Oder seht ihr es anders?
- Was denkt ihr, woher diese Erwartungen an Mädchen*/Frauen* kommen?
- Was denkt ihr, wieso sie den Titel „Not my responsibility“ gewählt hat?

Aufgabe

Schreibt nun gemeinsam einen Text analog zu „Not my responsibility“. Überlegt dazu vorher: Was möchtet ihr mit dem Text aussagen? Was soll eure Botschaft in Bezug auf Körper/Schönheitsnormen sein?



Bodyshaming

Ziel

Sichtbarmachen von „Bodyshaming“ in den Lebenswelten der Schüler*innen. Sensibilisierung für Körperbilder in (sozialen) Medien und Diskriminierungen aufgrund des Körpers. Entwicklung von Empathiefähigkeit. Erarbeitung von Strategien zum Umgang mit Bodyshaming.

Dauer

ca. 30–60 Minuten

Gruppengröße

5 Personen – ganze Klasse

Material

- PC mit Internetzugang
- Beamer
- Lautsprecher

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Eines oder mehrere der folgenden Videos werden in der Gesamtgruppe angesehen

- Warum fühlen sich so viele Frauen unwohl in ihrem Körper? (BR): Bericht über Essstörungen mit einem Video mit zwei betroffenen Mädchen*.
<https://www.youtube.com/watch?v=dy8jOmtIjw> ↗
- Wie ist das, unter Body Shaming zu leiden? (Leeroy will's wissen): Interview mit einer jungen Frau*, die von Body Shaming betroffen ist.
<https://www.youtube.com/watch?v=LTBqrISOJGQ> ↗
- Wenn ich etwas ändern könnte (Dove): Kurzer Clip, in dem verschiedene Personen erzählen, was sie gerne an sich ändern würden.
<https://www.youtube.com/watch?v=QeF0Vp0T600> ↗

Die Rollenspiele werden dann in der Gesamtgruppe vorgeführt. Nach jedem Rollenspiel sollte eine kurze Reflexion stattfinden.

- Wie war der Umgang mit der Situation in dieser Szene?
- Gibt es alternative oder bessere Möglichkeiten?

Abschließend können in der Gesamtgruppe Möglichkeiten herausgearbeitet werden, wie mit Bodyshaming umgegangen werden kann. Dabei kann auch thematisiert werden, woran es liegen kann, dass manche besser mit solchen Kommentaren umgehen können und manche dadurch tief verunsichert werden (Stichwort: Selbstwertgefühl).

Quelle

Danii Arendt

Reflexionsfragen für die Gesamtgruppe

- Was ist euch besonders in Erinnerung geblieben?
- Was hat euch überrascht?
- Was ist das zentrale Problem, das in diesem Video dargestellt wird?
- Was denkt ihr, wie sich die Betroffenen fühlen?
- Kennt ihr von euch selbst solche oder ähnliche Gedanken?

Anschließend bilden die Schüler*innen Kleingruppen (3–5 Personen). Jede Kleingruppe soll sich nun gemeinsam eine Situation aussuchen (dabei kann auch eine Situation aus einem der Videos aufgegriffen werden) und überlegen, wie sie auf gemeine Kommentare in Bezug auf den eigenen Körper reagieren können oder wie sie andere vor diesen schützen können. Dies sollen sie nun in einem kleinen Rollenspiel umsetzen.



„I am not ashamed“ – Bodypositivity

Ziel

Reflexion (eigener) Körperbilder. Stärkung des Selbstbewusstseins in Bezug auf den eigenen Körper und das eigene Körpergefühl.

Dauer

30–45 Minuten

Gruppengröße

5 Personen – ganze Klasse

Material

- PC mit Internetzugang, Beamer, Lautsprecher
- Video „Flash Crew – I am not ashamed“ <https://www.youtube.com/watch?v=SlkeLONINeA> ↗
- Arbeitsblatt

Zielgruppe

Mädchen*/junge Frauen*
ab der 5. Klasse

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Das Musikvideo „I am not ashamed“ der Flash Crew ist entstanden im Rahmen eines Mädchen*projekts in Österreich. Darin geht es um die Aneignung des eigenen Körpers, Selbstbestimmung, Sexismus, Rassismus und Lookismus.

Die gesamte Gruppe sieht sich das Video an. Anschließend werden Verständnisfragen besprochen und Begriffe geklärt (z. B. Sexismus, Rassismus).

Dann wird das Video erneut angesehen. Danach wird gemeinsam in der Gesamtgruppe reflektiert.

Geeignete Fragen dazu sind

- Wie hat euch das Video gefallen?
- Um welche Themen geht es in diesem Lied?
- Habt ihr etwas nicht verstanden?
- Kennt ihr solche Themen auch?
- Ist euch noch etwas aufgefallen?

Im Anschluss können weitere Themen aufgegriffen werden, etwa die Darstellung von Mädchen*/Frauen* in den (sozialen) Medien oder der Zusammenhang von Körper und Rassismus etc. Je nach Alter und Gruppenzusammensetzung können auch persönliche Erfahrungen einfließen.

Wichtig

Es sollte darauf geachtet werden, dass die Diskussion nicht bei negativen Gefühlen stehen bleibt, sondern immer auch die Vielfalt positiv dargestellt und betont wird.

Hinweis

Es bietet sich an, nach dieser Methode eine Übung zum Thema Selbstbewusstsein durchzuführen, z. B. „Was stärkt mein Selbstbewusstsein?“ oder „Warmer Rücken“.

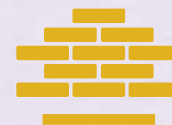
Quelle

Adaptiert nach: Poika – Verein zur Förderung von gender-sensibler Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht (2019). MY IDENTITY. Methodenhandbuch. Wien. S. 39f, <http://www.my-identity.at/wp-content/uploads/2019/03/Methodenhandbuch.pdf>.

Weitere Videos zum Thema

Nachfolgende Videos von Künstlerinnen, Organisationen oder Unternehmen thematisieren Bodypositivity und können wie oben besprochen werden

- Lizzo – Juice (Musikvideo) https://www.youtube.com/watch?v=XaCrQL_8eMY ↗
- Finna – Overscheiß (Musikvideo) <https://www.youtube.com/watch?v=yoVi1Cy8icc> ↗
- Meghan Trainor – All about the Bass (Musikvideo) <https://www.youtube.com/watch?v=7PCkvCPvDXk> ↗
- Sookee – Dein Körper, dein Haus (Musikvideo von Schülerinnen) <https://www.youtube.com/watch?v=llVD0ka8uJ8> ↗
- Sport England – This Girl can (Werbespot) <https://www.youtube.com/watch?v=toH4GcPQXpc> ↗
- Pinkstinks – Not Heidis Girl (Musikvideo) https://www.youtube.com/watch?v=_ErDdw5jowA ↗
- Pinkstinks – Beach Body (Musikvideo) <https://vimeo.com/352369137> ↗



Was stärkt mein Selbstwertgefühl?

Ziel

Eigene Ressourcen finden.

Dauer

30 Minuten

Gruppengröße

5 Personen – ganze Klasse

Material

Arbeitsblatt für alle Teilnehmenden

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Die Schüler*innen erhalten alle das Arbeitsblatt und tragen in die Bausteine ein, was ihr Selbstbewusstsein stärkt, was ihnen ein gutes Körpergefühl gibt oder was sie (in schwierigen Zeiten) unterstützt.

In der anschließenden Auswertung in der Gesamtgruppe kann auch nach Unterschieden zwischen Mädchen* und Jungen* gefragt werden. Gibt es Trends bei den Geschlechtern?

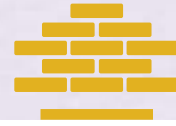
Wer möchte, kann ihre*seine Ergebnisse vorstellen.

Hinweis

Diese Übung eignet sich gut im Anschluss an die Übung „Schutzglocke“.

Quelle

Adaptiert nach: Dove (2006). *body talk. Anleitung zum Workshop*. S. 11.



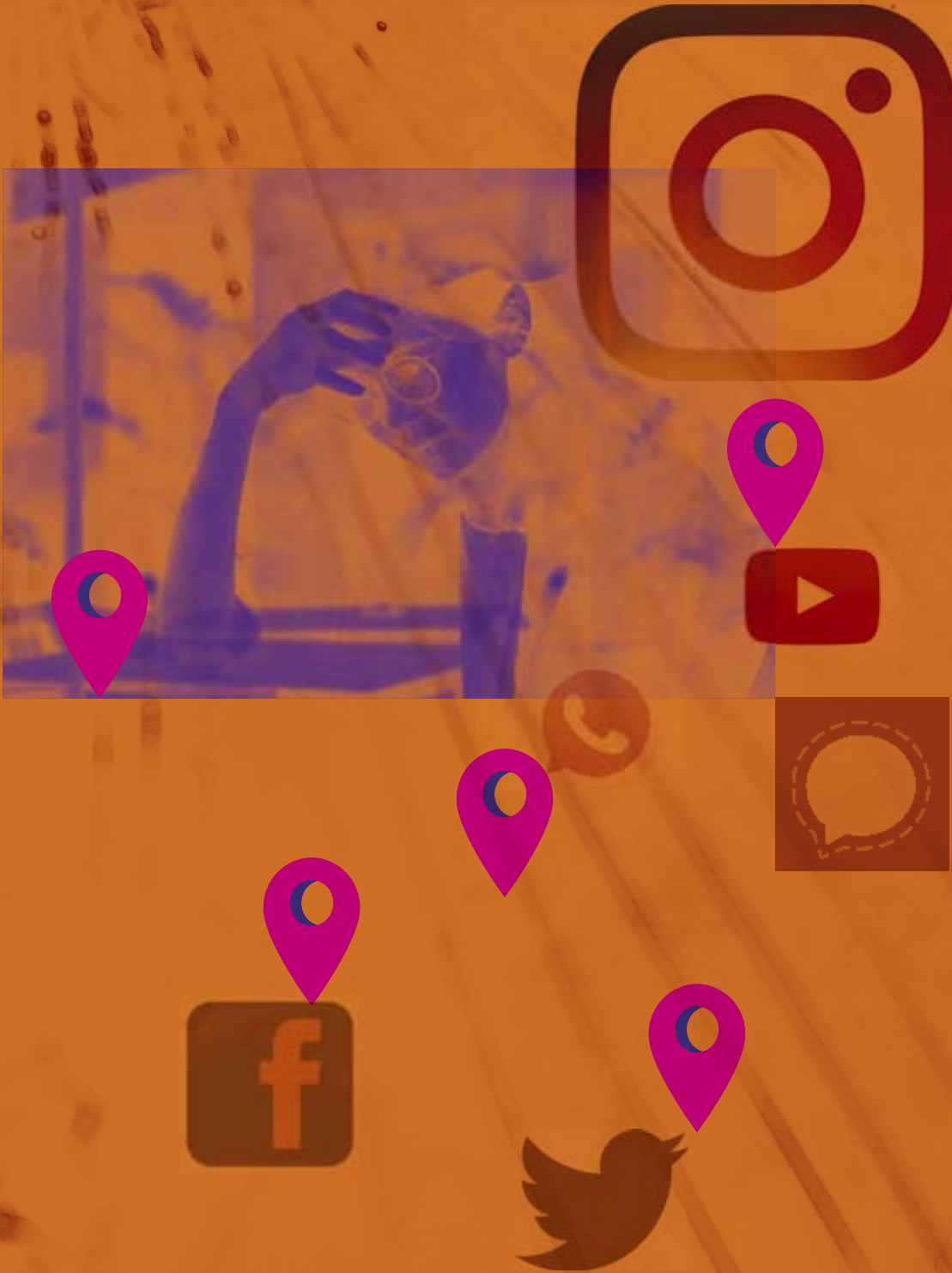
Was stärkt dein Selbstwertgefühl?

Was stärkt dein Selbstbewusstsein und gibt dir ein gutes Körpergefühl? Trage alles, was dir einfällt, in die Bausteine unten ein. Das können Menschen, Hobbies, Eigenschaften, Dinge etc. sein. Du kannst auch noch weitere Bausteine ergänzen.

Welche Bausteine sind am Wichtigsten für dich?

Nimm dieses Blatt mit nach Hause und hole es hervor, wenn es dir einmal nicht so gut geht. Dann erinnert es dich daran, was dir gut tut.

Digitale Welten



Digitale Welten

Beispiele

A

Einem Mädchen* fällt auf, dass Schüler*innen aus ihrer Klasse immer wieder lachen und sagen, sie solle auf ihr Dekolleté aufpassen. Das Mädchen* versteht nicht, was die anderen meinen und fühlt sich mehr und mehr unwohl. Über einen Link einer Freundin entdeckt sie ein Foto auf Instagram, auf dem sie mit einer Gruppe von anderen Mädchen* Arm in Arm abgebildet ist. Dabei hat sich ihr T-Shirt verschoben und das Dekolleté ist weit nach unten verrutscht. In den Kommentaren haben sich viele Anmach- und Bloßstellungs-Sprüche über ihr Dekolleté angesammelt. Das Mädchen* fühlt sich beschämt und gleichzeitig verraten, weil niemand sie auf das Foto aufmerksam gemacht hat.

B

Ein Mädchen* der 8. Klasse wünscht sich einen Freund. Mitschüler*innen erstellen einen falschen Instagram-Account und tun so, als ob er einem Jungen* gehört. Die beiden schreiben miteinander und irgendwann fordert der Junge* sie auf, ihm Nacktfotos zu schicken, was sie dann auch macht. Am nächsten Tag kennt die ganze Schule das Foto.

Einleitung

Mediennutzung

Für Kinder und Jugendliche sind „digitale Welten“ mittlerweile ganz reale Welten und gehören zur Alltagskommunikation und zum Freizeitverhalten selbstverständlich dazu. Die im folgenden Text aus der JIM Studie genutzten Zahlen sind binär erhoben und deshalb auch hier binär wiedergegeben. Es ist allerdings davon auszugehen, dass unter den Befragten mit großer Wahrscheinlichkeit unterschiedliche geschlechtliche Identitäten vorhanden sind. Über 90 % der Mädchen und Jungen zwischen 12 und 19 Jahren besitzen ein digitales Endgerät oder ein Smartphone. Dabei liegt der Prozentsatz bei den 12-jährigen bei 84 % und den 19-jährigen bei 99 %. Mädchen und Jungen sind ungefähr gleichauf bei dem Besitz von Handy/ Smartphones. Hinzu kommt, dass 85 % der Mädchen und 88 % der Jungen über einen uneingeschränkten Zugang zu WLAN verfügen und so ständig online sein können.⁸³ Neben den Smartphones verfügen 61 % der Mädchen und 70 % der Jungen über einen Laptop/Computer. Als Zugangsmedium zum Internet wird das Smartphone mit 90 % genutzt.⁸⁴

►► Zur Mediennutzung kommt die JIM Studie von 2019 zu folgendem Ergebnis: „Bezogen auf die tägliche Nutzung haben im Jahr 2019 die Smartphone- (92 %), Internet- (89 %) und Musiknutzung (77 %) den größten Stellenwert im Medienalltag Zwölf- bis 19-Jähriger. 56 Prozent sehen täglich Online-Videos, 45 Prozent nutzen

jeden Tag Fernsehangebote. Radio ist bei zwei Fünftel im täglichen Nutzungsrepertoire enthalten, während digitale Spiele für ein Drittel und Video-Streaming-Dienste für 30 Prozent täglich eine Rolle spielen. 14 Prozent der Jugendlichen lesen täglich in ihrer Freizeit gedruckte Bücher, fünf Prozent eine gedruckte Tageszeitung.“⁸⁵

Vor allem bei der Nutzung von digitalen Spielen (Jungen 80 %, Mädchen 44 %), Online Videos (Jungen 89 %, Mädchen 79 %), Video Streaming Diensten (Mädchen 60 %, Jungen 51 %) und Büchern (Mädchen 40 %, Jungen 28 %) lassen sich signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erkennen.⁸⁶

► 41 % der Mädchen und 29 % der Jungen nutzen das Internet zur Kommunikation, 34 % der Jungen und 14 % der Mädchen* zum Spielen, 11 % der Mädchen und 10 % der Jungen zur Informationssuche, 34 % der Mädchen und 28 % der Jungen zur Unterhaltung, wie z. B. Musik, Videos und Bilder.⁸⁷

Für Jugendliche stellt das Internet neben den positiven kommunikativen Möglichkeiten aber auch Gefahren dar. So wurde für das Jahr 2019 festgehalten: „Jeder fünfte Jugendliche (21 %, 2018: 19 %) gibt an, dass schon einmal falsche oder beleidigende Inhalte über die eigene Person per Smartphone oder generell online verbreitet wurden. Bei Mädchen (18 %) sind

◀ **Internet-
kommuni-
kation**

◀◀ **Ergebnisse
JIM-Studie**

⁸³ vgl. JIM Studie 2019 S. 5–9.

⁸⁴ vgl. ebd., S. 22.

⁸⁵ ebd., S. 12.

⁸⁶ vgl. ebd., S. 13.

⁸⁷ vgl. ebd., S. 26.

Verdrängung ► aus digitalen Räumen

diese Vorfälle etwas seltener als bei Jungen (24 %) und die Wahrscheinlichkeit, betroffen zu sein, nimmt mit dem Alter der Jugendlichen zu.“⁸⁸

► 15 % der Mädchen und 11 % der Jungen geben an, dass Fotos von ihnen verbreitet wurden, die peinlich bzw. beleidigend waren. Ein Drittel der Jugendlichen gibt an, Fälle von Cybermobbing im Bekanntenkreis zu kennen und zwei Drittel der Jugendlichen geben an, einmal im Monat mit Hassbotschaften, extremen politischen Inhalten, Fake News oder beleidigenden Inhalten in Kontakt zu kommen. Eine Befragung von Plan International kommt zu dem Ergebnis „13 Prozent der betroffenen Mädchen geben an, die sozialen Medien weniger zu nutzen, 13 Prozent schreiben keine Posts mehr und 8 Prozent verlassen die Plattform.“ (Plan International 2021). Somit werden Mädchen durch sexistische Belästigung und sexualisierte Gewalt nicht nur aus dem öffentlichen Raum verdrängt, sondern auch aus digitalen Räumen und sind massiv in der Teilhabe und aktiven Gestaltung dieser Räume eingeschränkt.

Onlinemedien – der verlängerte Pausenhof

► Wie die JIM-Studie 2019 zeigt, ist das Internet längst zur Lebenswelt von Jugendlichen geworden – mit all seinen Vor- und Nachteilen. Der Kontakt in der Freizeit kann von Jugendlichen leichter gehalten werden. Kommunikation kann über Zeit und Raum hinweg erfolgen. Endet ein Gespräch auf dem Schulweg an der Haustür, kann es aus dem Zimmer per Chat fortgeführt werden.

Allerdings kann das auch bedeuten, dass Konflikte nicht am Pausenhof enden, sondern der Pausenhof online bis ins eigene Zimmer reicht und es keine Ruhe und keinen Schutz vor den Konflikten im Privaten wie auf allen Wegen und bei allen Aufenthalten gibt.

Im Folgenden werden Beispiele für grenzverletzendes Verhalten im Internet dargestellt.

Bloßstellen

Mit Hilfe von Sozialen Medien ist es leicht, z. B. Bilder von Schüler*innen an einen großen Kreis von anderen Schüler*innen zu verteilen, die für die Betroffenen peinlich oder bloßstellend sind. Das kann eine Aufnahme sein, auf der eine Person „komisch“ aussieht, das kann ein Foto sein, das digital bearbeitet und so beschriftet ist, dass es eine Person lächerlich macht. Es kann sich ebenso um Videoaufnahmen handeln, die z. B. eine Schlägerei zeigen oder ungewollte Berührungen mit der entsprechenden Reaktion

der Schüler*in darauf. Ausschlaggebend für die Bewertung der jeweiligen Aufnahme ist immer das Gefühl, welches bei der betroffenen Person ausgelöst wird, nicht die Beurteilung durch Andere zur Gewichtung der Tat.

Belästigung und Stalking

Belästigung und Stalking durch und mit digitalen Medien kann bei andauernden Versuchen der Kontaktaufnahme durch z. B. Messenger Dienste beginnen. Beleidigende und anzügliche Textnachrichten sind für die Betroffenen belästigend, ebenso das Versenden von Bildern und Filmen mit ekelhaften, anzüglichen, sexistischen, rassistischen oder explizit sexuellen Inhalten und Drohungen.

Das Bloßstellen und die Belästigung anderer durch digitale Kommunikationskanäle kann ein Hinweis auf Cybermobbing sein.

Cybermobbing

Auf Cybermobbing treffen grundsätzlich die gleichen Kennzeichen zu wie auf Mobbing. Der Unterschied ist jedoch, dass Cybermobbing im Internet auf verschiedenen Plattformen stattfindet, die Inhalte schwer zu entfernen sind und ein sehr großer Personenkreis am Mobbing mitwirken kann und informiert wird. Darüber hinaus kann das Mobbing bereits über einen längeren Zeitraum stattfinden, bis die betroffene Person überhaupt davon erfährt. Die Betroffenen sind dieser Form des Mobbings im Grunde ständig ausgesetzt und können sich schwer davon zurückziehen.

►► Dadurch, dass im Internet Inhalte zu jeder Zeit kommentiert werden können, empfindet die betroffene Person, dass das Mobbing nie aufhört. Für die Täter*innen und Mitläufer*innen besteht die Möglichkeit, durch anonyme Profile ohne Angst vor Sanktionen am Mobbing teilzunehmen. Auch wenn das aktive Mobbing endet, kann die betroffene Person immer wieder davon eingeholt werden, da die Inhalte im Internet einerseits für sie selbst bleiben aber auch von anderen gegebenenfalls neu aktiviert werden können.

Mobbing „auf dem Schulhof“ und Cybermobbing gehen oftmals stark verzahnt Hand in Hand und gehen sehr häufig von Personen aus, die dem Opfer bekannt sind.⁸⁹ Klicksafe.de bietet hierzu eine Vielzahl von tiefgehenden Informationen und Handreichungen.

flächen- deckende Kommuni- kation

Entgrenzung ►►

⁸⁸ Ebd., S. 49.

⁸⁹ vgl. Aktion Jugendschutz, S. 13.

Sexting

Unter Sexting wird der Austausch von selbst erstellten freizügigen Bildern, wie Bilder in Unterwäsche, (teilweise) Nacktbilder, Bilder von sexuellen Handlungen, bezeichnet, die über das Internet zwischen meist zwei Personen ausgetauscht werden. Von ca. 10 % der Jugendlichen wird Sexting praktiziert, wobei der Anteil bei älteren Jugendlichen höher liegt. Laut einer Studie aus den USA liegt der Anteil derer, die schon einmal Sexting-Botschaften erhalten haben, bei den 16-jährigen bei 20 % und bei den 17-jährigen bei 30 %.⁹⁰

►► Im wissenschaftlichen Diskurs wird Sexting einerseits als riskantes Verhalten unter Jugendlichen eingestuft und auf der anderen Seite als kommunikativer Teil sexueller Beziehungen. So findet Sexting überwiegend (60 %–80 %) in festen Beziehungen statt.⁹¹ Nicht thematisiert ist hier die Tatsache, dass sich insbesondere Mädchen latent zu Sexting gezwungen fühlen: „Zeig mir doch noch einmal, wie krass Du mich liebste, mach doch ein Foto von Dir im roten Tanga, den ich Dir geschenkt habe. Das ist sooooo cool.“

Wie auch bei körperlichen Kontakten ist Sexting eine Form sexuellen und erotischen Austausches, wenn dies einvernehmlich geschieht. Grenzen werden dann überschritten, wenn Bilder in belästigender Form zugesandt werden, Bilder nicht einvernehmlich beschafft und ohne Einwilligung an Dritte weitergegeben werden.⁹² Es ist davon auszugehen, dass überwiegend Mädchen Belästigungen und Bloßstellungen durch Sexting ausgesetzt sind.

Sexting sollte deshalb im Sexualkundeunterricht im Sinne einer „Safer-Sexting“ Strategie behandelt werden. Nicola Döring nennt hierzu folgende Punkte.⁹³

1. Einvernehmliches Sexting unter Jugendlichen ebenso wie einvernehmlichen Sex akzeptieren
2. Nicht einvernehmliches Weiterleiten bloßstellender Bilder als Problem benennen
3. Unterstützung für Mobbing-Opfer durch Peers, Erwachsene und Institutionen verbessern
4. Sexueller Doppelmoral und Verunglimpfung von sexuell aktiven Mädchen* als „Schlampen“ entgegenwirken

5. Ausdrückliches Einverständnis als Richtschnur jeglichen sexuellen Handelns besser verankern und dabei die Jungen* stärker in die Pflicht nehmen
6. Der Missbrauch von Fotos in einer sozialen Gruppe nicht auf ein Medienproblem verkürzen, sondern als Symptom grundlegender Konflikte behandeln
7. Deutlich machen, dass Nacktbilder global auf vielen Servern geparkt werden können und in anderen Zusammenhängen gepostet werden können, z. B. auf Prostitutionsportalen usw.

Die oben aufgeführten Beispiele zeigen, dass die Grenzen zwischen dem „Pausenhof“ und der digitalen Welt fließend sind.

◀◀ **riskantes Verhalten**

◀ **Aufklärung**

► Eine Safer-Sexting Strategie bedeutet ebenso konkret, dass Mädchen über die Gefahr von digitalen Nacktbildern aufgeklärt werden. Die Mädchen sollen wissen, dass selbst bei einem einvernehmlichen Sexting nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Bilder privat bleiben.

So werden Bilder zum Teil nach einer Trennung vom Ex-Partner öffentlich ins Internet gestellt, um sich an der Ex-Freundin zu „rächen“: Mädchen sollten darüber Bescheid wissen, welche rechtlichen Schritte sie einleiten können, wenn Bilder von Ihnen ins Internet gestellt werden.

Ebenso ist es wichtig, dass Mädchen verstehen, an welchen Stellen Druck ausgeübt wird, damit sie solche Nacktbilder von sich erstellen. Sie sollten sensibilisiert werden, ob es ein Wunsch des Partners ist, bei dem der Partner ein Nein akzeptiert und ab welchem Zeitpunkt mit welchen Mitteln versucht wird, das Mädchen gegen ihren Willen zu überreden. „Du vertraust mir nicht ...!“, „Du liebst mich nicht ...!“, „Du bist ziemlich verklemmt ...!“, „Bei mir brauchst Du Dich doch nicht zu schämen ...!“ oder ähnliche Äußerungen sind ein klarer Hinweis darauf, dass versucht wird die Grenzen des jeweiligen Mädchens zu überschreiten.

Für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte bedeutet dies, dass die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung sozialer Konflikte nicht am Schultor aufhören darf.

⁹⁰ vgl. Döring 2015, S.19.

⁹¹ vgl. ebd., S. 23–28.

⁹² vgl. ebd., S. 29–33.

⁹³ vgl. ebd., S.35–38.

Schnell- lebigkeit ▶

Weiterführende Anmerkungen

▶ Gerade im Bereich der digitalen Welten sind Veränderungen immens schnelllebig. Welche digitalen Plattformen sind gerade bei Jugendlichen angesagt, welche Trends werden verfolgt, welche Influencer*innen sind für Jugendliche aktuell angesagt?

Dieses Handbuch kann es nicht leisten, das breite und sich stetig erweiternde fachliche Wissen darum abzudecken. Deshalb empfehlen wir, dass sich Lehrkräfte regelmäßig über neue Entwicklungen informieren, ggf. sich selbst relevante Plattformen ansehen und sich regelmäßig von den Schüler*innen über die neuesten Trends informieren lassen.

Für pädagogische Maßnahmen und Informationen empfehlen wir www.klicksafe.de. Hier werden eine große Fülle an Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt und über aktuelle Entwicklungen informiert ein Newsletter.

Das Medienzentrum München (www.medienzentrum-muc.de) und das JFF – Institut für Medienpädagogik (www.jff.de) bieten Projekte für Schulklassen und pädagogische Fachkräfte an und stellen Informationen bereit.

Wichtig

Ggf. müssen Sie als Lehrkraft die Materialien für eine geschlechtergerechte, gleichstellungsorientierte Umsetzung anpassen und prüfen, welche Materialien sich im Besonderen zur Bearbeitung von Alltagsgewalt gegen Mädchen* im schulischen Kontext eignen.

Platz für eigene Notizen

A series of horizontal dotted lines for taking notes.



Digitale Landkarte

Ziel

Gemeinsam mit den Schüler*innen wird erkundet, welche digitalen Plattformen genutzt werden. Es wird gemeinsam aus Schüler*innenperspektive erarbeitet, warum welche Plattformen attraktiv sind, welche Möglichkeiten sie bieten und welche Gefahren, insbesondere in Bezug auf Alltagsgewalt gegenüber Mädchen*. Die Kinder und Jugendlichen treten als Expert*innen ihrer digitalen Lebenswelt auf.

Dauer
90 Minuten

Gruppengröße
ab 4 Personen –
ganze Klasse

Material

- Flipchart
- bunte Stifte
- ältere Handys (wenn vorhanden)
oder Telefon mit Wählscheibe

Zielgruppe
ab 5. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Ablauf

Zum Einstieg kann die Lehrkraft erzählen, wie sie selbst digital sozialisiert wurde. Eventuell können hierzu alte Handies oder ein altes Telefon mit Wählscheibe zur Anschauung mitgebracht werden. Hierbei soll aber nicht „die gute alte Zeit“ glorifiziert werden, sondern der Wandel digitaler Medien, Kommunikationsformen und Informationsmöglichkeiten dargestellt werden.

Anschließend werden die Schüler*innen gebeten, in Kleingruppen eine Landkarte zu erstellen, welche Medien und digitalen Plattformen sie nutzen. Hierbei gibt es z. B. drei Kontinente wie Kommunikation, Information und Unterhaltung. Den Kontinenten werden die Medien (Handy, Konsole, Laptop) zugeordnet und die entsprechenden digitalen Plattformen.

Die Schüler*innen werden nun gebeten, zu den digitalen Plattformen in Stichpunkten zu überlegen, warum diese Plattform bekannt sein sollte und was für sie das „attraktive“ an dieser Plattform darstellt. Ebenso sollen sie überlegen, an welchen Stellen oder zu welchen Zwecken Vorsicht bei der Nutzung der Plattform geboten ist.

In der Gesamtgruppe präsentieren die Kleingruppen dann ihre digitale Landkarte den anderen Schüler*innen. Im Anschluss an die Präsentationen sollte eine Gruppendiskussion stattfinden. Gibt es geschlechterbezogen unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen mit digitalen Plattformen?

Variante

Zur Fortführung des Themas kann mit der Klasse vereinbart werden, welche Plattform in einer nächsten Unterrichtseinheit vertieft angeschaut wird. Hier muss sich die Lehrkraft in die digitale Plattform einarbeiten, Informationen sammeln und für den Unterricht entsprechende digitale Medien nutzen können.

Hinweis

In der Regel nutzen Kinder und Jugendliche digitale Plattformen, die Erwachsene nur oberflächlich oder gar nicht kennen bzw. anders nutzen. Bei einigen Plattformen macht es erhebliche Unterschiede, ob sie von Einzelpersonen oder im Gruppenkontext genutzt werden.

Bei der Bewertung der Plattformen sind die Schüler*innen als Expert*innen gefragt. Die Lehrkraft sollte nur nachfragen, um zu ermöglichen, dass bestimmte Aspekte besser verstanden oder eingeordnet werden können.

Quelle

Markus Nau



Digitale Plattform

Ziel

Gemeinsame Auseinandersetzung mit einer digitalen Plattform. Reflexion von Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Gefahren, insbesondere in Hinblick auf Möglichkeiten zum Einsatz von Gewaltformen gegen Mädchen* im digitalen Bereich.

Dauer
90 Minuten –
mehrere Tage

Gruppengröße
ab 4 Personen –
ganze Klasse

Material

- Entsprechende digitale Medien (Laptop, Smartphone, Tablet, Beamer, Adapter für Beamer)
- Möglichkeit für einen „Lehrkraftaccount“ bzw. „Klassenaccount“, der nicht identisch mit einem privaten Account ist.

Zielgruppe
ab 5. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Ablauf

Schritt 1 – Recherche

Aus den digitalen Landschaften wird eine digitale Plattform gewählt. Gemeinsam oder in Gruppen (ja nach Zugang zu Geräten) wird recherchiert:

- Auf welchen Geräten und Betriebssystemen ist die digitale Plattform nutzbar?
- Ist die Anwendung Browser-basiert? Wird eine spezielle App für das Smartphone benötigt? Funktioniert die App nur auf dem Browser?
- Welche Kosten fallen für die Plattform an?
- Gibt es die Anwendung in App Stores zu kaufen?
- Ab welchem Alter ist die App zugelassen?
- Wer kann sich das passende Smartphone, die passende Software leisten?
- Werden diejenigen, die sie nicht haben, ausgegrenzt?
- Welche Daten werden von der digitalen Plattform gesammelt?
- Welche Rechte, z. B. Bildrechte, werden an die digitale Plattform abgetreten?
- Wie kann ich mich selbst vor geschlechterbezogener Gewalt schützen?

Nach der Sammlung werden die Informationen bewertet. Hierbei ist eine fachliche Haltung der Lehrkraft gefragt.

Schritt 2 – Digitale Plattform nutzen

Gemeinsam wird ein Account für die Plattform erstellt und die Funktionalität der Plattform erkundet:

- Welche Sicherheitseinstellungen gibt es?
- Welche Inhalte können konsumiert werden?
- Welche Inhalte können selbst erstellt werden?
- Wer alles kann meine Beiträge sehen?
- Wie kann ich unangemessenes Verhalten anderer User*innen an die Betreiber*in der digitalen Plattform melden?
- Für was kann die digitale Plattform genutzt werden?
- Wer kennt versteckte Funktionen?
- Wie ist die Umgangskultur auf der Plattform (Sprache, Bilder, wer hat das Sagen?)

Es werden die abwertenden, deplazierten, ausschließenden, frauen*feindlichen Nutzungen einer solchen Plattform und die wertschätzenden, gleichstellungsorientierten, einschließenden Nutzungen festgehalten.

Hinweis

Eine fächerübergreifende Nutzung ist je nach Plattform möglich.

Schritt 3 – Nutzung im Unterricht

Eventuell kann die digitale Plattform weiterführend für den Unterricht in einem Fach oder als soziale Klassenplattform genutzt werden. So kann über ein ganzes Schuljahr hinweg eine Form der digitalen Lebenswelten in der Schule genutzt werden und die Schüler*innen können ihre Mediennutzungs-kompetenz weiterentwickeln. Wenn die digitale Plattform im Unterricht genutzt wird, muss eine gemeinsame Vereinbarung zur Vermeidung von Alltagsgewalt, anderen Gewaltformen und Übergriffen miteinander in einer für alle verständlichen Sprache erarbeitet werden. Dies kann möglicherweise auf der Plattform sogar in Form einer „Netiquette“ eingestellt werden.

Beispiel

YouTube wird von Mädchen* und Jungen* genutzt. Deshalb bietet sich YouTube sowohl für den Konsum von Inhalten als auch zur Produktion von Inhalten an.

- So kann zum Beispiel anhand von YouTube-Inhalten eine Medienanalyse zu Geschlechterstereotypen und Alltagsgewalt gegen Mädchen* durchgeführt werden.
- Es kann ein eigener Kanal mit Playlists zu unterrichtsrelevanten Themen erstellt werden. Zu bestimmten Themen können eigene Videos erstellt werden und in einem nicht öffentlichen Kanal online gestellt werden.
- Hierzu kann auch eine „Netiquette“ oder eine anders benannte Nutzungsvereinbarung hochgeladen werden.

Quelle

Markus Nau



Netiquette

Ziel

Gemeinsame Auseinandersetzung über den angemessenen, nicht gewaltvollen und geschlechtergerechten, gleichstellungsorientierten Umgang in digitalen Welten. Erstellen digitaler Umgangsformen für die Klasse. Erkennen von Unterschieden digitaler und analoger Kommunikation.

Dauer

45–90 Minuten

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Gruppengröße

4 Personen –
ganze Klasse

Raum

Klassenzimmer

Material

- Entsprechende digitale Medien (Laptop, Beamer, Adapter für Beamer),
- Flipchart
- bunte Stifte

Ablauf

Schritt 1 – Unterschiede zwischen digitaler und analoger Kommunikation

Gemeinsam mit den Schüler*innen wird erarbeitet, welche Unterschiede zwischen der analogen und digitalen Kommunikation bestehen, die sich bezogen auf Alltagsgewalt gegen Mädchen* auswirken.

Beispiele

- Die analoge Kommunikation ist leichter zu interpretieren, da neben dem gesprochenen Wort der Tonfall, die Mimik und Gestik bei der Einordnung der Bedeutung helfen. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn es sich z. B. um ironische Kommentare handelt. Die oftmals verkürzte digitale Kommunikation bietet mehr Spielraum für Missverständnisse im Aussageverständnis und bezogen auf die Gewichtung von Aussagen.
- Kommentare, die im Internet geschrieben werden, können für sehr lange Zeit stehen bleiben. Das ist insbesondere dann relevant, wenn beleidigende Kommentare gemacht werden. Die betroffene Person stößt unter Umständen immer wieder auf den Kommentar und fühlt sich immer wieder angegriffen oder andere Personen reagieren auch nach längerer Zeit auf den Kommentar und machen mit Beleidigungen weiter. Für die betroffene Person hört die „Situation“ nie auf.
- Die Reichweite von privaten Äußerungen ist in den digitalen Welten um ein Vielfaches höher als bei der analogen Kommunikation. Private Inhalte sind unter Umständen für viele, auch unbekannte, Menschen lesbar bzw. können unkontrolliert geteilt werden.

Schritt 2 – Wie möchten wir digital kommunizieren?

Mit den Schüler*innen wird im Plenum oder Kleingruppen an folgenden Fragen gearbeitet

- Welche Regeln sollen z. B. im Klassenchat gelten?
- Wie können wir auf uneindeutige Inhalte reagieren? (z. B. Nachfragen: „Wie meinst du das?“, „Ich verstehe, du meinst, dass ... ist das so richtig?“)
- Wie soll mit Regelverstößen umgegangen werden?
- Wie können sich die Schüler*innen gegenseitig auf die Einhaltung der Regeln hinweisen?
- Wann muss die Lehrkraft informiert werden? Wann muss sie intervenieren?
- Welche Verhaltensweisen sind nicht erlaubt („no go's“)?

Die Ergebnisse werden vorgestellt und die Klasse oder Gruppe einigt sich auf die wichtigsten Regeln. Hier gilt: Weniger ist mehr. Lieber nicht zu viele, aber eindeutige und durchführbare Regeln nutzen, die auch überprüfbar sind.

Die „Netiquette“ wird schriftlich festgehalten und analog und digital zur Verfügung gestellt.

Es wird ein Termin vereinbart, an dem die Umsetzung reflektiert wird.

Quelle

Markus Nau

Hey ...

Jaaa? 😊

Und Du so?

Sprache und Schrift

Ziel

Erkennen der unterschiedlichen Wirkung von dem gesprochenem und geschriebenem Wort und seinen möglichen Auswirkungen in Bezug auf alltägliche Gewalt gegenüber Mädchen*.

Dauer

40–90 Minuten

Zielgruppe

ab 5. Klasse

Gruppengröße

8 Personen –
ganze Klasse

Raum

Klassenzimmer
(wenn möglich noch ein
zusätzlicher Gruppen-
raum)

Material

- zwei Computer mit Chatmöglichkeit
- Beamer, der an einem der beiden Rechner angeschlossen ist
- Arbeitsblätter mit Situationen

Ablauf

Die Schüler*innen bekommen Arbeitsblätter mit verschiedenen Situationen. Sie gehen in ein Zweier-Team zusammen und suchen sich eine Situation heraus, die sie sowohl als kurzes Rollenspiel vorspielen, als auch als Live-Chat darstellen. Dies kann auch vergleichend in geschlechterhomogenen Paaren geschehen, um festzustellen, ob es Unterschiede in der Kommunikation gibt.

Auswertung

Gemeinsam wird besprochen, was in der „analogen“ Kommunikation anders war, als in der digitalen Situation.

- Welche Aussagen waren missverständlich und warum?
- Welche Form der Kommunikation hat welche Vorteile?
- Haben sich die Gespräche unterschiedlich entwickelt – warum?
- Wie fällt es leichter, Gefühle und Meinungen zu Wort zu bringen? u.v.m.

Quelle

Markus Nau

Hey ...

Jaaa? 😊

Und Du so?

Sprache und Schrift

Situationen

In den Situationen sollten die Geschlechter in ihrer Vielfalt gewechselt werden, auch geschlechterhomogene Formen sind interessant. Dies wird sicher zu jeweils anderen Ergebnissen führen. Sprechen sie über die unterschiedlichen Entwicklungen, die sich aus der gleichen Situation, aber mit anderen Geschlechterverteilungen ergeben.

Situation 1

A Ein Mädchen* möchte einen Jungen* ansprechen, der ihm gefällt. Nach der Schule spricht sie ihn darauf an, ob sie sich mit ihm treffen möchte. ► **Spielt die Situation zu zweit in einem Rollenspiel nach.**

B Ein Mädchen* möchte einen Jungen* ansprechen, der ihm gefällt. Nach der Schule spricht sie ihn darauf an, ob sie sich mit ihm treffen möchte. ► **Geht in zwei getrennte Räume und fangt den Chat an.**

Situation 2

A Ein Junge* findet es nicht in Ordnung, dass ständig abfällige Witze über Schwule und Lesben gemacht werden und das Wort „schwul“ als Beleidigung genutzt wird. Der Junge* bringt das Thema im Klassenrat vor. Spielt die Situation in einem Rollenspiel nach. ► **Es sollten sich mindestens fünf Schüler*innen am Rollenspiel beteiligen.**

B Ein Junge* findet es nicht in Ordnung, dass ständig abfällige Witze über Schwule und Lesben gemacht werden und dass das Wort „schwul“ als Beleidigung genutzt wird. Der Junge* bringt das Thema im Klassenrat vor. Geht in getrennte Räume und fangt den Chat an. ► **Es sollten sich mindestens fünf Schüler*innen daran beteiligen.**

Situation 3

A Ein Junge* ist verärgert über ein Mädchen* weil diese einen blöden Spruch über seine Lieblingsband gemacht hat. Er möchte seinem Ärger Luft machen und stellt das Mädchen* zur Rede. Nach der Schule spricht er sie* an. ► **Spielt die Situation zu zweit in einem Rollenspiel nach.**

B Ein Junge* ist verärgert über ein Mädchen* weil diese einen blöden Spruch über seine Lieblingsband gemacht hat. Er möchte seinem Ärger Luft machen und stellt das Mädchen* zur Rede. Nach der Schule spricht er sie* per Chat an. ► **Geht in zwei getrennte Räume und fangt den Chat an.**

Situation 4

A Ein Junge* redet im Chat über Mädchen* nur als „Fotzen“, „Bitches“, „Weiber“. Zwei befreundete Mädchen* fühlen sich gedemütigt. Nach der Schule verbitten sie sich dies in einem Chat. ► **Geht in zwei getrennte Räume und fangt den Chat an.**

B Ein Junge* redet im Chat über Mädchen* nur als „Fotzen“, „Bitches“, „Weiber“. Zwei befreundete Mädchen* fühlen sich gedemütigt. Nach der Schule verbitten sie sich dies in einem persönlichen Gespräch. ► **Spielt die Situation in einem Rollenspiel nach.**

Mobbing



Mobbing

Beispiele

A

Die Lehrkraft stellt fest, dass ein Mädchen* immer wieder ihr Federmäppchen nicht finden kann und die anderen Schüler*innen zum Teil darüber lachen oder so tun, als würden sie es nicht mitbekommen. Auch beim Sport findet das Mädchen* immer häufiger Teile ihrer Sportkleidung nicht und wird deswegen immer wieder gehänselt. Hat die Lehrkraft anfangs noch ungeduldig reagiert, fängt sie an, das Mädchen* bei der Suche nach den Gegenständen zu unterstützen und signalisiert der Klasse, dass sie den Fehler nicht bei ihr sieht ...

B

In einer 8. Klasse fällt der Lehrkraft immer häufiger und intensiver auf, dass ein Mädchen* von den anderen Schüler*innen in der Pause, bei Gruppenarbeiten und im Sport ausgegrenzt wird. Das Mädchen* ist bezüglich ihres Kleidungsstils und ihrer Interessen eher burschikos. An einem Tag hängt ein Zettel an der Mädchen*umkleide „Nur für Mädchen“ und darunter ist ein Foto des Mädchens* mit der Unterschrift „Ich muss draußen bleiben“

Einleitung

►► Mobbing findet zumeist in Gruppen statt, die über einen längeren Zeitraum zusammen sind und die die Mitglieder der Gruppe oftmals nicht selbst gewählt haben. Deshalb ist insbesondere Schule ein Ort, an dem Mobbing stattfindet.⁹⁴ Mobbing findet insbesondere in Gruppen statt, in denen sich eine Atmosphäre der „Konkurrenz und Aggression mehr [durchsetzt] als Solidarität und Fairness“⁹⁵ Alltagsgewalt gegenüber Mädchen* bedient oft die Entwicklung einer abwertenden, mindestens latent frauenfeindlichen und geschlechtergerarchischen Beziehungskultur in Klassen und ist so häufig Grundlage, Beginn oder genutzte Form in Mobbingstrukturen. Nicht jeder Streit und jeder Konflikt ist aber sofort Mobbing.

Kriterien um Mobbing zu erkennen sind:

1. Es handelt sich um eine bewusste Absicht zur Schädigung.
2. Es liegt ein Machtungleichgewicht zwischen Täter*innen und Opfer vor.
3. Für die Täter*innen ist ein Statusgewinn durch die Handlungen zu erreichen.
4. Die Schädigungen gehen über einen längeren Zeitraum von mehreren Wochen.
5. Die Schädigungen erfolgen regelmäßig und sehr häufig, nehmen im Verlauf zumeist zu.
6. Das Opfer kann sich nicht aus eigener Kraft aus der Situation befreien und sieht auch keine Perspektive der Verbesserung. Die versuchten Handlungen verfestigen oder verschlimmern die Situation.⁹⁶

Es werden direktes und indirektes/relationales Mobbing unterschieden:

- Direktes Mobbing findet als relativ offener Angriff durch körperliche Übergriffe, Gesten und Grimassen statt.
- Indirektes/relationales Mobbing äußert sich im sozialen Ausschluss einer Person, im „Lästern“ über oder im Schlechtmachen einer Person, oder darin, dass Dritte gegen sie aufgebracht werden.

► Insbesondere indirektes Mobbing wird eher von Mädchen* als Täterinnen*-Strategie gewählt. Dabei sind Mädchen* überwiegend gegenüber anderen Mädchen* aktiv, während Jungen* ihr Mobbingverhalten sowohl gegen Jungen* als auch gegen Mädchen* richten.

Insgesamt sind in den letzten Jahren die direkten Gewalthandlungen an Schulen rückläufig. Wobei von diesem positiven Effekt überwiegend Jungen, die Opfer sind, profitieren. Bei Mädchen ist nur ein geringer Rückgang an Gewalterfahrungen zu verzeichnen.⁹⁷ Zwar sind Jungen weiterhin mehrheitlich sowohl Täter als auch Opfer von Mobbing, die Zahlen von Mädchen* und Jungen* gleichen sich allerdings immer mehr an.

Schüler*innen in Förder- und Mittelschulen sind nach den bisherigen Untersuchungen statistisch eher gefährdet, Täter*innen oder Opfer zu werden, als Schüler*innen in Gymnasien.

◀◀ **Risiko-Ort Schule**

◀ **Entwicklung der Betroffenen**

⁹⁴ vgl. aj – Landesarbeitsstelle Bayern e.V. 2017.

⁹⁵ aj – Landesarbeitsstelle Bayern e.V. 2017, S. 4

⁹⁶ vgl. Paulus 2019, S. 25 ff.

⁹⁷ vgl. Paulus 2019, vgl. Schimpf/Stehr 2017.

Auswirkung auf Betroffene

► Für die Betroffenen kann sich Mobbing negativ auf das emotionale Erleben und Denkvermögen auswirken. „Beispiele dafür sind erhöhtes Stressempfinden und Depressionsrisiko, größere Angst, schlechtere Leistungsfähigkeit oder verstärkte Aggressivität.“⁹⁸ Gerade erhöhte Aggressivität und die Mischung von direktem und indirektem Mobbingverhalten kann zu einer Täter-Opfer-Umkehr verleiten. So kann der Eindruck entstehen, dass das Opfer selber Schuld am Verhalten der anderen trägt. Hier ist eine sorgfältige Analyse der Situation notwendig.

Rolle der Gruppe beim Mobbing

Einbeziehen aller Beteiligten

Eine Person, die innerhalb einer Gruppe immer wieder Hänseleien, verbalen und körperlichen Angriffen ausgesetzt ist, kann leicht zum Mobbing-Opfer werden, wenn dies von der Gruppe mitgetragen wird. Werden die Angriffe von den anderen Mitgliedern der Gruppe wahrgenommen und toleriert, entwickelt sich eine Mobbingdynamik, bei der einzelne Personen die ursprünglichen Aggressor*innen unterstützen, andere interessiert und belustigt die Angriffe beobachten und wieder andere Gruppenmitglieder schweigen bzw. wegschauen. Anfängliche Unterstützer*innen des Opfers werden oft entmutigt oder fühlen sich ohnmächtig und ziehen sich auf die Rolle der Zuschauenden zurück.⁹⁹

Mobbing ist somit eine Dynamik innerhalb einer Gruppe, die Gewalt fördert und nicht verhindert und muss auch als Gruppenproblem behandelt werden.

Intervention und Rolle der Lehrkräfte

In der Regel kann Mobbing nur an dem Ort gestoppt werden, an dem es geschieht. Das heißt, Mobbing in einer Klasse kann nur im Klassenverbund gelöst werden. Hier sind Lehrkräfte gefragt, die den Konflikt erkennen, ernst nehmen und ihn glaubhaft beenden möchten. Wenn es den Lehrer*innen möglich ist, den Schüler*innen glaubhaft eine Haltung zu vermitteln, die Gewalt in der Klasse nicht akzeptiert und die wiederum Gewalt nicht selbst mit „Gewalt“ lösen möchte, wird es möglich sein, das Mobbing in der Klasse zu beenden.

►► Zur Lösung des Problems ist es unumgänglich, dass alle Beteiligten vollständig einbezogen werden. Sie sind sowohl Teil des Problems als auch, noch wichtiger, Teil der Lösung. Dabei gilt es, geschlechtsspezifische Mobbingformen in ihrer individuellen und geschlechterpolitischen Wirkung zu erkennen, sie sowohl in Hinblick auf das Lebensumfeld der Beteiligten als auch bezogen auf gesellschaftliche und pädagogische Relevanzen zu analysieren und auf allen Ebenen zu bearbeiten. Gerade Alltagsgewalt gegen Mädchen* kann sich zu Mobbingstrukturen verfestigen, ohne dass dies wahrgenommen wird.

Die Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. bietet fachliche Beratung und umfangliche Materialien zum Umgang mit Mobbing an.

Der beste Weg Mobbing zu verhindern ist, präventiv Zeit in die Bildung einer kooperativen, fairen, nicht diskriminierenden und gleichstellungsorientierten Klassengemeinschaft zu investieren.

⁹⁸ vgl. Beißert/Gutzwiller-Helfenfinger.

⁹⁹ vgl. aj – Landesarbeitsstelle Bayern e.V. 2017, S.18 ff.

Platz für eigene Notizen

A series of horizontal dotted lines for taking notes.



Drei Freiwillige

Ziel

Erkennen von Mechanismen der Ausgrenzung.
Kritisches Beleuchten angenommener Regeln.

Dauer
45 Minuten

Gruppengröße
ab 4 Personen –
ganze Klasse

Raum
Klassenzimmer

Zielgruppe
ab 7. Klasse

Material
Stuhlkreis

Ablauf

Zu Beginn wird gefragt, ob drei Personen freiwillig an der Übung teilnehmen möchten und dazu den Raum verlassen. Sie werden später von der Leitung wieder in den Raum gebeten. Die drei Freiwilligen verlassen danach den Raum.

Der Rest der Gruppe im Raum bildet einen Stuhlkreis. Die Lehrkraft achtet darauf, dass die Teilnehmer*innen möglichst nah beieinandersitzen, um so das Gefühl einer Gruppe zu verstärken.

Nun wird die Gruppe gebeten, ein Thema zu wählen, über das sie sich unterhalten möchte. Ebenso soll die Gruppe zwei Codewörter für das Thema vereinbaren – z. B. „Karotte“ für das Thema Urlaub und „kochen“ für das Thema Fliegen.

Vorschläge zum Gesprächsverlauf:

„Wie war deine letzte Karotte?“

„In diesem Jahr gab es keine Karotte.
Hast du eine Karotte gehabt?“

„Ja wir haben in den Süden gekocht.
Eine türkische Karotte sozusagen“

„Cool – ich liebe Karotten in Spanien!“

Es werden keine weiteren Anweisungen gegeben.

Die Unterhaltung beginnt. Wenn die Unterhaltung läuft, holt die Lehrkraft eine*n der Freiwilligen in den Raum. Die Person bekommt keine weiteren Anweisungen von der Übungsleitung.

Sobald die Person in den Kreis aufgenommen wird und sich am Gespräch beteiligt, werden die zwei weiteren Freiwilligen herein gebeten. Sie erhalten ebenfalls keine Anweisungen.

Die Lehrkraft bricht das Gespräch ab, wenn entweder alle im Stuhlkreis sitzen oder die Codewörter geknackt sind oder wenn es aussichtslos erscheint, dass die Freiwilligen in den Kreis aufgenommen werden.

Auswertung

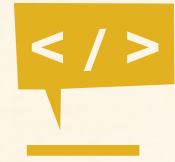
Die Lehrkraft muss den Verlauf der Übung genau beobachten, um bestimmte Sequenzen gezielt in der Auswertung ansprechen zu können.

Zuerst wird die Person, die alleine in den Raum gekommen ist, gefragt:

- Was hast du wahrgenommen, als du den Raum betreten hast?
- Hat jemand aus der Gruppe Kontakt zu dir aufgenommen?
- Wie hast du gehandelt? Hast du versucht, in die Gruppe zu kommen?
- Welche Strategien hast du angewendet?
- Hat dir jemand aus der Gruppe geholfen bzw. war unterstützend für dich?
- Wie war es, in die Gruppe zu kommen und die Codewörter zu verstehen?
- Ab wann hast du dich in der Gruppe aufgenommen gefühlt?

Daraufhin werden die Gruppenmitglieder befragt:

- Habt ihr wahrgenommen, wann eure Mitschüler*in in das Zimmer gekommen ist?
- Habt ihr mitbekommen, was sie gemacht hat?
- Zu wem hat die Mitschüler*in Kontakt aufgenommen, wie wurde darauf reagiert?
- Was waren eure Vorannahmen über die Spielregeln, an denen ihr euch orientiert habt?
- Ab wann habt ihr die Mitschüler*in in der Gruppe aufgenommen?



Nun werden die beiden Freiwilligen befragt, die zu zweit in den Raum kamen:

- Was hast du wahrgenommen als du den Raum betreten hast?
- Wie lange habt ihr „zusammengehalten“? Kam es zu einer Trennung? Warum?
- Hat jemand aus der Gruppe Kontakt zu dir aufgenommen?
- Wie hast du gehandelt? Hast du versucht, in die Gruppe zu kommen?
- Welche Strategien hast du angewendet?
- Hat dir jemand aus der Gruppe geholfen bzw. war unterstützend für dich?
- Wie war es in die Gruppe zu kommen und die Codewörter zu verstehen?
- Ab wann hast du dich in der Gruppe aufgenommen gefühlt?

Abermals werden die Gruppenmitglieder dem obenstehenden Schema nach befragt. Zusätzlich kann gefragt werden:

- Hat es einen Unterschied gemacht, ob eine oder ob zwei Personen in den Raum gekommen sind?
- Was hat euch gehindert, mit den Freiwilligen Kontakt aufzunehmen?
- Warum habt ihr das Codewort nicht verraten?
- Wie habt ihr auf die Person reagiert, die das Codewort verraten hat?
- ...

Bei dieser Übung lässt sich je nach Verlauf zeigen,

- wie in Gruppen unausgesprochene Regeln entstehen.
- wie schnell und bewusst andere, die nicht zur Gruppe gehören oder ausgegrenzt werden sollen, ignoriert werden.
- wie Menschen sich durch Gruppendruck nicht trauen, andere zu unterstützen.
- wie leicht durch Unterstützung Ausgrenzung beendet werden kann.
- Im Anschluss können persönliche Erlebnisse mit Mobbing thematisiert werden. Dafür ist ein sehr geschützter Rahmen notwendig mit der Möglichkeit für Schüler*innen, die das Thema zu sehr belastet, den Raum mit einer Fachkraft zu verlassen.
- Habt ihr schon mal Mobbing erlebt?
- Gibt es Situationen, die ihr rückblickend als Mobbing bezeichnen würdet?
- Wart ihr schon mal aktiv an Mobbing beteiligt – bewusst oder unbewusst?
- Wann oder woran ist euch klar geworden, dass gemobbt wird?
- Habt ihr schon mal bei Mobbing eingegriffen?
- Habt ihr schon einmal Mobbing-Betroffene unterstützt?

Reflexion

Inwiefern ist dies übertragbar auf den erlebten Alltag der Schüler*innen?

Quelle

Handschuck, Sabine; Klawe, Willy; Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit; 2. Auflage 2006; Juventa Verlag



Kreisübung

Ziel

Mechanismen von Ausgrenzung erkennen. Vorangenommene Regeln kritisch beleuchten und in Bezug auf Geschlechterhierarchien und Gewaltpotential im Sinne struktureller Gewalt anschauen. Kommunikation stärken.

Dauer
45 Minuten

Gruppengröße
ab 8 Personen –
ganze Klasse

Raum
Klassenzimmer

Zielgruppe
ab 5. Klasse

Material
Freie Fläche

Ablauf

Zu Beginn wird gefragt, ob drei Personen freiwillig an der Übung teilnehmen möchten und dazu den Raum verlassen. Sie werden später von der Lehrkraft wieder in den Raum gebeten. Die drei Personen verlassen nun den Raum.

Der Rest der Gruppe im Raum bildet einen Kreis. Die Teilnehmer*innen haken gegenseitig ihre Arme unter, um so das Gefühl einer Gruppe zu verstärken.

Die Lehrkraft sagt den Schüler*innen im Klassenzimmer, dass sie jetzt eine Gruppe seien und zusammen halten sollen. Es kann auch einfach nichts gesagt werden.

Es werden keine weiteren Anweisungen gegeben.

Die Lehrkraft holt eine*n Freiwillige*n in den Raum. Der Person wird der Kreis gezeigt und ihr wird gesagt, dass sie in den Kreis kommen soll, dabei aber keine Gewalt angewendet werden darf.

Sobald die Person in den Kreis gekommen ist bzw. aufgenommen wird, veranlasst die Lehrkraft einen Applaus für das Erreichen des Ziels! Wenn die freiwillige Person in der Mitte des Kreises steht, soll sie in den Kreis aufgenommen werden und sich bei zwei anderen Schüler*innen unterhaken. Dann werden die zwei weiteren Freiwilligen herein gebeten. Sie erhalten die gleichen Anweisungen. Wenn die Freiwilligen in der Mitte des Kreises stehen, sollen sie in den Kreis aufgenommen werden und sich bei zwei anderen Schüler*innen unterhaken.

Die Lehrkraft bricht die Übung ab, wenn entweder alle im Kreis sind oder wenn es aussichtslos erscheint, dass die Freiwilligen in den Kreis aufgenommen bzw. nicht hinein kommen werden.

Auswertung

Die Lehrkraft muss den Verlauf der Übung genau beobachten, um bestimmte Sequenzen gezielt in der Auswertung ansprechen zu können.

Zuerst wird die Person, die alleine in den Raum gekommen ist, gefragt:

- Was hast du wahrgenommen, als du den Raum betreten hast?
- Hat jemand aus der Gruppe Kontakt zu dir aufgenommen?
- Wie hast du gehandelt? Hast du versucht, in die Gruppe zu kommen?
- Welche Strategien hast du angewendet?
- Hat dir jemand aus der Gruppe geholfen bzw. war unterstützend für dich?
- Wie war es, in die Gruppe zu kommen?
- Wie war es, draußen zu stehen?
- Ab wann hast du dich in der Gruppe aufgenommen gefühlt?

Daraufhin werden die Gruppenmitglieder befragt:

- Habt ihr wahrgenommen, wann eure Mitschüler*in in das Zimmer gekommen ist?
- Habt ihr mitbekommen, was sie gemacht hat?
- Zu wem hat die Mitschüler*in Kontakt aufgenommen, wie wurde darauf reagiert?
- Was waren Eure Vorannahmen über die Spielregeln, die für euch handlungsleitend waren?
- Ab wann habt ihr die Mitschüler*in in der Gruppe aufgenommen?



Nun werden die beiden Freiwilligen befragt, die zu zweit in den Raum kamen:

- Was hast du wahrgenommen als du den Raum betreten hast?
- Wie lange habt ihr „zusammengehalten“? Kam es zu einer Trennung? Warum?
- Hat jemand aus der Gruppe Kontakt zu dir aufgenommen?
- Wie hast du gehandelt? Hast du versucht, in die Gruppe zu kommen?
- Welche Strategien hast du angewendet?
- Hat dir jemand aus der Gruppe geholfen bzw. war unterstützend für dich?
- Wie war es in die Gruppe zu kommen?
- Wie war es, draußen zu stehen?
- Ab wann hast du dich in der Gruppe aufgenommen gefühlt?

Abermals werden die Gruppenmitglieder dem obenstehenden Schema nach befragt. Hinzu kann gefragt werden:

- Hat es einen Unterschied gemacht, ob eine oder ob zwei Personen in den Raum gekommen sind?
- Was hat euch gehindert, mit den Freiwilligen Kontakt aufzunehmen?
- Warum habt ihr den oder die Freiwilligen nicht in den Kreis gelassen?
- Wie habt ihr auf die Person reagiert, die dem oder den Freiwilligen geholfen hat?
- ...

Bei dieser Übung lässt sich je nach Verlauf zeigen,

- wie in Gruppen unausgesprochene Regeln entstehen.
- wie schnell und bewusst andere, die nicht zur Gruppe gehören (sollen), ignoriert werden.
- wie Menschen sich durch Gruppendruck nicht trauen, andere zu unterstützen.
- wie leicht durch Unterstützung Ausgrenzung beendet werden kann.

Reflexion

Welche Strategien hatten Mädchen*, welche hatten Jungen*? Hat die Gruppe auf Mädchen* und auf Jungen*, die in den Kreis wollten, unterschiedlich reagiert? Inwiefern ist dies übertragbar auf den erlebten Alltag und die Ressourcen und Möglichkeiten von Mädchen* zu Teilhabe? Wie kann Ausgrenzung durch Struktur, die hier mit dem geschlossenen Kreis dargestellt ist, verhindert werden?

Quelle

INKOMM Projektzentrum interkulturelle Kommunikation (AWO München)



Schutzraum

Ziel

Entspanntes Selbst-Erleben.
Imagination und Selbsterfahrung.

Dauer
ca. 15–45 Minuten

Gruppengröße
ab 6 Personen

Material
Eventuell Blätter und Stifte

Zielgruppe
Kinder und Jugendliche
ab 9 Jahren

Raum
Klassenzimmer oder größerer
Raum mit ausreichend Platz
und Bewegungsfreiheit

Ablauf

Die Teilnehmer*innen verteilen sich stehend im Raum, bis alle genug Platz um sich herum haben, so dass jede*r möglichst mindestens zwei Armlängen von den anderen entfernt ist. Alle sollen dann – wenn möglich – die Augen schließen und um sich herum einen Schutzraum visualisieren, in dem sie sich wohl fühlen und nur sie allein entscheiden können, wen oder was sie dort einlassen.

Dazu leitet die Lehrkraft an:

Stelle dir einen sicheren und schönen Raum vor. Mache dir ein inneres Bild davon – z. B. einen unsichtbaren Schutzmantel, eine Blase oder Hülle um dich herum.

- Wie groß ist dieser Schutzraum?
- Wie schaut seine Grenze nach außen aus?
- Hat der Schutzraum eine schöne Farbe?
- Was befindet sich darin?
- Du allein entscheidest, wen oder was du hineinlässt.
- Wie stärkt dich der Schutzraum?

Anschließend kann der Schutzraum beschrieben oder auch gemalt werden.

Hinweis

Im Anschluss an diese Übung eignet sich gut die Übung „Was stärkt mein Selbstwertgefühl?“

Quelle

Diese Übung wird im pädagogischen Zusammenhang häufig eingesetzt. Die ursprüngliche Quelle ist nicht bekannt.



Gerüchteküche

Ziel

Sensibilisierung dafür, wie schnell Gerüchte entstehen können und welche Eigendynamik diese entwickeln können.

Dauer 10–30 Minuten	Gruppengröße Mindestens 10 Personen – ganze Klasse	Material keines
Zielgruppe ab 5. Klasse	Raum Klassenzimmer, Stuhlkreis	

Ablauf

Die Schüler*innen bilden einen Stuhlkreis. Die Lehrkraft flüstert der Person neben ihr folgenden Satz ins Ohr:

„Julia hat gesagt, dass Linda sich mit Till und Marie anfreunden will, damit sie Mario besser kennenlernt.“

Die Nachricht wird dann nach dem Prinzip der „Stillen Post“ im Kreis durch den ganzen Stuhlkreis geflüstert. Die letzte Person wiederholt dann den Satz, der bei ihr angekommen ist. Die Lehrkraft löst auf, indem sie den Ausgangssatz wiederholt.

Anschließend wird die Übung in der Gesamtgruppe ausgewertet:

- Was ist passiert?
- Hat sich die Nachricht verändert?
- Wie hat sich die Nachricht verändert?
- Passiert so etwas auch im Alltag?
- Wenn ja, welche Konsequenzen hat dies für die beteiligten Personen?
- Wer hat so etwas schon mal selbst erlebt?
Möchte jemand davon erzählen?
- Was kann ich tun, wenn ich so etwas mitbekomme oder selbst Opfer von Gerüchten werde?

Quelle

Adaptiert nach: Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IAG): *Bung in der Schule. Unterrichtsmaterial zur Gewaltprävention, Dresden 2010, S. 28.*



Keinen Schritt näher!

Ziel

Entwickeln eines Gefühls für Nähe und Distanz. Erkennen und Aufzeigen eigener Grenzen. Sensibilisierung für Grenzen anderer. Wahrnehmen von Grenzverletzungen. Stärkung des eigenen Standpunkts. Stärkung der Selbstwahrnehmung.

Dauer
30–45 Minuten

Gruppengröße
2 Personen –
ganze Klasse

Raum
Klassenzimmer, Sporthalle oder größerer Raum
mit ausreichend Platz und Bewegungsfreiheit

Zielgruppe
ab der 5. Klasse

Material
keines

Ablauf

Immer zwei Schüler*innen bilden eine Kleingruppe und stellen sich mit einem Abstand von mindestens 3 Metern auf. Je nach Größe des Raums verteilen sie sich im Raum oder stehen in zwei gegenüberstehenden Reihen. Bei der Gruppeneinteilung sollte darauf geachtet werden, dass es sowohl geschlechterheterogene, als auch geschlechterhomogene Gruppen gibt. Bei der Auswertung können dann unterschiedliche geschlechterbezogene Grenzbedarfe besser thematisiert werden.

Schritt 1

Die Lehrkraft fordert nun die Schüler*innen auf, aufeinander zuzugehen und auf ihr Kommando voreinander stehen zu bleiben. Die Lehrkraft gibt dabei kein Stopp-Signal. Häufig bleiben Schüler*innen bei diesem Schritt nicht aus eigenem Impuls stehen und stoßen zusammen.

Reflexion

- Warum seid ihr nicht stehen geblieben?
- Oder warum seid ihr stehen geblieben?
- Wie ging es Euch beim Zusammenstoß?
- Hattet ihr den Impuls stehen zu bleiben?

Schritt 2

Die Schüler*innen sollen nun aufeinander zugehen und von selbst stehen bleiben.

Reflexion

- Wie weit steht ihr auseinander?
- Ist der Abstand für beide gut?
- Wie schnell seid ihr gegangen?
- Was hat das Tempo mit dem Abstand zu tun?
- Hattet ihr genug Zeit, um zu spüren, wie groß eure Distanz ist und die des anderen?
- Was spürt ihr, wenn der Abstand für euer Gefühl zu gering ist?

Schritt 3

In der gesamten Gruppe wird nun überlegt, worauf beim „Stopp-Sagen“ geachtet werden sollte, wie z.B.: Laut und deutlich sprechen, Körperhaltung, Mimik, Gegenüber ansehen, klare Aussage, keine Beleidigungen, keine Fragen, keine Diskussion. Wichtig ist hier zu thematisieren, welche Reaktionen bestimmte Verhaltensweisen, wie Lächeln, Fragen oder eine unsichere Körperhaltung beim Gegenüber auslösen können, z. B. Nicht-Ernstnehmen, Diskussion, Überlegenheitsgefühl.

Schritt 4

Die Schüler*innen stellen sich nun wieder paarweise auf. Jede*r stellt sich einen eigenen Bereich vor, in den niemand eindringen darf. Nun geht nur eine*r der Schüler*innen auf die*den anderen zu. Wenn die Grenze des eigenen Bereichs erreicht ist, gibt die Person ein deutliches „Stopp“-Signal. Dann werden die Rollen getauscht.

Reflexion

- Was hat sich verändert?
- Hat dein*e Partner*in auf dich gehört?
- Wie schnell war die Partner*in?
- Was hat dir beim Spüren deiner Distanz geholfen?

Variante 1

In weiteren Durchläufen können auch unterschiedliche Rollen eingenommen werden, z. B. Freund*innen, Chef*in – Auszubildende, Lehrkraft – Schüler*in, Geschwister, Eltern – Kind, Bekannte, Verwandte. Damit kann gut gespürt werden, wie sich Grenzen je nach Kontext verändern können, ebenso das Bedürfnis nach Nähe oder Distanz.

Variante 2

Auf diese Weise kann auch eine Runde mit geschlossenen Augen durchgeführt werden.



Anschließend Austausch in der gesamten Gruppe über die Erfahrungen:

- Als dein Gegenüber auf dich zukam: War es leicht oder schwer, die Grenze zu setzen? Konntest du gut „Stopp“ sagen?
- Als du auf dein Gegenüber zugegangen bist: Woran hast du gemerkt, dass du stehen bleiben sollst?
- War es einfach, den Abstand gegenseitig auszuhandeln?
- Hattet ihr ein ähnliches Bedürfnis nach Abstand? Wenn nein, wie habt ihr die Situation gelöst?
- Kennt ihr aus eurem Alltag ähnliche Situationen? Wie habt ihr in ähnlichen Situationen eure Grenzen aufgezeigt? Habt ihr in dieser Übung eine Strategie gelernt, wie ihr in zukünftigen Situationen handeln könnt?
- Wo ist es wichtig, Grenzen anderer zu spüren und eigene Grenzen wahrzunehmen?
- Warum kann es wichtig sein, Stopp zu sagen und auch darauf zu hören?
- Sind die Grenzabstände für euch geschlechtsabhängig?

Wichtig

In dieser Übung sollen die Mädchen* und Jungen* lernen, einerseits Grenzen deutlich wahrzunehmen, andererseits klare Botschaften an das Gegenüber zu senden – deutlich und ernsthaft, mit Körpersprache.

Hinweis

Es kann von Vorteil sein, die Übung mit eine*r gleichgeschlechtlichen Mitschüler*in durchzuführen, da in dieser Konstellation das Stopp-Sagen oft leichter fällt.

Die Übung hat, im Gegensatz zu anderen Übungen, nicht das Ziel, gesellschaftlich vorgegebene Abstände zu vermitteln, sondern im Vordergrund steht das Gespür für den richtigen Abstand. Auch die Leitung kann bei der Übung mitmachen. Dann zeigt sich, dass hier oftmals ein anderer Abstand eingehalten wird als er zwischen den Schüler*innen gewählt wird.

Quelle

Diese Übung wird im pädagogischen Zusammenhang häufig eingesetzt. Die ursprüngliche Quelle ist nicht bekannt.



Was ist Mobbing?

Ziel

Die Schüler*innen nähern sich dem Begriff „Mobbing“ an, suchen nach einer Definition und erkennen so die verschiedenen Seiten, die Intentionen und die geschlechterbezogenen Dynamiken von Mobbing.

Dauer
45 Minuten

Gruppengröße
mindestens
8 Personen –
ganze Klasse

Raum
Klassenzimmer

Zielgruppe
ab 5. Klasse

Material

- Moderationskarten
- Stifte

Ablauf

Jede*r Schüler*in erhält eine Moderationskarte und formuliert darauf eine persönliche Definition von Mobbing. Anschließend bilden sich Zweiergruppen. Die beiden Schüler*innen erklären sich ihre Definitionen und sollen sich anschließend auf eine gemeinsame Definition einigen.

Nun finden sich zwei Paare zusammen, erklären sich wieder gegenseitig ihre Definitionen und einigen sich auf eine gemeinsame Definition. (Dieser Schritt kann bei einer kleinen Gruppengröße wegfallen)

Diese Definitionen werden in der Gesamtgruppe vorgestellt und an die Wand/Tafel unter dem Überbegriff „Mobbing“ angebracht. Die verschiedenen Definitionen, die in der Regel verschiedene Arten des Mobblings zum Ausdruck bringen, werden in Überbegriffe geclustert.

Hier ein Beispiel:

Verbales Mobbing

- Gerüchte verbreiten
- gemeine Spitznamen verpassen
- lästern
- erpressen ...

Nonverbales Mobbing

- ausgrenzen
- ignorieren
- fiese Mimik und Gestik anwenden ...

Körperliches Mobbing

- schlagen
- bedrohen
- Sachen wegnehmen
- sexuelle Belästigung
- jemanden zu etwas zwingen ...

Cybermobbing

- Happyslapping
- Telefonterror
- Fotos im Netz Beleidigungen ins Internet stellen ...

Zu den einzelnen Bereichen werden dann gemeinsam Beispiele gesucht und besprochen:

- Was verletzt bei welcher Mobbingform?
- Was wird damit bezweckt?
- Wie fühlt sich die betroffene Person in der Situation?
- Wie fühlt sich die mobbende Person in der Situation?
- Was tut genau weh?
- Wie würde ich mich fühlen, wenn ...?
- Wie hast du reagiert bzw. wie würdest du reagieren wenn ...?
- Was würde Dich unterstützen, wenn ...?

Hinweis

Ziel ist nicht so sehr das Finden der richtigen Überbegriffe, sondern vielmehr das Wahrnehmen, welche Handlungen mit welcher Intention verletzend sind.

Wichtig ist dabei eine klare Positionierung der Lehrkraft, dass Mobbing inakzeptabel ist. Zum Abschluss der Übung bietet sich an, mit den Schüler*innen zu besprechen, wie im Fall von Mobbing vorgegangen werden kann, wo Hilfe geholt werden kann etc.

Quelle

*Adaptiert nach: Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IAG) (2010). *Bung in der Schule. Unterrichtsmaterial zur Gewaltprävention. Dresden. S. 14.**

Sexualisierte Gewalt



Sexualisierte Gewalt

Beispiele

A

In einer Schule kommt eine Junge* aus der 9. Klasse wiederholt nach der Schule auf jüngere Mädchen* zu und möchte ihnen ein lustiges Video auf dem Handy zeigen. Als die Mädchen* auf das Handy sehen, ist dort eine Hardcore-Porno-Szene zu sehen. Wenn die Mädchen* wegschauen, versucht er ihnen immer wieder das Handy vor das Gesicht zu halten.

B

In einer 7. Klasse öffnet ein Junge* im Verlauf des Unterrichts plötzlich seinen Hosenschlitz und fordert ein Mädchen* am Nachbartisch auf: „Leck mich!“. Das Mädchen* ist angewidert und völlig überfordert mit der Situation, die Lehrkraft bekommt die Situation nicht mit. In der Pause lachen sich die Jungen* kaputt über die Situation.

Einleitung

Mediennutzung

Sexualisierte Gewalt widerfährt besonders häufig Mädchen*. Unter sexualisierter Gewalt werden alle sexuellen Handlungen und Äußerungen gefasst, die gegen den Willen der Betroffenen erfolgen und deren körperliche und seelische Integrität verletzen.¹⁰⁰ Das beginnt bei (alltäglichen) Beleidigungen, dem Zeigen pornografischer Bilder, sexueller Belästigung oder Exhibitionismus und endet bei Formen tätlicher, sexualisierter Gewalt, wie z. B. aufgezwungene Küsse, Bedrängen oder der Zwang zu sexuellen Handlungen, reicht also von Grenzverletzung bis zum sexuellen Missbrauch.

►► Nach wie vor ist sexualisierte Gewalt stark von Tabus überlagert und mit Scham und Angst bei den Opfern verknüpft. Hinzu kommt v. a. bei Mädchen* und jungen Frauen* die Sorge, Opfer von victim blaming zu werden, d.h., sie fürchten, in Umkehr der Täter*innen-Opfer-Rolle für den Übergriff verantwortlich gemacht zu werden („Hättest du dich halt nicht so aufreizend angezogen!“, „Du hast es doch sicher provoziert!“ „Warum lachst du auch über dreckige Witze!“). Dahinter stehen Machtideen, die sexualisierte Gewalt bis hin zur Vergewaltigung verharmlosen, indem sie Übergriff und Missbrauch entschuldigen und stattdessen dem Opfer die Schuld geben.¹⁰¹ Neben Scham und Angst führt victim blaming zudem dazu, dass Betroffene sich häufig nicht trauen, eine Straftat zur Anzeige zu bringen.¹⁰²

Sexualisierte Gewalt ist so eingebettet in unsere Gesellschaft, dass Heranwachsende sie als gegeben hinnehmen und sie ggf. selbst leben.¹⁰³

Eine Kultur der Verharmlosung und Tabuisierung von sexueller Gewalt zeigt sich:

- wenn junge Mädchen* sexualisierte Übergriffe trotz eigener Betroffenheit als normales Verhalten darstellen, um der Schuldzuweisung zu entgehen, sie selbst hätten Anteil am Übergriff.¹⁰⁴
- wenn übergriffiges Verhalten von Jungen* gegen Mädchen* auch von anderen Nichthandelnden, insbesondere von Erwachsenen, damit erklärt wird, dass Jungs* „eben so sind“ oder dass sie so ihr Interesse an der betroffenen Person zeigen.
- wenn in Liedern und Raps sexualisierte Gewalt gegen Frauen* verherrlicht wird.¹⁰⁵
- wenn sexualisierte Gewalt gegen Frauen* in Videospiele selbstverständlicher Bestandteil ist.¹⁰⁶
- wenn nach sexuellen Übergriffen gefragt wird, was das Mädchen* anhatte.
- wenn in Jugendzeitschriften sexuelle Übergriffe als Seitensprung des Mädchens* ausgelegt werden.¹⁰⁷

◀◀ **Scham und Angst**

¹⁰⁰ vgl. Hagemann-White 1992, S. 23.

¹⁰¹ vgl. Wizorek 2014, S. 110f.

¹⁰² vgl. BMBF (2016). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten*.

¹⁰³ vgl. Wizorek 2014, S. 109.

¹⁰⁴ vgl. Hlavka 2014.

¹⁰⁵ vgl. Wieler 2019.

¹⁰⁶ vgl. Lindemann 2019.

¹⁰⁷ vgl. Pickert 2016.

Angebote für alle Schüler*innen

► Die aufgezählte Alltäglichkeit von sexualisierter Gewalt gegen Mädchen und Frauen macht deutlich: Neben einer stärkenden Arbeit mit den Mädchen* und dem Aufzeigen spezifischer niedrigschwelliger Beratungsstellen und Unterstützungsangeboten braucht es genau so viele und qualitätvolle Angebote für Jungen*/junge Männer*.

Sie brauchen die Möglichkeit, sich mit Männlichkeitsvorstellungen auseinander zu setzen, die, obwohl sie erfolgreich erscheinen und von außen befürwortet werden, für sie selbst, für andere Personen und letztlich für die Gesamtgesellschaft schädlich sind, die auf Dominanz und Gewalt basieren und in erster Linie Macht- und Siegesgefühle zulassen („Ein echter Junge* weint doch nicht!“). Sehr wichtig ist dabei die Auseinandersetzung mit dem Mythos, dass Männer* einen ungezügelt Sexualtrieb haben und daher nicht für ihre Taten verantwortlich sind.

Schulen brauchen verbindliche Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt. Dazu gehören:

- ein Leitbild, das sich klar gegen sexualisierte Gewalt positioniert
- Strategien zur Intervention
- Kooperationen mit Facheinrichtungen und Fachkräften
- Verantwortlichkeit des gesamten Personals (inklusive entsprechender Fortbildungen und eigener Auseinandersetzung mit dem Thema)
- grenzachtende Verhaltensregeln.

Es ist sinnvoll, eine große Bandbreite von Schülern und insbesondere Schülerinnen* in den Entwicklungsprozess dauerhaft einzubinden.



Parabel

Ziel

Auseinandersetzung zu Werten und (Sexual-) Normen. Reflexion von Freiwilligkeit, Erpressung und Notlage. Reflexion von sexueller Ausbeutung und Sexualverkehr als Machtmittel.

Dauer

45 Minuten

Zielgruppe

ab 7. Klasse

Gruppengröße

ab 4 Personen –
ganze Klasse

Raum

Klassenzimmer

Material

- Stuhlkreis
- Arbeitsblatt „Parabel“
- Flipchart
- Stifte
- Gruppenraum

Ablauf

Die Schüler*innen erhalten das Arbeitsblatt „Parabel“. Sie sollen die Geschichte lesen und das Verhalten der Personen auf einer Skala von 1–5 in eine Reihenfolge bringen. An erster Stelle die Person, deren Verhalten am besten bewertet wird und an 5. Stelle die Person, deren Verhalten am schlechtesten bewertet wird.

In zwei Gruppen tauschen sich die Schüler*innen über ihre Bewertungen aus und begründen, warum sie welche Person auf welchen Platz gesetzt haben. Danach versucht die Gruppe, eine gemeinsame Skala zu erstellen. Hierbei sollen Argumente ausgetauscht werden. Die gemeinsame Skala wird auf einer Flipchart festgehalten.

Die beiden Gruppen kommen wieder zusammen und stellen sich gegenseitig ihre Skala vor.

Die Lehrkraft kann folgende Fragen in die Reflexionsrunde einbringen:

- Wie habt ihr die gemeinsame Skala erarbeitet. Was waren die Schwierigkeiten?
- Sind alle aus der Gruppe mit der Skala zufrieden?
- Hat sich jede*r gehört gefühlt und konnte alle Argumente vorbringen?
- Wo waren die größten Gemeinsamkeiten?
- Was würdet ihr in der Situation der verschiedenen Personen in der Geschichte tun?

Quelle

INKOMM – Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation



Parabel

Andra ist eine junge Frau, die seit langer Zeit mit Angus verlobt ist. Nur haben beide das Problem, dass Angus auf einer Insel in einem sehr großen See lebt und Andra auf dem Festland. Deshalb können sie sich nicht sehen. In beiden ist die Sehnsucht groß, endlich zu heiraten.*

Andra geht eines Tages zu Lorin, dem einzigen weit und breit, der ein Boot besitzt. Sie bittet Lorin, sie auf die Insel zu Angus zu fahren. Lorin sagt, er würde das nur tun, wenn sie eine Nacht mit ihm verbringt. Andra geht entrüstet davon.

Sie erzählt Mervin von ihrem Problem, der antwortet: „Ich verstehe dein Problem, aber ich kann dir auch nicht helfen. Du musst selber wissen, was Du tust.“ Verzweifelt geht Andra zu Lorin und verbringt die Nacht mit ihm.

Wie vereinbart, fährt Lorin Andra auf die Insel zu Angus. Das Wiedersehen wird sehr innig und romantisch. Einen Abend vor der Hochzeit gesteht Andra, was sie getan hat, um zu Angus zu kommen! Angus reagiert wütend und sagt: „Ich werde Dich nicht heiraten, selbst wenn Du die letzte Frau auf der Welt wärst!“

In ihrer Trauer erzählt Andra die Geschichte Neo. Der meint: „Andra, ich liebe dich zwar nicht, aber ich möchte dich heiraten.“

Das ist alles, was wir von der Geschichte wissen.

Aufgabe

Bitte sortiere die Personen in der Reihenfolge, wessen Verhalten Dir am besten gefallen hat. Schreibe jeweils eine kurze Begründung dazu.

1	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
5	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



Blindenführung

Ziel

Stärkung des Vertrauens in andere.
Stärkung der Empathiefähigkeit.

Dauer

30–45 Minuten

Gruppengröße

2 Personen –
ganze Klasse

Material

Augenbinden (eine pro Schüler*in)

Zielgruppe

ab der 5. Klasse

Raum

Schulhaus

Ablauf

Die Schüler*innen gehen gemeinsam vom Klassenzimmer aus dem Schulhaus. Ein*e Schüler*in wird durch freiwillige Meldung ausgewählt. Bis auf sie setzen sich alle eine Augenbinde auf. Nun wird Ihnen folgende Aufgabe gegeben: Sie sollen blind gemeinsam den Weg zurückgehen.

Die Person ohne Augenbinde darf den Weg noch einmal sehend abgehen. Danach setzt sie ebenfalls eine Augenbinde auf und führt die Gruppe blind wieder zurück ins Klassenzimmer.

Varianten

Der Schwierigkeitsgrad der Übung kann erhöht werden, indem ...

- der Weg verlängert wird, z. B. über den Pausenhof
- der Weg zurück ins Klassenzimmer von der Gruppe gegangen wird, ohne dass ihn vorher nochmal eine Person ohne Augenbinde ablaufen darf
- die Gruppe nicht sprechen darf

Reflexion

- Wie haben sich die Schüler*innen gefühlt, als sie „blind“ waren.
- Welche Befürchtungen hatten die Schüler*innen in der Situation.
- Was war aufregend an der Situation.
- Wodurch haben sich die Schüler*innen sicher gefühlt.
- Haben die Schüler*innen der führenden Schüler*in vertraut. Warum?
- Was bedeutet es sich jemanden anzuvertrauen der/die vermeintlich einen Erfahrungsvorsprung hat?
- Wie ging es der Schüler*in die, die Gruppe geführt hat.
- Wie ist die Schüler*in mit der Verantwortung umgegangen?
- Wie ist die Schüler*in damit umgegangen, dass sie selbst unsicher war?
- Wer hatte in der Übung die meiste Macht?
- Welche Form der Verantwortung und Rücksichtnahme ergibt sich aus dieser Macht?

Transfer

- In welchen Situationen in Familie, Freundschaft und Beziehung besteht ein Erfahrungsvorsprung. Wie wird damit umgegangen und welche Erfahrungen sollten junge Menschen selber machen.
- Welche Situationen in Beziehungen bedürfen einer gegenseitigen Rücksichtnahme.
- Was bedeutet es, wenn eine Partner*in schon mehr Erfahrung in eine Beziehung mit einbringt. Welche Verantwortung ergibt sich hieraus?
- An welcher Stelle ist es sinnvoll die „Augenbinde“ abzunehmen und sich auf seine eigene Wahrnehmung im Leben zu verlassen.

Quelle

Übung aus der Praxis der Autor*innen.



Richtig oder falsch?

Ziel

Kritisches Hinterfragen von Mythen rund um sexualisierte Gewalt, v. a. im Bezug auf victim blaming.

Dauer
ca. 30 Minuten

Gruppengröße
10 Personen –
ganze Klasse

Material
DIN A4-Blätter
mit „Richtig“ und „Falsch“

Zielgruppe
ab 7. Klasse

Raum
Klassenzimmer

Ablauf

Am Boden können mithilfe von DIN A4-Blättern mit den Aufschriften „Richtig“ und „Falsch“ zwei Bereiche in großem Abstand voneinander gekennzeichnet werden.

Die Schüler*innen stellen sich nun zwischen diesen beiden Bereichen auf. Die Lehrkraft liest nacheinander die Thesen vor, die Schüler*innen sollen sich dann entsprechend positionieren. Es gibt auch die Möglichkeit, sich in die Mitte zu stellen, wenn ein*e Schüler*in sich nicht eindeutig positionieren kann.

Nach jeder These wird direkt ausgewertet. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche Haltungen zu diskutieren und geäußerten Vorurteilen und Mythen Fakten entgegenzusetzen.

Thesen

1. Eine Person ist gewalttätig, wenn sie zu häufig die Beherrschung verliert.
2. Opfer von sexualisierter Gewalt sind von Natur aus „schwache“ Menschen, die sich nicht wehren können.
3. Mädchen* sind halt geborene Opfer.
4. Wenn ein Mädchen* oder eine Frau* „Nein“ sagt, meint sie das eigentlich gar nicht so.
5. Eine potentiell gewalttätige Person ist zu erkennen.
6. Es gibt immer einen Grund dafür, warum und zu welcher Zeit jemand sexuell übergriffen wird.
7. Wenn ein Mädchen* oder eine Frau* sich freizügig anzieht, ist sie selbst (mit) schuld, wenn ein Übergriff erfolgt.
8. Die betroffene Person kann der Gewalt ein Ende setzen.
9. Menschen lernen, gewalttätig zu sein.
10. Sexualisierte Gewalt kommt nicht so oft vor, wenn das weibliche und das männliche Geschlecht sich an feste traditionelle Rollen in der Gesellschaft hält.
11. Wenn ein Junge* ein Mädchen* ärgert, bedeutet das, dass er sie mag.
12. Sexuelle Übergriffe passieren, weil Mädchen* sich verführerisch verhalten und damit die Jungen*/Männer* dazu provozieren.

Quelle

Adaptiert nach: University of Helsinki (2010). *Lehrende im Sozial- und Gesundheitswesen gegen Gewalt. Curriculum, Helsinki. S. 38.* http://signal-intervention.de/sites/default/files/2020-04/EU_HEVI_Curriculum_german_2010.pdf.

„My name is No“

NO

Ziel

Auseinandersetzung mit unerwünschter Anmache. Abgrenzungs- und Hilfslösungen erarbeiten. Sensibilisierung für Grenzen und Signale anderer Personen.

Dauer

30–60 Minuten

Gruppengröße

5 Personen –
ganze Klasse

Material

- PC mit Internetzugang, Beamer, Lautsprecher
- Plakate/Flipchart-Papier
- Video: Meghan Trainor – „No“. Musikvideo und Songtext finden Sie im Internet. [↗](#) Meghan Trainor thematisiert in ihrem Lied unerwünschte Anmachen und sexuelle Belästigungen von Frauen* durch Männer*. Dazu beschreibt sie eine Situation im Club, bei der ein Mann* sie belästigt und stellt anschaulich ihre Gefühle und Gedanken dar, die dadurch bei ihr in Gang kommen. Ihre Antwort ist ein deutliches „NEIN“, wozu sie im Refrain auch andere Mädchen* und Frauen* aufruft.

Zielgruppe

ab der 5. Klasse

Raum

Klassenzimmer

Ablauf

Die gesamte Gruppe sieht sich das Video „No“ von Meghan Trainor an. Anschließend erhalten alle Schüler*innen den Text des Liedes. Alle lesen den Text für sich durch, dann werden Verständnisfragen geklärt.

Nun wird das Video erneut angesehen. Danach bildet die Gruppe Kleingruppen (4–5 Schüler*innen).

Anschließend werden die Ergebnisse in der Gesamtgruppe zusammengetragen. An dieser Stelle können auch eigene Erfahrungen mit unerwünschter Anmache thematisiert, wertschätzendes Verhalten überlegt und ggf. gegenseitige Hilfe-Vereinbarungen getroffen und geprobt werden.

Folgende Fragen werden bearbeitet:

- Wie hat euch das Video gefallen?
- Um welche Themen geht es in diesem Lied?
- Was ist die zentrale Aussage des Liedes?
- Wie schätzt ihr das Verhalten des Mädchens* im Lied ein?
- Gibt es etwas, was ihr an ihrer Stelle anders machen würdet?
- Wie schätzt ihr das Verhalten des Jungen* im Lied ein?
- Gibt es etwas, was ihr an seiner Stelle anders machen würdet?
- Was sind deutliche Signale dafür, dass meine Anmache, mein Ansprechen bei einer anderen Person nicht gut ankommt?
- Wie kann ich deutlich machen, dass ich mich bei einer Anmache nicht wohlfühle?
- Wie kann ich mir Hilfe holen?

Die Antworten werden auf einem Plakat/Flipchart-Papier gesammelt.

Quelle

Danii Arendt



Männerwelten

Ziel

Sensibilisierung für sexualisierte Gewalt, Auseinandersetzung mit und Diskussion zu Alltagssexismus.

Dauer
45–90 Minuten

Zielgruppe
ab 16 Jahren

Gruppengröße
Mindestens 5 Personen – gesamte Klasse, möglicherweise wichtig, in jedem Fall aber gut einsetzbar ist eine Aufteilung in geschlechtshomogene Gruppen. Für diese Methode ist die Anwesenheit von zwei Erwachsenen sinnvoll.

Raum
Klassenzimmer

Material

- PC mit Internetzugang, Beamer, Lautsprecher
- Video „Männerwelten“ (produziert von Joko & Klaas, moderiert von Sophie Passmann), <https://www.youtube.com/watch?v=uc0P2k7zlb4> ↗
Das Video hat eine Altersfreigabe, daher ist eine Anmeldung mit einem Google-Account bei YouTube notwendig!

Wichtig

Das Video „Männerwelten“ spricht das Thema sexualisierte Gewalt sehr direkt an und zeigt auch entsprechende Bilder: Penisbilder, sog. „Dickpics“ (ungefragtes Verschicken von Penisbildern von Jungen*/Männern* an Mädchen*/Frauen*), Hate Speech (beleidigende, sexistische Kommentare in Social Media) sowie sexualisierte Übergriffe. Es ist daher unbedingt notwendig, dass die Lehrkraft sich vorab das Video ansieht und dann entscheidet, ob es für ihre Klasse geeignet ist.

Außerdem sollte im Vorfeld überlegt werden, ob in der entsprechenden Klasse die Methode im gemischtgeschlechtlichen Klassenverbund sinnvoll ist, oder ob stattdessen die Klasse nach Geschlechtern aufgeteilt werden sollte. Letzteres kann einen wichtigen Schutzraum für alle Beteiligten bieten und auch tiefere Reflexion in einer geschlechtshomogenen Gruppe ermöglichen.

Ablauf

Am Beginn der Übung muss der Inhalt des Videos vorgestellt werden und eine Triggerwarnung ausgesprochen werden. Den Schüler*innen, für die das Thema zu belastend ist, muss die Möglichkeit gegeben werden, für den Zeitraum der Methode den Raum zu verlassen (entweder sofort oder auch im Laufe des Videos). Gegebenenfalls sollten sie begleitet werden. Außerdem ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es im Video um ein sehr sensibles Thema geht und daher alle auf ihre Reaktionen und Bemerkungen achten und rücksichtsvoll miteinander umgehen sollen. Zunächst wird in der gesamten Gruppe das Video „Männerwelten“ angesehen.

Anschließend sollte Zeit für Verständnisfragen sein. Außerdem sollte nachgefragt werden, wie es den Schüler*innen aktuell geht. Eventuell ist im Laufe des Videos bei einer anwesenden Person doch etwas aufgebrochen und es gibt direkten Redebedarf oder aber jemand möchte an dieser Stelle noch den Raum verlassen.

Nun bekommen alle ein Papier und einen Stift. Es gibt 5–10 Minuten Zeit, um die eigenen spontanen Eindrücke und Reaktionen aufzuschreiben.

Dann bilden sich Kleingruppen (3–5 Personen). In diesen tauschen sich die Schüler*innen über ihre Eindrücke aus (ca. 15–30 Minuten)

Abschließend wird die Übung in der Gesamtgruppe ausgewertet. Mögliche Fragen sind:

- Was ist euch besonders in Erinnerung geblieben?
- Was hat euch überrascht?
- Was ist das zentrale Problem, das in diesem Video dargestellt wird?
- Habt ihr solche oder ähnliche Situationen schon einmal selbst erlebt oder mitbekommen? (Wer möchte, kann davon erzählen)
- Was denkt ihr, wie sich die betroffenen Mädchen*/Frauen* fühlen?
- Was denkt ihr, wieso sich viele Jungen*/Männer* so verhalten?
- Was denkt ihr, ist die Ursache für sexualisierte Gewalt?
- Wart ihr schon einmal selber in einer solchen Situation?
- Was kann ich dann tun?
- Habt ihr schon einmal anderen, die in einer solchen Situation waren, geholfen?

Hinweis

Bei dieser Methode ist es sehr wichtig, dass abwertende oder sich lustig machende Bemerkungen von der Lehrkraft nicht unkommentiert stehen gelassen werden, sondern sofort aufgegriffen und thematisiert werden.

Quelle

Danii Arendt

Selbstreflexions- bogen für Lehr- kräfte

Selbstreflexionsbogen für Lehrkräfte

Selbstreflexion ist eine wichtige Ressource für achtsames Erkennen, Thematisieren und Bearbeiten von komplexen emotional aufgeladenen und damit oft kontroversen Situationen und ermöglicht eigene (oft unbewusste, nicht intendierte, sozialisierte, angstgesteuerte) Abwehrmechanismen zu reflektieren.

Wir empfehlen Ihnen, sich mit den folgenden Fragen vor der Arbeit mit dem Handbuch auseinanderzusetzen. Lassen sie sich auf Ihre Haltung und persönliche Einschätzung ein. Entscheiden Sie selbst, welche Fragen Sie bearbeiten können oder möchten.

Eigene Erfahrungen mit Gewalt

- Welche Erfahrungen habe ich als Kind und Jugendliche*r mit geschlechterbezogener alltäglicher Gewalt gemacht? War ich Opfer? War ich (auch) Täter*in?
- Welche Formen von Alltagsgewalt gegen Mädchen* habe ich erlebt?
- Welchen Zusammenhang sehe ich zwischen meinen eigenen Erfahrungen mit Gewalt und meiner Geschlechtsidentität und weiteren Aspekten (z. B. Herkunft)?
- Wer hat auf mein Täter*innensein reagiert und wie?
- Wer hat auf mein Opfersein reagiert und wie?
- Welche Muster habe ich bezüglich (geschlechtsspezifischer) Gewalt in meiner Herkunftsfamilie erlebt?
- Wie bewerte ich gewalttätiges Verhalten bei Jungen*? Wie bewerte ich gewalttätiges Verhalten bei Mädchen*? Welche Unterschiede mache ich?
- Gibt es bestimmte Situationen, auf die sich meine eigenen Erfahrungen auswirken, z. B. auf die Bewertung von Alltagsgewalt-Situationen gegenüber Mädchen*?
- Gibt es Situationen, in denen ich Gewalt für legitim halte?

Geschlechtergerechtigkeit

- Welche Haltung habe ich zu Geschlechtergerechtigkeit?
- Was verstehe ich unter Geschlechtergerechtigkeit?
- Was verstehe ich unter Gleichstellung der Geschlechter?
- Welche verschiedenen Privilegien habe ich und welche Benachteiligungen erfahre ich?

- Prädestinieren mich meine sexuelle Orientierung und meine geschlechtliche Identität für Diskriminierung? Musste ich noch nie darüber nachdenken? Warum musste ich noch nie darüber nachdenken? Ist vielleicht auch das ein Privileg?
- Prädestinieren mich meine sexuelle Orientierung und meine geschlechtliche Identität für Macht, Kontrolle, Normgebung?
- Wie stabilisiere ich diese Hierarchiestufe für mich selbst?
- Sorge ich dafür, dass unser System der Geschlechterhierarchie so bleibt, wie es ist?
- Bin ich damit Vorbild für andere?
- Haben Mädchen* und Jungen* bei mir die gleichen Möglichkeiten, im Unterricht ihre Fähigkeiten zu zeigen? Wenn ja – tun sie das auch? Was kann ich tun, um beide Seiten mehr zu fördern, so dass Jungen* und Mädchen* ihr ganzes Spektrum an Ressourcen entfalten können und nicht nur das geschlechtsspezifisch Normierte?
- Welche Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern sind mir sympathisch? Erkenne ich hier einen Geschlechterunterschied?
- Wie gehe ich im pädagogischen Kontext mit Geschlechterunterschieden bei den Schüler*innen um?
- Welche pädagogischen Methoden setze ich bewusst und unbewusst ein, um einen geschlechtergerechten Unterricht zu gestalten?
- Bilde ich dazu mitunter auch geschlechterhomogene Gruppen?

Eigener Umgang mit Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen*

- Wo fängt für mich Alltagsgewalt gegenüber Mädchen* an?
- Welche Gewalt nehme ich wahr (körperliche und verdeckte psychische)?
- Welche Gewaltformen, welche Situationen sehe ich nicht und warum?
- Was löst Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen* bei mir aus?
- Wie interpretiere ich übergreifiges Verhalten und Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen* und warum?
- Wie reagiere ich auf welche Form von Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen*?
- Wie reagiere ich auf die Mitteilung eines Mädchens*, dass sie eine übergreifige Situation erlebt hat?
- Welchen Einfluss hat meine eigene Geschlechtsidentität und damit eventuell verbundene Privilegien auf meine Wahrnehmung und Interpretation von Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen*?
- Wo sind eigene unbewusste Abwehrmechanismen, wenn es um Wahrnehmung und Interpretation von bzw. Intervention bei Gewalt geht?

Selbstreflexionsbogen für Lehrkräfte

- Trage ich zu einer Relativierung von Gewalt von Jungen* gegenüber Mädchen* bei, z. B. durch Sätze wie „Der macht das ja nur, weil er dich gern hat.“?
- Höre ich zu und hin, wenn abwertende, sexistische oder sexualisierte Äußerungen gegenüber Mädchen* fallen? Wie reagiere ich?
- Was genau höre ich? Was höre ich nicht?
- Wem höre ich zu und wem nicht? Wem höre ich nicht länger zu und warum nicht? Höre ich nicht zu, damit ich nicht involviert bin, damit ich etwas nicht weiß und damit nicht verantwortlich bin? Bin ich dann wirklich nicht verantwortlich?
- In Welchen Situationen fühle ich mich überfordert? Was hilft mir dann?
- Wie reagiere ich auf Grenzverletzungen und alltägliche Gewalt gegenüber Mädchen* durch andere Lehrkräfte?

Umgang mit Medien

- Kenne ich die gängigen Internetplattformen, die von meinen Schüler*innen genutzt werden?
- Sehe ich das Internet eher als Gefahr oder als Chance für Jugendliche?
- Thematisiere ich den Umgang miteinander im Internet und erarbeite eine gemeinsame „Netiquette“ mit meinen Schüler*innen?
- Thematisiere ich den Umgang der Klasse mit dem Thema Internet und dessen möglichst gewaltfreier Nutzung mit den Eltern meiner Schüler*innen?
- Insbesondere auch auf den Aspekt der Alltagsgewalt gegenüber Mädchen*, der oft tabuisiert wird?
- Behandle ich das Thema Influencer*innen, beliebte Musiker*innen und Computerspiele im Unterricht?
- Gibt es regelmäßigen Austausch im Kolleg*innenkreis zu diesen Themen?

Rolle der Schule

- Wo trägt die Schule zur Konstruktion von hierarchischer oder von gleichgestellter Weiblichkeit und Männlichkeit bei?
- Welche Strukturen befördern welches Modell?
- Wie tragen Strukturen der Schule zum Auftreten von Gewalt gegen Mädchen* bei?
- Was tut meine Schule bereits für mehr Geschlechtergerechtigkeit bzw. was ist geplant?
- Welche Formen des Umgangs mit Aggression und Gewalt werden in der Schule von wem akzeptiert? Welche nicht?
- Werden die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen* und Jungen* und das Thema Alltagsgewalt gegenüber Mädchen* bei Konzepten zur Gewaltprävention berücksichtigt?
- Gibt es in meiner Schule eine Regelung, dass die schulischen Strukturen zu diesen Themen regelmäßig überprüft werden, z. B. ein regelmäßiger Tagesordnungspunkt in Besprechungen, Arbeitsgruppen o.ä.?

Handlungsmöglichkeiten

- Welche Ressourcen habe ich im Umgang mit geschlechtsspezifischer Gewalt in meiner Schule?
- Kann ich kollegiale Beratung in Anspruch nehmen?
- Kenne ich fundierte Konzepte zum Umgang mit (Cyber)-Mobbing und kann ich sie geschlechterbezogen und gleichstellungsorientiert einsetzen?
- Kenne ich die verbindlichen Vorgaben des Referats für Bildung und Sport zum Vorgehen bei Fällen der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern?
- Weiß ich um die Verpflichtung, bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung § 8a SGB VIII eine insoweit erfahrene Fachkraft (IseF) zu kontaktieren? Kenne ich die für meine Schule zuständige IseF?
- Was möchte ich ändern und was brauche ich dafür?
- Arbeiten wir als Kollegium zusammen und unterstützen uns aktiv über das eigene Klassenzimmer hinaus?
- Kann ich bei Bedarf Eltern mit einbeziehen?
- Fordert und fördert meine Schulleitung ein solidarisches Miteinander der Lehrkräfte bei Interventionen?

Elternarbeit – Haltung der Schule

Elternarbeit – Haltung der Schule

Es ist ein seltener Fall, dass Mütter und Väter in die Arbeit zur Vermeidung von und zum Einschreiten gegen Alltagsgewalt gegenüber Mädchen* konsequent einbezogen werden. Dabei verantworten sie die Erziehung ihres Kindes und haben damit ein Recht, in die Erziehungsgewalt der öffentlichen Erziehung einbezogen zu sein. Dazu hat die Schule den Auftrag.

Elternarbeit muss einen festen Bestandteil des schulischen Alltags darstellen. An vielen Schulen werden Elternabende zu verschiedenen Aspekten der Entwicklung der Wissens- und der Lebenskompetenz der Schüler*innen abgehalten, damit Eltern ihre Kinder begleiten, im Nachgang Themen weiter bearbeiten und ggf. im schulischen Kontext aufgreifen oder einfordern können.

Das Thema „Umgang mit Gewalt in der Schule“, insbesondere geschlechtsspezifische Gewalt und andere Alltagsgewalt gegenüber Mädchen* wird in vielen Schulen dagegen ungern thematisiert: Die Verantwortlichen sind oft handlungsunsicher und fürchten um ihren „guten Ruf“.

►► Oftmals wird dabei außer acht gelassen, dass vielmehr eben durch die an Schulen gelebte Gewalt ihr Ruf – zumindest bei den Mädchen*, Jungen*, Müttern* und Vätern* – deutlich mehr geschädigt ist oder wird, als wenn diese Gewalt bearbeitet würde.

►► Wenn Schulen versuchen, das Thema Gewalt nicht an die Öffentlichkeit dringen zu lassen, werden damit (potentielle) Täter*innen geschützt. Denn diese wissen: „Außer gegebenenfalls kleinen schulinternen Sanktionen geschieht mir nichts.“

So können Eltern ihre „gewalttätigen“ Kinder aus Scham oder Angst vor Nachteilen für ihr Kind massiv schützen und stellvertretend für ihr Kind den Konflikt mit der Schule eingehen. So können gewalttätige Erwachsene im Schulkontext ihre Funktionen weiter ausüben, behalten ihre Machtposition und haben weiterhin die Möglichkeit, ihre Gewalttätigkeit zu leben. So können sich Betroffene nicht schützen. Auch ihre Eltern erlangen zumeist keine Handhabe, da die Macht täter*innenfreundlich verankert ist.

►► Um Gewalt gegen Mädchen* und Jungen* vorzubeugen, zu verhindern, zu beenden, ist es erforderlich, jeder Form von Gewalt transparent und für andere nachvollziehbar zu begegnen und Solidarität mit den Opfern zu zeigen. Insbesondere bei der Gewalt gegenüber Mädchen* ist eine klare Haltung zu Sexismus, zu sexuellen Grenzverletzungen und sexuellen Übergriffen

notwendig. Dies beginnt mit einem Schutzkonzept der Schule zur Prävention von Gewalt, das auch Grenzverletzungen und alltägliche Gewalt, insbesondere gegen Mädchen* einschließt. Basis eines solchen Konzepts ist eine ausdrückliche Top-Down-Verantwortung, die von allen Mitarbeitenden im Schulpersonal getragen wird.

Diese Haltung und ein entsprechendes Konzept müssen sowohl gegenüber den Schüler*innen als auch den Eltern kommuniziert werden. Die Punkte gemeinsamer Verantwortung und erzieherischer Schnittstellen sind mit entsprechenden Vertretungsgremien gemeinsam zu erarbeiten und mit der Elternschaft abzustimmen.

Angelehnt an das Konzept der neuen Autorität nach Haim Omer und Arist von Schlippe werden im folgenden einige Leitsätze formuliert zum Thema:

Welche Haltung ist gegenüber Gewalt bzw. gewalttätigen Schüler*innen und Erwachsenen einzunehmen?

Als Schule widersetzen wir uns jeglicher Form von Grenzverletzungen und Gewaltformen, insbesondere geschlechtsbezogener Gewaltformen, die von Schüler*innen oder Lehrer*innen ausgehen.

- Wir schauen hin und benennen geschlechtsbezogene alltägliche Gewalt dort, wo sie uns auffällt.
- Als Schule sind wir verantwortlich, dass alle Schüler*innen und Lehrer*innen in einem Umfeld lernen und leben, das friedlich, geschlechtergerecht, gleichstellungsorientiert und solidarisch ist.
- Wir widersetzen uns jeder Form von Sexismus, Rassismus und jeder Form von intersektionaler Diskriminierung.
- Wir widersetzen uns gewaltvoller Sprache und Beleidigungen.
- Wir suchen den Dialog und erwarten eine Verhaltensänderung von Seiten der Gewalttäter*innen.
- Für gewalttätiges Handeln bieten wir die Möglichkeit der Wiedergutmachung und der Versöhnung nicht nur mit den betroffenen Opfern sondern auch mit der Gemeinschaft an.
- Wir werden alle schulischen Maßnahmen ankündigen und nicht hinter dem Rücken von Schüler*innen, Lehrer*innen, Müttern oder Vätern handeln.
- Wir werden, wo es nötig ist, Eltern, andere Schüler*innen oder dritte Stellen hinzuziehen, um Gewalt zu beenden.

◀◀ Eltern mitnehmen

◀◀ kein Schutz für Täter*innen

◀◀ Opfersolidarität und Standpunkt-Vertretung

Elternarbeit – Haltung der Schule

- Eindeutige Straftaten werden zur Anzeige gebracht.
- Die Opfer von Grenzverletzungen und Gewalt tragen keine Verantwortung für das Verhalten von Täter*innen.
- Wir schützen und unterstützen von Alltagsgewalt, sexuellen Grenzverletzungen und von anderer Gewalt betroffene Mädchen* und Jungen* und begleiten sie bei der Bearbeitung ihrer persönlichen und sozialen Belastungen.
- Damit es nicht zu Gewalt kommt, nehmen wir uns im Unterricht Zeit, um ein gutes Schulklima und gewaltpräventives Wissen mit den Schüler*innen und Lehrer*innen zu bearbeiten.
- Mütter* und Väter* sind unsere Partner*innen und wir unterstützen uns gegenseitig.

Solche oder ähnliche Leitsätze können mit dem gesamten Lehrkräftekollegium erarbeitet und mit konkreten Haltungen und Handlungen hinterlegt werden. Diese wiederum müssen für die Schüler*innen erklärbar und erkennbar sein.

► Die Elternschaft ist hierzu im Rahmen von Elternabenden, Workshops und ggf. Eltern tagungen mit einzubeziehen. Mit Blick auf die vorliegende Broschüre ist hierbei eine klare antisexistische und gleichstellungsorientierte Haltung der Schule zu kommunizieren. Die Eltern sollen gewonnen werden, Mädchen* und Jungen* zu stärken und dahingehend zu erziehen, dass Mädchen* wie Jungen* sich gleichermaßen mit Respekt behandeln und auf Augenhöhe miteinander umgehen.

Ebenso müssen mit den Eltern sowohl in Einzelgesprächen als auch in umgreifenderen Kontexten die Themen Geschlechtergerechtigkeit, Gleichstellungsorientierung und das entsprechende Wertesystem auch im familiären Bezug besprochen werden. Es ist davon auszugehen, dass Eltern sehr unterschiedliche, mitunter auch sehr traditionelle oder patriarchale Rollenerwartungen an ihre Kinder stellen und dass es Widerstände geben kann, wenn die Schule eine Atmosphäre der Toleranz, z. B. gegenüber Trans*kindern und -jugendlichen erreichen will, oder wenn im Sexualunterricht offen über verschiedene geschlechtliche und sexuelle Identitäten sowie Interpretationen von Weiblichkeit und Männlichkeit gesprochen wird.

Hier muss sich die Schule mit einer klaren Haltung der Aufrechterhaltung von abwertendem, patriarchalem und grenzverletzendem Verhalten gegenüber Mädchen*, Jungen*, trans* und nichtbinären Jugendlichen widersetzen. Diese Haltung ergibt sich verpflichtend für Schulen aus dem Grundgesetz Art 3, der Verfassung des Freistaates Bayern Art 118, der Europäischen Charta zur Gleichstellung von Frauen und Männern und letztlich aus der Allgemeinen Geschäftsweisung der Landeshauptstadt München. Somit ist das Ziel einer geschlechtergerechten, gewaltfreien und diskriminierungsfreien Schule staatlich und kommunal vorgegeben.

►► Viele Konflikte können und müssen an dem Ort bearbeitet werden, an dem sie stattfinden. Für die Schule heißt dies, dass für die Konfliktlösung und die dazugehörige Mütter- und Väterbegleitung Zeit zur Verfügung stehen muss. Wenn Konflikte ein größeres Ausmaß annehmen, dann ist es sinnvoll, die Eltern der betroffenen Kinder frühzeitig darüber zu informieren, das Vorgehen der Schule transparent darzustellen und ggf. die Eltern am Lösungs- und Begleitprozess entsprechend der Sachlage zu beteiligen.

Dabei muss deutlich werden, welche Mitarbeit der Eltern gewünscht, wichtig und notwendig ist, um zu erreichen, dass alltägliche Gewalt gegen Mädchen* in Schulen aufhört und Gleichstellung der Schüler*innen umgesetzt wird. Ist dies erreicht, wird auch die alltägliche Gewalt gegen Jungen* bekämpft sein.

**Konflikte vor Ort ►►
bearbeiten**

**Kommuni-
kation**

Gemeinsam statt einsam

Gemeinsam statt einsam

Gender Mainstreaming als Strategie zur Gleichstellung von Männern* und Frauen* ist eine Aufgabe der öffentlichen Verwaltung und deren Institutionen. Als strategisches Ziel sind alle Maßnahmen der öffentlichen Verwaltung daraufhin zu überprüfen, welche Effekte Verwaltungshandeln auf Mädchen* und Jungen* bzw. Männer* und Frauen* hat. Eine Maßnahme von Verwaltungshandeln ist es, unterstützende Strukturen zu schaffen, die es Lehrkräften ermöglicht, die eigene Genderkompetenz zu schulen sowie den Unterricht und den Schulalltag gendergerecht und gleichstellungsorientiert zu gestalten.

►► Für Schüler*innen ist Schule Lern- und Lebensort. Sie ist daher geradezu prädestiniert dafür, Gleichstellung zu leben und einzuüben. Viele Lehrkräfte arbeiten mittlerweile geschlechtersensibel und versuchen, Mädchen* und Jungen* gleichermaßen zu fördern. Wenn es aber darum geht, Gewalt gegenüber Mädchen* in ihren unterschiedlichen Ausformungen entgegen zu treten, ist die Institution Schule als Ganzes gefordert.

Eine Lehrkraft alleine wird hier wenig erreichen. Schüler*innen müssen eine Haltung der Institution spüren, die Gewalt und diskriminierendes Verhalten gegenüber Mädchen* keinesfalls toleriert und gegebenenfalls pädagogisch sanktioniert.

Im Rahmen der Schulentwicklung ist daher ein gemeinsam getragenes Konzept der Gewaltprävention zu etablieren. Genderspezifische Aspekte von Gewalt sind zentraler Blick des Konzepts, werden einzeln analysiert und wieder aufeinander bezogen.

►► Die vorliegende Broschüre hat im Sinne der Mädchen*förderung den Blick auf die Mädchen* als Betroffene von Gewalt gelenkt, in dem Bewusstsein, dass Jungen* ebenfalls unter Gewalt leiden. Allerdings sind die Formen der Gewalt unterschiedlich, insbesondere bezogen auf Formen und Auswirkungen von sexualisierter und alltäglicher Gewalt. Sie betrifft Mädchen* in höherem Maße als Jungen*, denn immer noch sind Mädchen* und Frauen* Abwertungen aufgrund ihres Geschlechts in hohem Maße ausgesetzt.

Von daher sehen die Autor*innen und Herausgeber*innen den geschlechtergerechten Blick auf die Betroffenheit von Mädchen* als notwendig an.

In Schulen muss eine gemeinsame Haltung entwickelt werden, die die unterschiedlichen Gewalterfahrungen von Mädchen* und Jungen* anerkennt und nicht gegeneinander ausspielt. Antisexistische und gleichstellungsorientierte Mädchen*- und Jungen*förderung sind die zwei Seiten geschlechtergerechter Pädagogik.

► Auf Grundlage einer gemeinsamen Haltung können Schüler*innen angesprochen werden, sich aktiv für Geschlechtergerechtigkeit einzusetzen und sich der Gewalt gegenüber Mädchen* entgegen zu stellen. Konzepte, ähnlich wie „Schule ohne Rassismus“ und „Schule der Vielfalt“, sind ebenfalls mit geschlechtergerechtem Fokus zu entwickeln.

Strategische Maßnahmen hin zu einer „Schule ohne Sexismus“, die sich als feste Maßnahme der Schule etablieren, müssen sowohl von der Schulleitung als auch durch das Kollegium getragen werden. Gemeinsam mit Schüler*innen und Eltern kann ein solches Ziel mit Leben gefüllt werden.

Im Rahmen der städtischen Strategie zur Gleichstellung von Frauen* und Männern* unterstützt das Referat für Bildung und Sport durch spezifische Fachberatung, Fortbildungen und Zusatzqualifikationen.

◀ **aktive
Teilhabe**

◀◀ **Schule als Ganzes
ist gefordert**

◀◀ **Blick auf die
Mädchen***

Anhang

Platz für eigene Notizen

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

Anhang

Glossar	135
Weiterführende Informationen	139
Verwendete und empfohlene Literatur	159
Abschlussworte der Autor*innen	165

Glossar

Bodyshaming

bezeichnet Mobbing, Diskriminierung oder Beleidigung von Menschen aufgrund ihres Körpers, auch in Bezug auf ein stereotypes Schönheitsideal.

Bodypositivity

Bewegung, die sich gegen Bodyshaming und die Idealisierung stereotyper Schönheitsideale einsetzt und stattdessen den positiven Umgang mit dem eigenen Körper und mit dessen Ressourcen in den Vordergrund rückt.

Belästigung, sexuelle

Eine sexuelle Belästigung ist jede unerwünschte sexuelle Handlung. Die betroffene Person bestimmt, was sie als Belästigung empfindet. Für den Bereich der Arbeitswelt ist sexuelle Belästigung im AGG als Benachteiligung aufgenommen, wenn ein unerwünschtes, sexuell bestimmtes Verhalten bezweckt oder bewirkt, dass die Würde der betreffenden Person verletzt wird, insbesondere wenn ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird.

Diskriminierung, bewusste, unbewusste, institutionelle, strukturelle

In der politischen Diskussion wird vor allem die bewusste von der unbewussten Diskriminierung unterschieden. Eine bewusste, offene, individuelle oder unmittelbare Diskriminierung wird in einer demokratischen Gesellschaft von den meisten Menschen abgelehnt – in erster Linie weil sie dem Gleichheitsgrundsatz widerspricht. Diese Form der Diskriminierung gilt als Ausdruck von Intoleranz oder von Vorurteilen. Sie zeigt sich in Form von Gewalt, Schmähungen oder anderen aggressiven Formen der Ausgrenzung.

Unbewusste Diskriminierungen sind nur sehr schwer nachzuweisen. Darunter sind Diskriminierungen als Ergebnisse sozialer Prozesse zu verstehen. Mit dem Wort „institutionell“ soll darauf hingewiesen werden, dass die Ursachen von Diskriminierung in einem organisatorischen Handeln stattfinden. Dieses Handeln findet beispielsweise in Institutionen, in einem Netzwerk gesellschaftlicher Institutionen statt, auf dem Bildungs- und Ausbildungssektor, dem Arbeitsmarkt, bei der Wohnungs- und Gesundheitspolitik. Indirekte institutionalisierte Diskriminierung kann entstehen, wenn ein an sich neutrales System bestimmte Gruppen überproportional beeinträchtigt, weil sie schlechtere Chancen

haben, die Ausgangsvoraussetzungen zu erbringen oder andere Teilhabezugänge erschwert sind.

Strukturelle Diskriminierung verweist auf die Diskriminierung gesellschaftlicher Teilgruppen, die in der Struktur der Gesamtgesellschaft begründet liegen und durch das Agieren ihrer Organisationen wirksam werden. Strukturelle Diskriminierung beruht auf eingespielten und dauerhaften, oft formalisierten und explizit geregelten institutionellen Praktiken z. B. im Bildungssektor oder im Arbeitsmarkt (z. B. Trennung bezahlter und unbezahlter Arbeit). Strukturelle Diskriminierung trifft etwa in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft vor allem Frauen*. Es braucht jedoch immer handelnde Personen, die strukturelle, gesellschaftliche Diskriminierungen in die „Tat“ umsetzen und so zur Reproduktion von Strukturen individuell beitragen.

divers

bezeichnet den Geschlechtseintrag „divers“ im Personenstandsregister. Seit 2018 gibt es für Menschen, die nicht „weiblich“ und nicht „männlich“ sind, die Möglichkeit, den Geschlechtseintrag offen zu lassen oder den Eintrag „divers“ zu wählen. Aktuell kann die „Dritte Option“ von Inter*Personen nur gegen Vorlage eines medizinischen Nachweises einer „Variante der Geschlechtsentwicklung“ genutzt werden. Nonbinäre Menschen sind von der Wahlmöglichkeit bisher weiterhin ausgeschlossen.

Gender

Der Begriff Gender bezeichnet das soziale Geschlecht einer Person im Unterschied zu ihrem biologischen Geschlecht (engl. sex). Der Begriff wurde aus dem Englischen übernommen, um auch im Deutschen die Unterscheidung zwischen sozialem (gender) und biologischem (sex) Geschlecht einfacher benennen zu können, da die deutsche Sprache kein unterscheidendes Wort vorhält. Das soziale Geschlecht mit den daran geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen wird erlernt und formt sich ein Leben lang.

Bei der Verwendung des Begriffes Gender geht es um die Reflexion dessen, was in einer Kultur als typisch für ein bestimmtes Geschlecht angesehen wird, um die geschlechtstypischen und geschlechterstereotypen Rollenerwartungen bzw. -zumutungen, um die bewusste Wahrnehmung unterschiedlicher Lebensrealitäten. Das soziale Verhältnis zwischen den Geschlechtern ist dabei ebenso im Fokus des Begriffes wie die Zweiwertigkeit dieser Unterscheidung.

Gender Stern/Star */Asterisk

Geschlechtergerechte Sprache nutzt sprachliche Hilfszeichen, wie Asterisk/Gender Star oder Unterstrich zur Verdeutlichung der Vielfalt geschlechtlicher Identitäten und um möglichst alle Geschlechter, auch trans-, inter- und nonbinäre Personen zu benennen und anzusprechen. Gleichzeitig geben diese Hilfszeichen auch einen Hinweis auf die soziale Kategorie und auf die soziale Konstruktion von Geschlecht, die, nicht biologisch begründet, immerwährend durch Konventionen, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und Sozialisation erlernt, gelebt und weiterhin reproduziert wird.

Geschlechtergerechtigkeit/Gendergerechtigkeit

Gerechtigkeit, gleicher Zugang und Gleichstellung in der Verteilung von Ressourcen, Verantwortung, Einflussmöglichkeiten, Macht und Wertschätzung zwischen den Geschlechtern und damit verbundene Möglichkeiten und Chancen zur freien Gestaltung des eigenen Lebens, unabhängig von geschlechtlichen Stereotypen und Idealvorstellungen.

Geschlechtliche Identität/Geschlechtsidentität

bezeichnet die individuell empfundene Zugehörigkeit zu einem Geschlecht – unabhängig von körperlichen Merkmalen. Die bekanntesten geschlechtlichen Identitäten sind

- **Cis:** Personen, bei denen die empfundene geschlechtliche Identität mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt.
- **Trans*:** Personen, bei denen die empfundene geschlechtliche Identität nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt. Transfrau bezeichnet die Entwicklungsrichtung von männlicher Identität hin zu weiblicher Identität, Transmann die Entwicklungsrichtung von weiblicher Identität hin zu männlicher Identität. Trans*personen können sich aber auch als weder eindeutig weiblich noch eindeutig männlich verstehen.
- **Inter*:** Personen mit uneindeutigen biologischen Geschlechtsmerkmalen aufgrund ihrer Anatomie, ihrer chromosomalen Ausstattung oder hormoneller Konstitution.
- **Nichtbinär oder Nonbinär:** Personen, die sich in ihrer empfundenen Geschlechtsidentität zwischen den Geschlechtern verorten, weder ausschließlich männlich noch weiblich oder außerhalb der Geschlechter.

Gleichstellung

Der Begriff der Gleichstellung grenzt sich ab gegen denjenigen der Gleichberechtigung, der die juristische Gleichbehandlung zum Ziel hat. Die Aufgabe der Gleichstellung geht davon aus, dass die juristische Gleichbehandlung nicht automatisch zu einer faktischen Gleichbehandlung führt.

Die Gleichberechtigung ist in Deutschland 1994 durch den Zusatz zu Artikel 3 Abs. 2. Satz 2 GG: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ zum Staatsziel erklärt worden. Dabei bestand im Gesetzgebungsverfahren Einigkeit, dass das Staatsziel sich an alle Träger öffentlicher Gewalt richten soll, keinen Individualanspruch auf ein bestimmtes staatliches Handeln einräumt und der Einwirkungsbereich nicht auf den Binnenbereich des Staates, namentlich den öffentlichen Dienst beschränkt ist, sondern der verbindliche Förderauftrag sich auf alle Bereich der Gesellschaft erstreckt.

Happyslapping

Bildliche Darstellung von Körperverletzungshandlungen an einer oder mehreren Personen, die meist unterlegen sind. Diese Handlungen werden digital öffentlich gemacht.

Heterosexualität

Bezeichnung für die sexuelle Orientierung von Menschen, die sich zu Menschen des anderen Geschlecht hingezogen fühlen. Heterosexualität und die geschlechterhierarchische Überordnung von Männlichkeit über Weiblichkeit ist die aktuell vorherrschende soziale Norm und ist als solche in allen Medien, Lehrinhalten, Literatur, auch in Kinder- und Jugendliteratur und Lehrbüchern präsent.

Heteronormativität

beschreibt ein Geschlechtersystem, das nur zwei Geschlechter kennt (Zweigeschlechtlichkeit), diese beiden Geschlechter (romantisch und sexuell) aufeinander bezieht (Heterosexualität) und diese Anschauung als Norm setzt.

Homosexualität

Bezeichnung für Menschen, die sich zu Menschen des gleichen Geschlecht hingezogen fühlen.

Inter*

↗ siehe Geschlechtliche Identität

Intersektionalität

Analysekategorie, bei der die Überschneidungen und Wechselwirkungen von sozialen Kategorien wie Gender, Race/Ethnizität, sexuelle Identität, Klasse oder Behinderung und damit verbundene Diskriminierungen (Sexismus, Rassismus, Homosexuellenfeindlichkeit etc.) untersucht werden. Diese Überschneidungen und Wechselwirkungen führen sehr häufig zu Mehrfachdiskriminierungen oder einer eigenen Diskriminierungsdimension.

Lesbisch

↗ siehe Sexuelle Identität

LGBTIQ*

steht für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Inter*, Queer (Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Trans*, Inter*, Queer). Der * am Ende steht dafür, dass diese Aufzählung nicht abgeschlossen ist, sondern weitere Gruppen umfassen kann. Im Deutschen wird analog auch die Abkürzung LSBTIQ* (Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Trans*, Inter*, Queer*) verwendet.

Lookism

Diskriminierung aufgrund des Aussehens im Kontext von Schönheitsidealen.

Nicht binär/nonbinary/nonbinär

↗ siehe Geschlechtliche Identität

queer

Der englische Begriff „queer“ (seltsam, eigenartig) wurde ursprünglich abwertend gegenüber nicht-heterosexuellen und nicht-Cis-geschlechtlichen Personen verwendet. Ab den 1990er Jahren wurde er von LGBTIQ*-Personen positiv umgedeutet und als Selbstbezeichnung verwendet. Der Begriff dient häufig auch als Überbegriff für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans*, Inter* etc.

Rasse/race

Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht ist die Einteilung von Menschen in Rassen abzulehnen, biologisch gesehen ist sie nicht haltbar. Der deutsche Begriff „Rasse“ ist belastet durch den Kolonialismus und die nationalsozialistische Ideologie. Der englische Begriff „race“ verweist sehr viel stärker darauf, dass die Wahrnehmung von Unterschieden sozial oder menschlich gemacht ist, während der deutsche „Rasse“-Begriff bis heute biologische Ungleichheiten hierarchisiert und festschreibt. Im Handbuch ist der englische Begriff „race“ im Sinne eines sozialen Konstrukts verwendet.

Schwul

↗ siehe Sexuelle Identität

Schwarz

Der Begriff „Schwarz“ wird in diesem Handbuch groß geschrieben. „Schwarz“ meint nicht eine Hautfarbe, sondern eine Selbstbezeichnung und steht für die Ablehnung kolonialrassistischer Bezeichnungen.

Sexismus

Unter Sexismus wird jede Art der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts sowie die diesen Erscheinungen zugrunde liegende Ideologie verstanden. Sexismus findet sich in Vorurteilen und Weltanschauungen, in sozialen, rechtlichen und wirtschaftlichen Regelungen, in Form faktischer Gewalttätigkeit (Vergewaltigung, Frauenhandel, sexuelle Belästigung, herabwürdigende Behandlung und Sprache) und in der Rechtfertigung solcher Gewaltstrukturen durch den Verweis auf eine „naturegegebene“ Geschlechterdifferenz, bestehend in der Unterordnung des weiblichen Geschlechts unter die Überlegenheit des männlichen.

Abgewertet werden (in der sexistischen Ideologie) auch Verhaltensmuster und Lebensweisen, die den Idealen und Stereotypen der Geschlechterpolarität nicht entsprechen. Der Problematisierung und wissenschaftlichen Aufarbeitung hat sich insbesondere die Frauenbewegung und -forschung mit Blick auf Frauen benachteiligende Stereotype und Strukturen gewidmet. Die Kritik von Sexismus bezieht sich auf sozial definierte Geschlechtsrollen und Geschlechterverhältnisse (gender).

Sexuelle Identität

bezeichnet, von welchen Menschen sich eine Person emotional und/oder sexuell überwiegend angezogen fühlt. Erwähnt seien hier Heterosexualität, Homosexualität, Bisexualität, Asexualität und Pansexualität. Sexuelle Identität ist ein Bestandteil der eigenen Identität. Im Folgenden sind stichpunkthaft Kurzdefinitionen zu den genannten sexuellen Identitäten angeführt:

- **Heterosexualität** – Romantik und sexuelles Begehren sind ausschließlich oder weitestgehend auf Personen des anderen Geschlechts gerichtet
- **Homosexualität** – Romantik und sexuelles Begehren sind auf Personen des eigenen Geschlechts gerichtet (schwul – männlich homosexuell, lesbisch – weiblich homosexuell)
- **Bisexualität** – Romantik und sexuelles Begehren richtet sich auf Personen unterschiedlicher Geschlechter
- **Asexualität** – Bezeichnung für die Abwesenheit sexueller Anziehung gegenüber anderen, fehlendes Interesse an Sex oder ein nicht vorhandenes Verlangen danach
- **Pansexualität** – Beschreibt eine sexuelle Orientierung mit völliger Offenheit in der Partner_innenwahl. Sie grenzt sich von Bisexualität dahingehend ab, dass sie die binäre Mann/Frau-Opportioin sowie die vermeintliche Kohärenz von sex und gender in Frage stellt¹⁰⁸

Toxische Männlichkeit

Mit toxischer Männlichkeit werden männlich zugeschriebene Verhaltensweisen bezeichnet, die für Männer* selbst und andere Menschen schädlich sind. Hierzu gehören u.a. mangelnde Selbstsorge um die psychische und physische Gesundheit, gewaltvolle Konfliktlösungsstrategien, Sexismus, Homo- und Transfeindlichkeit und Vieles mehr. Als Auswirkung von toxischer Männlichkeit werden daraus folgend männlich dominierte Strukturen betrachtet, die Geschlechterhierarchien und männliche Privilegien aufrecht erhalten. Toxische Männlichkeit wird zumeist auf traditionelle Männlichkeitsvorstellungen zurückgeführt.

Trans*

↗ siehe Geschlechtliche Identität

Trigger – Triggerwarnung

Trigger (engl. für „Auslöser“) sind Reize (z. B. Gerüche, Musik, Texte oder Bilder), die bei von Gewalt betroffenen Personen Assoziationen mit zumeist traumatischen Erfahrungen hervorrufen und Flashbacks auslösen können. Sie erleben ein vergangenes Ereignis oder einen Gefühlszustand erneut. Trigger sind dem Bewusstsein häufig nicht zugänglich, die betroffene Person kann daher nicht per se vorhersagen, was sie triggern kann. Aus diesem Grund wird z. B. bei Texten häufig eine Triggerwarnung vorangestellt, wenn sie potentiell triggerrnde Worte oder Inhalte enthalten könnten. Weiterführende Hinweise finden Sie am Beginn des Teil 2 – Praxis. ↗

victim blaming/Opfer-Täter*in-Umkehr

beschreibt ein Vorgehen, bei dem die Schuld für einen Übergriff, eine Straftat o.ä. beim Opfer gesucht wird und die Verantwortung für die Tat dem Opfer und nicht dem*der Täter*in zugeschrieben wird. Dies kann dann ein sogenanntes sekundäres Trauma auslösen, das durch diese Behandlung beim Erzählen des Übergriffs ausgelöst wird.

weiß

Der Begriff „weiß“ wird im Handbuch kursiv und klein geschrieben, um die Konstruktion des Begriffs zu verdeutlichen. „weiß“ meint hier nicht eine Hautfarbe, sondern die Privilegien, die mit der Hautfarbe einhergehen.

Zweigeschlechtlichkeit

Vorstellung, dass es ausschließlich zwei Geschlechter, „Mann“ und „Frau“ gibt, die sich klar biologisch unterscheiden lassen. D.h. alle Menschen können jeweils nur einem dieser Geschlechter zugeordnet werden. Die soziale Rolle Frau/Mann sollte nach diesem Konzept immer im Einklang mit dem bei Geburt zugewiesenen biologischen Geschlecht sein. Ist dies nicht gegeben, wird dies als nicht normal oder defizitär wahrgenommen. Dies negiert Trans*-, Inter*- und nicht-binäre Personen und zementiert bestehende Geschlechterhierarchien.

108 Myers, 2009, S. 422.

Weiterführende Informationen

Referat für Bildung und Sport – Handreichung zum Vorgehen bei Fällen der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern, 24.06.2010

verfasst durch

Personal- und Organisationsreferat
Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle
Belästigung

Im Folgenden finden Sie zu Ihrer Information die „Handreichung zum Vorgehen bei Fällen der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern“ für den speziellen Fall sexualisierter Übergriffe von Lehrkräften und Schulpersonal an Schüler*innen. Sie ist zwischen dem Personal- und Organisationsreferat und dem Referat für Bildung und Sport verbindlich vereinbart und wird wirksam bei Verdacht auf sexuelle Belästigung.

Hinweis

Weiterentwicklungen und Aktualisierungen zur Handreichung können sich immer ergeben. Falls Sie die Handreichung nutzen möchten, erkundigen Sie sich bitte zuvor nach dem neuesten Stand. Diesbezügliche Informationen erhalten Sie unter folgenden Kontaktdaten:

Kontakt Handreichung

Zentrale Beschwerdestelle für
sexuelle Belästigung und häusliche Gewalt
zbsb@muenchen.de
Telefon (089) 233-2 64 49
Telefax (089) 233-2 78 96
Rathaus, Marienplatz 8, 80331 München

Kontakt Prävention

Pädagogisches Institut – Zentrum für
Kommunales Bildungsmanagement –
Fachdienst Soziale Bildung,
Gleichstellung, Prävention
pizkb.rbs@muenchen.de
Ledererstraße 19, 80331 München

Kontakt Krisenintervention

Pädagogisches Institut – Zentrum für
Kommunales Bildungsmanagement –
Zentraler Schulpsychologischer Dienst
schulpsychologie@muenchen.de
Telefon (089) 233-6 65 00
Telefax (089) 233-6 65 09
Goethestraße 12, 80336 München

Vorwort zur Handreichung

Die Landeshauptstadt München ist als kommunale Schulträgerin zum Schutz der Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Deshalb und aufgrund des in der Verfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrages hat die Landeshauptstadt München ein jederzeit einwandfreies Verhalten der mit dieser Aufgabe betrauten Personen sicherzustellen. Die Eltern müssen sich vollkommen darauf verlassen können, dass sie ihre Kinder einer zuverlässigen und integren Person anvertrauen.

Auch wenn die allermeisten Lehrerinnen und Lehrer vorbildlich ihren Dienst leisten, zeigen gerade die aktuellen Vorfälle von sexuellen Übergriffen und Grenzverletzungen an deutschen Schulen, dass solche Vorfälle selbst an den besten Einrichtungen vorkommen können.

Sexuelle Belästigung ist keine spontane Tat. Es ist gesichertes Wissen, dass Täter und Täterinnen gezielt vorgehen. Sie belästigen nicht, weil sie „irgend ein Trieb überkommt“, sondern sie schaffen sich die Gelegenheit dazu, suchen gezielt nach verletzlichen Kindern oder Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen und versuchen, das Risiko der Entdeckung zu minimieren.

Täter und Täterinnen bevorzugen Einrichtungen, in denen das Thema „sexuelle Übergriffe“ tabuisiert ist, ihm wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Einrichtungen in denen nicht offensiv in Verdachtsfällen vorgegangen wird, in denen es gerade kein klares Konzept zum Vorgehen bei sexuellen Übergriffen oder Belästigungen gibt.

Einrichtungen, die sich selbstbewusst und offensiv dieser Thematik stellen, die Verdachtsfällen stets nachgehen und zugleich ein Schulklima schaffen, das von Vertrauen, Transparenz und Offenheit geprägt ist, werden von Tätern und Täterinnen dagegen eher gemieden.

Vor diesem Hintergrund haben die städtischen Schulen zusammen mit der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung und der Gleichstellungsstelle die bisherige Handreichung überarbeitet. Unter Berücksichtigung der gesammelten Erfahrungen der letzten Jahre ist ein völlig neues, klares und transparentes Konzept entstanden, mit verbindlichen Regeln, wie in Verdachtsfällen sexueller Übergriffe oder Belästigungen vorzugehen ist.

Vier Maximen, die dem Schutz von Opfern, der Fürsorgepflicht gegenüber Beschuldigten, der Verfahrensbeschleunigung sowie der gegenseitigen Beratung, Unterstützung und Information gewidmet sind, bilden nun die Grundsäulen der Zusammenarbeit.

Weitere Schritte sind geplant. So sollen künftig das Thema „sexuelle Übergriffe“ fachkundig im Unterricht sowie jährlich in der Lehrerkonferenz behandelt, fundierte Kenntnisse in Schulungen vermittelt sowie Flyer der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung flächendeckend an den städtischen Schulen ausgelegt werden.

Gemeinsames Ziel aller Verfahrensbeteiligter ist es, das Risiko eines sexuellen Übergriffs durch aktive Präventionsarbeit sowie durch eine vertrauensvolle und öffentlichkeitswirksame Zusammenarbeit zu reduzieren und die städtischen Schulen gleichzeitig so zu unterstützen, dass sie offensiv jedem Verdacht eines sexuellen Übergriffs in den eigenen Reihen nachgehen können, ohne um ihren guten Ruf fürchten zu müssen. Ganz im Gegenteil.

I. Anwendungsbereich

Die Regelungen der vorliegenden Handreichung zum Vorgehen bei Fällen der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern finden Anwendung:

- ◆ sobald eine Schülerin/ein Schüler den Vorwurf der sexuellen Belästigung durch eine Lehrkraft oder einen sonstigen Beschäftigten/eine sonstige Beschäftigte im schulischen Bereich erhebt
- ◆ sobald die Schulleiterin/der Schulleiter oder eine Beschäftigte/ein Beschäftigter im schulischen Bereich Kenntnis vom Verdacht der sexuellen Belästigung einer Schülerin/eines Schülers durch Lehrkräfte oder sonstige Beschäftigte erlangt hat
- ◆ sobald die Schulleiterin/der Schulleiter oder eine Beschäftigte/ein Beschäftigter im schulischen Bereich eine sexuelle Belästigung einer Schülerin/eines Schülers durch Lehrkräfte oder sonstige Beschäftigte beobachtet hat.

Die Schulleiterin/der Schulleiter bringt diese Handreichung jährlich ihren Beschäftigten aktiv zur Kenntnis.

II. Mitteilungspflicht Beschäftigter im schulischen Bereich

Beschäftigte im schulischen Bereich sind verpflichtet, Vorfälle gegenüber Schülerinnen und Schülern, die sie selbst beobachtet haben oder die ihnen von Betroffenen oder Dritten berichtet wurden, unverzüglich an die Schulleiterin/den Schulleiter zu melden, wenn diese den Verdacht auf eine Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts begründen.

III. Definitionen und Formen der sexuellen Belästigung

Was versteht man unter dem Begriff „sexuelle Belästigung“ bzw. „Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts“?

Unter „sexueller Belästigung“ bzw. „Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts“ ist jede unerwünschte, sexuell bestimmte Verhaltensweise zu verstehen, die bezweckt oder bewirkt, dass die Würde der betroffenen Person verletzt wird.

Angesichts des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Schülerinnen und Schülern gegenüber den Lehrkräften sowie des nach Art. 1 Abs. 2 Satz 3 BayEUG auszuführenden Bildungs- und Erziehungsauftrages sind auch jegliche von Schülerinnen und Schülern womöglich akzeptierte sexuelle Grenzüberschreitungen verboten.

Unerwünschte sexuell bestimmte Verhaltensweisen können beispielsweise sein:

- ◆ unerwünschte sexuelle Handlungen
- ◆ Aufforderung zu unerwünschten sexuellen Handlungen
- ◆ sexuell bestimmte körperliche Berührungen
- ◆ Kneifen ins Gesäß
- ◆ Berühren der weiblichen Brust
- ◆ Bemerkungen sexuellen Inhalts
- ◆ vulgäre oder obszöne Äußerungen
- ◆ Zurverfügungstellen von pornographischen Darstellungen

In Hinblick auf die besonderen Belange von Schülerinnen und Schülern können auch folgende Verhaltensweisen als Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts angesehen werden:

- ◆ In-Aussicht-Stellen schulischer Vorteile, wenn im Gegenzug sexuelle Gefälligkeiten gewährt werden
- ◆ obszöne, entwürdigende und beleidigende Äußerungen und Witze sexistischer Art sowie herabsetzendes, anzügliches Reden über körperliche Merkmale, Aussehen, Sexualleben
- ◆ unnötiger Körperkontakt, z.B. vertrauliche Berührungen
- ◆ aufgedrängte körperliche Berührungen, z.B. aufgedrängtes Umarmen
- ◆ unnötige Haltungskorrekturen
- ◆ Unterschreitung der allgemein üblichen körperlichen Distanz mit wiederholtem Anfassen bzw. Berühren, obwohl diese Kontakte erkennbar nicht erwünscht sind
- ◆ Betreten der Mädchen- und Jungenumkleide durch einen Lehrer bzw. eine Lehrerin, während sich die Mädchen/Jungen gerade umziehen
- ◆ Nutzung oder Verbreitung sexistischer Darstellungen aller Art bzw. deren Duldung (Verteilen oder Mitbringen und Aushängen pornographischer oder sexistischer Hefte und Abbildungen)
- ◆ Verletzung der Schamgrenze von Schülerinnen und Schülern
- ◆ Verwendung anzüglicher Materialien als Unterrichtsmaterial
- ◆ abwertende Namensgebung
- ◆ lästige Fragen zu Beziehungen oder zum Sexualleben
- ◆ unerwünschte Einladungen oder Annäherungen

IV. Beschwerderecht, Anlaufstellen und Vertrauenspersonen

Beschwerderecht:

Jede Schülerin und jeder Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte haben das Recht, sexuelle Grenzüberschreitungen oder Verletzungen des sexuellen Selbstbestimmungsrechts durch eine Lehrkraft oder einen anderen Beschäftigten/eine andere Beschäftigte aus dem schulischen Bereich bei den nachfolgenden Anlaufstellen und Vertrauenspersonen zu melden und sich Beratung und Unterstützung zu holen, ohne Sanktionen oder nachteilige Auswirkungen auf den schulischen Werdegang befürchten zu müssen.

Anlaufstellen:

- ◆ **die Schulleiterin/der Schulleiter**
- ◆ **die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung (ZBSB)**

Vertrauenspersonen:

- ◆ **die Mädchenbeauftragte /**
- ◆ **der Jungenbeauftragte**
- ◆ **die/der Verbindungslehrer/in**
- ◆ **die/der Schulpsychologin/e**
- ◆ **die/der Schulsozialarbeiter/in**
- ◆ **die zentrale Koordinatorin für Mädchenförderung /**
- ◆ **der zentrale Koordinator für Jungenförderung**
- ◆ **die Gleichstellungsstelle für Frauen**
- ◆ **anderweitige Personen des Vertrauens, z.B. die Klassenleitung**

Die Schulleiterin/der Schulleiter informiert die Schülerinnen und Schüler jährlich über Namen und Anschrift der Anlaufstellen und Vertrauenspersonen und veranlasst, dass die Flyer der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung an den Schulen leicht zugänglich und gut sichtbar ausgelegt werden.

V. Rolle der Anlaufstellen und Verfahrensschritte

1. Rolle der Schulleiterin/des Schulleiters

Schulleiterinnen und Schulleiter haben die Verantwortung, die Opfer zu schützen, Belästigungen zu stoppen und deshalb Verdachtsmomenten nachzugehen. Sie haben die zum Schutz der Opfer geeigneten und erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, z.B. sicherzustellen, dass Opfer nicht zur Rücknahme ihrer Aussage unter Druck gesetzt werden oder dass kein Beweismaterial vernichtet, entfernt oder manipuliert wird. Die Schulleiterinnen und Schulleiter tragen außerdem die Verantwortung dafür, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Beschwerden keine schulischen Nachteile erleiden.

Gleichzeitig obliegt der Schulleiterin/dem Schulleiter die Vorgesetztenfunktion gegenüber dem Kollegium und der beschuldigten Lehrkraft und damit auch die Fürsorgepflicht. Grundsätzlich gilt gegenüber den Beschuldigten die Unschuldsvermutung. Gleichwohl haben die Schulleiterinnen und Schulleiter die Pflicht und die Verantwortung zum Schutz der Opfer vor Nachteilen und zur Sicherung des Kindeswohls. Diese sind im Zweifelsfall höher zu bewerten als die Interessen Dritter.

Um die Zerreißprobe zwischen

- der Sicherung des Kindeswohls/dem Schutz der Schülerinnen/Schüler
- der Fürsorgepflicht gegenüber den Beschuldigten
- der notwendigen Rückendeckung für die Kolleginnen/Kollegen
- berechtigten Forderungen der Eltern nach Information, Schutz und Aufklärung
- der Verschwiegenheitspflicht gegenüber dem Kollegium

meistern zu können, kann die Schulleiterin/der Schulleiter auf professionelle fachliche und rechtliche Unterstützung zurückgreifen.

Zur **rechtlichen Unterstützung** steht der Schulleiterin/dem Schulleiter die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung jederzeit beratend und unterstützend zur Seite.

Bei der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung kann sich die Schulleiterin/der Schulleiter – auch schon vorab – bei aufkommenden Verdachtsmomenten, in Zweifelsfällen oder bei Unklarheiten rechtliche Beratung und Unterstützung holen.

Zur **fachlichen Unterstützung** kann sich die Schulleiterin/der Schulleiter jederzeit an die jeweilige Fachabteilung wenden.

Die Schulleiterin/der Schulleiter als Anlaufstelle für Betroffene und für Dritte

Die Schulleiterin/der Schulleiter ist Anlaufstelle für alle Schülerinnen und Schüler, die durch Beschäftigte im schulischen Bereich in ihrem sexuellen Selbstbestimmungsrecht verletzt wurden. Daneben ist die Schulleiterin/der Schulleiter auch Anlaufstelle für deren Erziehungsberechtigte.

Als Anlaufstelle berät und unterstützt die Schulleiterin/der Schulleiter die Betroffenen bzw. deren Erziehungsberechtigte unter Berücksichtigung des jeweiligen kulturellen Hintergrunds. Zugleich versichert die Schulleiterin/der Schulleiter den Betroffenen, dass sie aufgrund ihrer Aussagen keine schulischen Nachteile befürchten müssen.

Melden Beschäftigte aus dem schulischen Bereich bzw. Vertrauenspersonen sexuelle Grenzüberschreitungen gegenüber Schülerinnen und Schülern durch andere schulische Beschäftigte, die sie selber gesehen haben bzw. die ihnen von Dritten berichtet wurden, an die Schulleiterin/den Schulleiter, berät und unterstützt die Schulleiterin/der Schulleiter ebenfalls die betroffenen Schülerinnen und Schülern.

Die Schulleiterin/der Schulleiter händigt den betroffenen Schülerinnen und Schülern bzw. deren Erziehungsberechtigten¹ in den Gesprächen einen Flyer der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung aus und weist sie darauf hin, dass ein umfangreiches rechtliches und fachkundiges Beratungsgespräch – auch als Einstieg in weitere Verfahren – nur durch die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung erfolgen kann. Dieses Beratungsgespräch bei der Beschwerdestelle ist vertraulich und dient der Abklärung, ob die Schülerinnen und Schüler mit einer offiziellen Weiterleitung der Vorwürfe an die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats einverstanden sind.

Anschließend klärt die Schulleiterin/der Schulleiter mit den Betroffenen bzw. deren Erziehungsberechtigten, ob sie mit einer Weiterleitung der Vorwürfe an die Beschwerdestelle einverstanden sind.

Außerdem weist die Schulleiterin/der Schulleiter die Betroffenen darauf hin, dass sie sich jederzeit von einer Vertrauensperson ihrer Wahl bzw. einer in der Handreichung genannten Vertrauensperson als Beistand begleiten lassen können.

Bei Fragen oder Unklarheiten kann sich die Schulleiterin/der Schulleiter in jedem Verfahrensstadium an die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung wenden. Diese berät und unterstützt die Schulleiterin/den Schulleiter.

In Zweifelsfällen und bei Grenzfällen klärt die Schulleiterin/der Schulleiter gemeinsam mit der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung das weitere Vorgehen.

¹ In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Kinder unter 14 Jahre nur in Anwesenheit ihrer Erziehungsberechtigten als Zeuginnen/Zeugen angehört werden können. Bei Minderjährigen (über 14 Jahre) ist die Teilnahme der Erziehungsberechtigten dagegen nicht mehr rechtlich erforderlich.

Weitere Vorgehensweise

Das weitere Verfahren bestimmt sich danach, ob die betroffenen Schülerinnen oder Schüler mit einer Weiterleitung an die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung einverstanden sind oder nicht.

Weiterleitung nicht erwünscht:	Weiterleitung erwünscht:
<p>In diesem Fall bleiben die Vorwürfe grundsätzlich bei der Schulleiterin/ dem Schulleiter.</p> <p>Die Schulleiterin/der Schulleiter informiert gleichwohl die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung ohne Namensnennung der Schülerin/des Schülers und klärt das weitere Vorgehen.</p> <p>Aus präventiven Erwägungen heraus teilt die Schulleiterin/der Schulleiter den Namen des/der Beschuldigten der Beschwerdestelle mit.</p> <p>Das weitere Vorgehen richtet sich nach den jeweiligen Umständen des Einzelfalls.</p>	<p>In diesem Fall leitet die Schulleiterin/ der Schulleiter die Vorwürfe an die jeweilige Fachabteilung bzw. GL 13.</p> <p>GL 13 informiert unverzüglich die Referatsleitung.</p> <p>Die Fachabteilung informiert unverzüglich die Geschäftsleitung, welche die Referatsleitung informiert.</p> <p>Gleichzeitig übermittelt die Geschäftsleitung den Vorgang an die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung zur Durchführung eines Beratungsgesprächs.</p>
<p>Bei leichten Verstößen dürfte es oftmals genügen, dass die Schulleiterin/der Schulleiter selbst vor Ort und in Absprache mit der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung ein Gespräch mit dem/der Beschuldigten/n führt und hierüber eine Vormerkung anfertigt.</p>	<p>Zugleich informiert die Schulleiterin/der Schulleiter die betroffenen Schülerinnen/ Schüler über die Weiterleitung.</p>
<p>Die Vormerkung erhalten die jeweilige Fachabteilung bzw. GL 13² sowie die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung zur Kenntnis.</p>	<p>Alle weiteren Verfahrensschritte erhalten das Schul- und Kultusreferat, Geschäftsleitung, die jeweilige Fachabteilung bzw. GL 13 sowie die Schulleiterin/der Schulleiter mittels Abdruck zur Kenntnis.</p>

² GL 13 ist immer dann zuständig, wenn es sich um Vorwürfe aus dem Bereich des nichtpädagogischen Personals handelt.

2. Rolle der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung

Beschwerdestelle als Anlaufstelle

Die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung ist Anlaufstelle für alle Schülerinnen und Schüler, die durch eine Lehrkraft oder eine/ sonstige/n Beschäftigte/Beschäftigten im schulischen Bereich in ihrem sexuellen Selbstbestimmungsrecht verletzt wurden.

Daneben ist die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung auch Anlaufstelle für die jeweils betroffenen Erziehungsberechtigten.

Die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung berät und unterstützt die Betroffenen unter Berücksichtigung des jeweiligen kulturellen Hintergrunds und führt mit ihnen ein umfangreiches rechtliches und fachkundiges Beratungsgespräch, zur Abklärung der weiteren Vorgehensweise. Die Beratungsgespräche sind vertraulich.

Inhalte der Beratungsgespräche sind

- die Bedeutung der Vorkommnisse
- das Verfahren einer offiziellen Beschwerde
- eine erste Einschätzung der Situation
- Klärung der rechtlichen Situation
- die weitere Vorgehensweise

Im Rahmen der Beratungsgespräche klärt die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung mit den Betroffenen, ob sie mit einer offiziellen Beschwerde, also einer offiziellen Weiterleitung der Vorwürfe an die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats einverstanden sind. Dabei weist die Beschwerdestelle darauf hin, dass die Rechtsabteilung nur dann gegen den Beschuldigten/die Beschuldigte vorgehen kann, wenn die Vorwürfe nachgewiesen werden können. Hierzu ist in den allermeisten Fällen die Aussage der Betroffenen, möglicherweise auch als Zeugin/Zeuge vor Gericht, erforderlich.

Die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung weist die Betroffenen im Beratungsgespräch auch auf die Folgen einer wissentlichen Falschbeschuldigung hin.

Erhält die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung von Vorwürfen einer sexuellen Grenzüberschreitung durch Zuleitung über den Dienstweg bzw. von Dritten (z.B. der zuständigen Mädchenbeauftragten) Kenntnis, führt sie ebenfalls mit den Betroffenen ein vertrauliches rechtliches und fachkundiges Beratungsgespräch zur Abklärung der weiteren Vorgehensweise.

Weitere Vorgehensweise

Sofern sich die Vorwürfe nicht anderweitig aufklären lassen, bestimmt sich das weitere Verfahren danach, ob die betroffenen Schülerinnen oder Schüler zu einer offiziellen Beschwerde bereit sind.

Keine Bereitschaft zur offiziellen Beschwerde:	Bereitschaft zur offiziellen Beschwerde:
<p>Erklären sich die Betroffenen zu einer offiziellen Beschwerde nicht bereit und lassen sich die Vorwürfe auch nicht anderweitig nachweisen, erfolgt keine Weiterleitung an die Rechtsabteilung.</p> <p>Die Beschwerdestelle führt ein Gespräch mit dem/der Beschuldigten, teilt die Vorwürfe mit und stellt anschließend das Verfahren ein.</p>	<p>In diesem Fall leitet die Beschwerdestelle die Vorwürfe an die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats, P 1, weiter.</p> <p>Die Rechtsabteilung informiert schriftlich die Schulleiterin/den Schulleiter sowie das Schul- und Kultusreferat, Geschäftsleitung, sowie die jeweilige Fachabteilung bzw. GL 13 über die eingegangene Beschwerde.</p>
<p>Die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung informiert hierüber telefonisch die Schulleiterin/den Schulleiter und erstellt eine Vormerkung, die das Schul- und Kultusreferat, Geschäftsleitung, sowie die jeweilige Fachabteilung bzw. GL 13 im Abdruck erhält.</p>	<p>Die Rechtsabteilung nimmt dienstaufsichtliche bzw. disziplinarische Ermittlungen auf.</p> <p>Im Rahmen dieser Ermittlungen informiert die Rechtsabteilung den Beschuldigten/die Beschuldigte über die Vorwürfe und gibt ihm/ihr Gelegenheit, zu den Vorwürfen Stellung zu nehmen.</p>
<p>Sofern Schülerinnen/Schüler darum bitten, dass ihre Beschwerde vertraulich behandelt wird, erfolgt die Information/Vormerkung der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung ohne Namensnennung der Schülerinnen/Schüler.</p>	<p>Alle weiteren Verfahrensschritte erhalten das Schul- und Kultusreferat, Geschäftsleitung, die jeweilige Fachabteilung bzw. GL 13 sowie die Schulleiterin/der Schulleiter mittels Abdruck zur Kenntnis.</p>

VI. Rolle der Vertrauenspersonen sowie der Gleichstellungsstelle und Beziehung eines Rechtsbeistands

Die in der Handreichung auf Seite 5 aufgeführten Vertrauenspersonen beraten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte im Falle der sexuellen Grenzüberschreitung durch eine Lehrkraft oder sonstige Beschäftigte aus dem schulischen Bereich.

Auf Wunsch begleiten die aufgeführten Vertrauenspersonen bzw. die Mitarbeiterinnen der Gleichstellungsstelle die Schülerinnen und Schüler während des Verfahrens und leisten ihnen Beistand.

Eine Weiterleitung der Vorwürfe durch die Vertrauenspersonen bzw. durch die Gleichstellungsstelle erfolgt nur nach ausdrücklicher Zustimmung durch die Betroffenen.

Zeuginnen/Zeugen können zur Wahrung ihrer Belange auch einen Rechtsbeistand beiziehen. In besonderen Fällen übernimmt das Schul- und Kultusreferat hierfür die Kosten.

VII. Maximen der Zusammenarbeit

1. Opferschutz

Die Fürsorge gilt zuerst den betroffenen Schülerinnen und Schülern. Wichtig ist dabei, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu zeigen, dass man ihnen glaubt. Opfer müssen häufig schon den Unglauben anderer Kinder, Jugendlicher, der Eltern, des Kollegiums des Täters/der Täterin aushalten. Selbst Eltern glauben den Opfern oft nicht, wollen keine schulischen oder sozialen Probleme für ihre Kinder und verteidigen die Täter/Täterinnen: "Der hat das nicht so gemeint". In dieser Situation ist es äußerst wichtig, dass die Anlaufstellen und Vertrauenspersonen den betroffenen Schülerinnen und Schülern ernst nehmen. Kinder und Jugendliche lügen nur selten, wenn sie von sexuellem Missbrauch, von sexuellen Grenzverletzungen berichten. Sehr viel öfter verschweigen sie, was ihnen angetan wurde.

Oftmals schildern Schülerinnen und Schüler zunächst auch nur geringfügige, scheinbar zufällige Grenzverletzungen und berichten erst nach mehreren Gesprächen, wenn sie Vertrauen gefasst haben, von weiteren, schwerwiegenden Vorfällen.

Hinter einem zunächst eher unspektakulären Bericht kann sich daher sehr viel mehr verbergen, „Kleinigkeiten“ werden als Testfall geschildert, wie mit dem Thema umgegangen wird und ob Vertrauen möglich ist.

Während des Verfahrens obliegt der Schulleiterin/dem Schulleiter die Verantwortung, dass auf die betroffenen Schülerinnen und Schülern kein Druck ausgeübt wird und sie nicht als Lügnerinnen/Lügner bezeichnet werden.

Um das von den betroffenen Schülerinnen und Schülern der Schulleiterin/dem Schulleiter, der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung, der Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats bzw. einer Vertrauensperson entgegengebrachte Vertrauen nicht zu missbrauchen, sollte nichts unternommen werden, was nicht vorher mit den Schülerinnen und Schülern abgesprochen wurde.

Dies bedeutet auf der Ebene der Schulleiterin/des Schulleiters, dass keine Weiterleitung der Vorwürfe ohne Absprache mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern bzw. deren Erziehungsberechtigten³ erfolgt.

Auf der Ebene der Zentralen Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung bedeutet dies, dass das weitere Vorgehen, insbesondere die Einleitung des offiziellen Beschwerdeverfahrens, nur mit ausdrücklicher Einwilligung der betroffenen Schülerinnen und Schülern bzw. deren Erziehungsberechtigten⁴ erfolgt.

2. Schutz der Beschuldigten/des Beschuldigten

Dem Beschuldigten/der Beschuldigten gegenüber besteht die Fürsorgepflicht auch nach Bekanntwerden von Tatsachen, die geeignet sind, den Vorwurf eines sexuellen Missbrauchs zu begründen. Es gilt die Unschuldsvermutung.

Erweist sich ein Verdacht als unberechtigt, führt dies zur Einstellung des Verfahrens. Gleichzeitig unternehmen die Schulleiterin/der Schulleiter sowie die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats die erforderlichen Schritte, um den guten Ruf der beschuldigten Person wiederherzustellen.

Als Maßnahmen, um den guten Ruf der beschuldigten Person wiederherzustellen, kommen zum Beispiel in Betracht:

- Abgabe einer „Ehrenerklärung“ durch die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats wie folgt:

³ Kindliche Zeuginnen/Zeugen sind über ihre Erziehungsberechtigten zu laden. Bei minderjährigen Zeuginnen/Zeugen, die mindestens 14 Jahre alt sind, ist dagegen davon auszugehen, dass sie auf Grund ihres Alters in der Lage sind, Rechte und Pflichten einer Zeugin/eines Zeugen selbst wahrzunehmen (OLG Frankfurt, 3. Strafsenat, Beschluss vom 06.04.2005, Az. 3 Ws 281/05).

⁴ Sofern es sich um Kinder unter 14 Jahren handelt.

„Wir haben die gegen Sie erhobenen Vorwürfe der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts umfassend geprüft und können Ihnen mitteilen, dass sich die Vorwürfe als völlig unbegründet erwiesen haben.
Der Vorgang ist damit für uns abgeschlossen und wird nicht zu Ihrer Personalakte genommen.“

- Information des Kollegiums durch die Schulleiterin/den Schulleiter, sofern der Beschuldigte/die Beschuldigte damit einverstanden ist.
- Information der involvierten Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte durch die Schulleiterin/den Schulleiter oder auf Wunsch durch die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats.

Auf Antrag erhalten Beschuldigte Rechtsschutz, sofern die Voraussetzungen für die Gewährung von Rechtsschutzhilfe vorliegen.⁵

3. Gegenseitige Beratung, Unterstützung und Information

Die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung steht den Schulleiterinnen/Schulleitern jederzeit beratend und unterstützend zur Verfügung.

Im Gegenzug können sich die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung sowie die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats bei den Schulleiterinnen/Schulleitern jederzeit pädagogische Beratung und vor allem Unterstützung bei der Sachverhaltsaufklärung holen.

Während des gesamten Verfahrens erfolgt eine gegenseitige zeitnahe Information über die jeweiligen Verfahrensschritte und Ergebnisse.

Auch wenn eine betroffene Schülerin/ein betroffener Schüler keine Weiterleitung an die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung wünscht, informiert die Schulleiterin/der Schulleiter gleichwohl die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung ohne Namensnennung der betroffenen Schülerin/des betroffenen Schülers und bespricht mit ihr das weitere Vorgehen. Im Gegenzug informiert die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung die Schulleiterin/den Schulleiter, sobald sich eine betroffene Schülerin/ein betroffener Schüler an die Beschwerdestelle wendet. Sofern die Betroffenen keine Weiterleitung an die Schulleiterin/den Schulleiter wünschen, erfolgt die Information an die Schulleiterin/den Schulleiter ohne Namensnennung der betroffenen Schülerin/des betroffenen Schülers.

⁵ Die Voraussetzungen ergeben sich aus den Rechtsschutzhilferichtlinien für die Dienstkräfte der Landeshauptstadt München.

4. Beschleunigtes Verfahren

Um den Schutz der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu sichern, aber auch im Hinblick auf die individuellen Belastungsgrenzen der Beteiligten sowie die Zerreißprobe und den enormen Erwartungsdruck, denen vor allem die Schulleiterin/der Schulleiter ausgesetzt ist, sind alle Verdachtsfälle der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts mit hoher Priorität zu behandeln.

Die Schulleiterin/der Schulleiter verpflichtet sich, die Fachabteilung bzw. GL 13, die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung bzw. die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats unverzüglich zu informieren sowie alle zur Aufklärung erforderliche Informationen schnellstmöglich mitzuteilen.

Die Fachabteilung bzw. GL 13 bzw. die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung informiert unverzüglich die Geschäftsleitung, welche die Referatsleitung unverzüglich informiert.

Sobald sich die betroffenen Schülerinnen oder Schüler zu einem offiziellen Beschwerdeverfahren entschließen, schaltet die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung unverzüglich die Rechtsabteilung ein und stellt ihr sämtliche Informationen zur Verfügung.

Die Rechtsabteilung des Personal- und Organisationsreferats verpflichtet sich, die Verdachtsfälle schnellstmöglich aufzuklären und dienstaufsichtlich bzw. disziplinarrechtlich zu würdigen.

VIII. Therapeutische Hilfen für

- 1. Schülerinnen und Schüler, die Opfer sexualisierter Grenzverletzungen geworden sind,**
- 2. die Beschuldigten**

1. Hilfe für Schülerinnen und Schüler, die Opfer sexualisierter Grenzverletzungen geworden sind

Die Anlaufstellen und Vertrauenspersonen stehen den Schülerinnen und Schülern, die Opfer sexualisierter Grenzverletzungen geworden sind, und ihren/seinen Angehörigen jederzeit beratend und unterstützend zur Seite und empfehlen auf Wunsch auch externe therapeutische Hilfsmöglichkeiten.

2. Hilfe für den Beschuldigten/die Beschuldigte

Ergeben sich im Rahmen des dienstaufsichtlichen bzw. disziplinarrechtlichen Verfahrens Anhaltspunkte für eine sexuelle Präferenz des/der Beschuldigten für Jungen oder Mädchen, die sich in der Vorpubertät oder in einem frühen Stadium der Pubertät befinden, kann die Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung die beschuldigte Person anweisen, sich fachärztlich untersuchen und ggf. therapieren zu lassen, um künftige Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen auszuschließen.

Nach der Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, ICD-10, handelt es sich hierbei möglicherweise um eine pädophile Veranlagung und zwar um eine krankhafte Störung der Sexualpräferenz (vgl. ICD-10, F 65.4).

Eine differenzierte diagnostische Abklärung und fachkundige Therapie tragen dazu bei, Wiederholungsfälle zu verhindern und der Betroffenen/dem Betroffenen ein Leben ohne Ausübung ihrer/seiner sexuellen Störung zu ermöglichen.

Ergeben sich im Rahmen des dienstaufsichtlichen bzw. disziplinarrechtlichen Verfahrens Anhaltspunkte für eine sexuelle Präferenz der/des Beschuldigten für Jungen von der Pubertät bis zu einem Alter von 20 Jahren (Ephebophilie) bzw. für Mädchen von der Pubertät bis zu einem Alter von 20 Jahren (Parthenophilie), liegt darin nach dem aktuellen Stand der Wissenschaft regelmäßig keine Störung der Sexualpräferenz. Eine entsprechende fachärztliche Untersuchung ist deshalb nur bei Hinzutreten weiterer Auffälligkeiten angezeigt.

IX. Missbrauch des Beschwerderechts

Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte oder andere Beschäftigte aus dem schulischen Bereich wider besseren Wissens einer sexuellen Belästigung beschuldigen, haben mit Sanktionen zu rechnen.

Anhang

Adressen für Kooperation und Beratung sowie Arbeitshilfen

Geschlechtsreflektion/Gewaltprävention

amanda – Projekt für Mädchen* und junge Frauen*

Workshops für Mädchen*/junge Frauen* sowie Fortbildungen für Fachkräfte zu den Themen Gewaltprävention, Sexualpädagogik, Gesundheitsprävention. www.amanda-muenchen.de ↗

amyna e.V.

Fortbildungen für Fachkräfte sowie Angebote für Eltern zum Thema Prävention sexualisierter Gewalt. www.amyna.de ↗

Aufklärungsprojekt München

Workshops für Jugendliche, Fortbildungen für Fachkräfte zum Thema sexuelle und geschlechtliche Identität. www.aufklaerungsprojekt-muenchen.de ↗

diversikat* – Verein zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit in Bildung und Jugendhilfe e.V.

Der Verein bietet Fachberatung und regelmäßige Fachveranstaltungen zu den Themen Geschlechtergerechtigkeit, LGBTIQ* und Jungenarbeit an. www.diversikat.de ↗

diversity@school

Peer-to-Peer-Workshops für Jugendliche sowie Fortbildungen für Fachkräfte zum Thema sexuelle und geschlechtliche Identität. <https://diversity-muenchen.de/beratung-aufklaerung/diversityschool/> ↗

goja

Workshops für Mädchen*/junge Frauen* zu den Themen Gewaltprävention, Sexualpädagogik, Gesundheitsprävention. <https://www.diakonie-muc-obb.de/kinder-jugendliche/schule-freizeit/goja> ↗

HEROES München

Peer-to-Peer-Workshops von jungen Männern* zu Migrationszuschreibungen für Jugendliche, Fortbildungen für Fachkräfte zu Ehre, Rassismus, Menschenrechte, Gleichberechtigung. <https://www.awo-muenchen.de/migration/angebote-fuer-junge-migranten/projektzentrum-interkulturelle-kommunikation/heroes-gegen-unterdrueckung-im-namen-der-ehre/home> ↗

IMMA e.V. – Zora

Gewaltpräventions-Workshop für Mädchen*/junge Frauen*; Trainings für Gewalt ausübende Mädchen*/junge Frauen*; Pferdewochen. www.imma.de/einrichtungen/zora-gruppen-und-schulprojekte ↗

mira Mädchenbildung

Workshops für Mädchen*/junge Frauen*, Fachkräfte-Fortbildungen zu Gewaltprävention, inklusive Selbstbehauptung, politische Bildung, Berufsorientierung, Kultur. www.miramue.de ↗

Weiterführende Informationen zu gewaltpräventiven Angeboten in München

Broschüre „Angebote zur Gewaltprävention“, LHM. <https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:930b8ce0-74f7-4802-b6e3-a2bc2b-39ce5d/Brosch%C3%BCre%20Angebote%20Gewaltpr%C3%A4vention%20f%C3%BCr%20Schulen.pdf> ↗

Medienpädagogik

Cafe Netzwerk

Medienpädagogische Einrichtung des KJR München-Stadt: umfassende Medienkompetenz für Jugendlichen und Fachkräfte. <https://www.kjr-m.de/freizeiteinrichtungen/cafe-netzwerk> ↗

JFF – Institut für Medienpädagogik

Medienforschung zu Chancen und Risiken für Kinder und Jugendliche. Informationsmaterialien, Workshops, Tagungen. <https://www.jff.de> ↗

Medienzentrum München

Workshops für Schüler*innen, Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, Ferienprogramme, Wettbewerbe. <https://www.medienzentrum-muc.de> ↗

Beratungsstellen

Aktion Jugendschutz – Landesarbeitsstelle Bayern e.V.

Eigene Fachzeitschrift „pro Jugend“, Informations- und Arbeitsmaterialien, Fachberatung und Fortbildungen für Fachkräfte. www.bayern.jugendschutz.de ↗

Jugendinformationszentrum (JIZ) München

Beratung für Jugendliche zu allen Themen. <https://jiz-muenchen.de/> ↗

KIBS (Kinderschutz München)

Beratung für Jungen* und junge Männer*, die von sexuellen Missbrauch betroffen sind sowie Fortbildungen für Fachkräfte. <https://www.kinderschutz.de/Angebote/Beratung-bei-sexuellem-Missbrauch/KIBS> ↗

Psychologische Information und Beratung für Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte

Beratung für Schüler*innen zu Schule, Konflikte, Mobbing und Familie. <https://www.ebz-muenchen.de/pibs/> ↗

Schulberatung an Münchner Grund- und Mittelschulen

Beratung für Schüler*innen an Münchner Grund- und Mittelschulen.
https://schulamt-muenchen.musin.de/index.php?option=com_content&view=article&id=253:schulberatung-an-muenchner-grund-und-mittelschulen&catid=27&Itemid=106 ↗

Staatliche Schulberatung

Beratung für Schüler*innen staatlicher und privater Schulen in München. <https://www.km.bayern.de/ministerium/institutionen/schulberatung.html> ↗

Zentraler Schulpsychologischer Dienst (ZSPD)

Beratung für Schüler*innen städtischer weiterführender Schulen.
<https://www.pi-muenchen.de/profil/wir-ueber-uns/fachbereiche/fachbereich-fachdienste/bereich-zentraler-schulpsychologischer-dienst/wir-ueber-uns/> ↗

Arbeitshilfen und Leitfäden

Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (2017). aj für Eltern

Mobbing gemeinsam beenden, München.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Berlin 2019.
https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 ↗
Abruf 15.04.2021

Katholische Junge Gemeinde (KJG)

Erste allgemeine Verunsicherung. Sexualpädagogik in der KJG. Bonn 2010. <https://www.jugendhilfeportal.de/material/erste-allgemeine-verunsicherung-sexualpaedagogik-in-der-kjg/>. ↗ Abruf 15.04.2021

klicksafe.de

Let's talk about Porno. Jugendsexualität, Internet und Pornografie. Arbeitsmaterialien für Schule und Jugend, Ludwigshafen 2011.
<https://www.klicksafe.de/materialien/lets-talk-about-porno/>. ↗ Abruf 15.04.2021

klicksafe.de

Ratgeber Cyber-Mobbing – Informationen für Eltern, Pädagogen, Betroffene und andere Interessierte. Landesanstalt für Medien NRW, Düsseldorf 2018. <https://www.klicksafe.de/materialien/ratgeber-cyber-mobbing/>. ↗ Abruf 15.04.2021

Stabstelle für Chancengleichheit der Stadt Konstanz, Familien- und Frauenbeauftragte des Bodenseekreises, Referat für Frauen und Gleichstellung Vorarlberg

„mach es gleich!“ Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender und Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren, Bregenz 2013.
<http://www.amazone.or.at/machesgleichMappe.pdf>. ↗ Abruf 15.04.2021

LH München, Referat für Bildung und Sport, (Hrsg.)

Handbuch Umgang mit sexueller Gewalt in städtischen Kindertageseinrichtungen (2. Auflage 2015).

LHM, RBS, (Hrsg.)

Handbuch Umgang mit sexueller Gewalt in Kindertageseinrichtungen. Eine Orientierungshilfe für Prävention, Intervention und Rehabilitation für freigemeinnützige und sonstige Träger, München 2017.

LH München, Sozialreferat, Stadtjugendamt, Fachstelle für Querschnittsaufgaben GIBS (Hrsg.)

Leitlinien für die Arbeit mit LGBT*-Kindern, -Jugendlichen und jungen Erwachsenen, München 2018. https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:cf4ec02e-e6b3-4e92-b6cd-347e5fcbdf9d/Leitlinien-Stadtjugendamt_web.pdf. ↗ Abruf 04.02.2022

LH München, Personal- und Organisationsreferat, Zentrale Beschwerdestelle für sexuelle Belästigung

Handreichung zum Vorgehen bei Fällen der Verletzung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern, München 2010.

Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Bremen

„Lass das!“ Fachkundiges Vorgehen bei sexuellen und sexualisierten Grenzüberschreitungen unter Schüler*innen. Handreichung für die Schulpraxis. Bremen 2019
https://www.rebuz.bremen.de/sixcms/media.php/13/Lass_das_Brosch%FCre.pdf. ↗ Abruf 15.04.2021

Uni Erfurt

Gender- und Diversity-Toolbox für den Schulunterricht, Erfurt 2016. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/Universitaet/Gleichstellung/Broschuere_Gender_Uni_Erfurt_2016.pdf ↗

Verwendete und empfohlene Literatur

Verwendete und empfohlene Literatur

Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (2017). *aj für Eltern; Mobbing gemeinsam beenden.* München.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1848.

Arendt, Daniil; Sandor, Zsuzsa (2018). *Angst und Scham sind immer noch nicht vorbei.* In: pro Jugend 3/2018, S. 19–23.

Bauer Media Group (2016). Presseerklärung zu BRAVO. Dr.-Sommer-Studie. <https://www.presseportal.de/pm/13440/3233207>.
⤴ Abruf 25.01.2016.

Beißert, Hanne; Gutzwiler-Helfenfinger, Eveline (2019). *Soziale Ausgrenzung und Mobbing – Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Mädchen und Jungen.* <https://de.in-mind.org/article/soziale-ausgrenzung-und-mobbing-gemeinsamkeiten-und-unterschiede-bei-maedchen-und-jungen>. ⤴ Abruf 16.01.2020.

Bitzan, Maria (2000). *Geschlechterhierarchischer Verdeckungszusammenhang. Überlegungen zur Sozialpädagogischen Mädchen- und Frauenforschung.* In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.). *Lesarten des Geschlechts*, Opladen, S. 146–160.

Bode, Heidrun; Heßling, Angelika (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung.* Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln. <https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/fileadmin/fileadmin-forschung/pdf/Jugendendbericht%2001022016%20.pdf>.
⤴ Abruf 15.04.20219.

Boers, Klaus; Reinecke, Jost (Hrsg.) (2019). *Delinquenz im Altersverlauf. Erkenntnisse der Langzeitstudie Kriminalität in der modernen Stadt.* Münster.

Borkenhagen, Ada (2010). *Designervagina oder das geschönte Geschlecht. Enhancement des weiblichen Lustempfindens mittels kosmetischer Chirurgie.* In: Borkenhagen, Ada; Brähler, Elmar (Hrsg.): *Intimmodifikationen. Spielarten und ihre psychosozialen Bedeutungen*, Gießen, S. 97–113.

Budde, Jürgen (2009). *Herstellung sozialer Positionierungen. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule.* In: Pech, Detlef (Hrsg.): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*, Hohengrehren, S.156–168.

Budde, Jürgen (2013). *Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhangs von Bildungs(miss)erfolgen und Geschlecht leisten?* In: Chwalek, Doro-Thea; Diaz, Miguel; Fegter, Susann; Graff, Ulrike (Hrsg.) (2012). *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik.* Wiesbaden. S. 23–33.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten*. Berlin. https://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/sug/forschungsnetzwerk_sexualisierte_gewalt/sexuelle_gewalt_gegen_kinder_und_jugendliche.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017). *Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends.* Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8e-a657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf>.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012). *Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland.* Bielefeld. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-und-beeintraechtigungen-in-deutschland-80578>

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (1984). *Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland – Sechster Jugendbericht.* Stellungnahme der Bundesregierung vom 15.02.1984. <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/10/010/1001007.pdf>.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA). *Wie häufig sind Essstörungen?* <https://www.bzga-essstoerungen.de/wie-haeufig-sind-essstoerungen/>.
Abruf 27.10.2019.

Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter.* Frankfurt am Main.

Verwendete und empfohlene Literatur

- Connell, Raewyn (2015).** *Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeiten.* Wiesbaden.
- Council of Europe (2011).** *Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt (Istanbul-Konvention),* Istanbul. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122280/cea0b6854c9a024c3b357df-b401f8e05/gesetz-zu-dem-uebereinkommen-zur-bekaempfung-von-gewalt-gegen-frauen-istanbul-konvention-data.pdf>. Abruf 15.04.2021.
- Dangendorf, Sarah (2012).** *Kleine Mädchen und High-Heels. Über die visuelle Sexualisierung frühadoleszenter Mädchen.* Bielefeld.
- Debus, Katharina (2015).** *Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifemini- nismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns.* In: Hechler, Andreas; Stuve, Olav: *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts.* S. 79–99.
- Degele, Nina (2008).** *Gender/Queer Studies.* Paderborn.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (2008).** *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit,* <http://www.baustein.dgb-bwt.de/Site-Map.html>. Abruf 15.04.2021.
- Döring, Nicola (2015).** *Sexting. Aktueller Forschungsstand und Schlussfolgerungen für die Praxis.* In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz: „Gewalt im Netz.“ *Sexting, Cybermobbing & Co.* Berlin. S. 15–43.
- Dove (2006).** *body talk.* Schulmaterial unter: <https://www.essstoerungen-frankfurt.de/bodytalk/anleitung.pdf>. Abruf 15.04.2021.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA).** *Erfahrungen von LGBT-Personen mit Diskriminierung und Hasskriminalität in der EU und Kroatien,* https://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-factsheet_de.pdf. Abruf 26.11.2020.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2011).** *Gewalt hat viele Gesichter. Informationen und Praxishilfen für die Schule.* Frankfurt. <https://www.gew.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=24451&token=774de92d6873c50ef598456c97db229c5114b487&sdownload=>. Abruf 15.04.2021.
- Glaser, Enrico; Lehnert, Esther (2019).** *Diskriminieren Mädchen* und Jungen* anders? Pädagogischer Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.* Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/diskriminieren-maedchen-und-jungen-anders-paedagogischer-umgang-mit-gruppenbezogener-menschenfeindlichkeit/>. Abruf 15.04.2021.
- Göttinger Tagblatt (25.09.2018).** *Immer mehr Sexualdelikte an Schulen.* <https://www.goettinger-tageblatt.de/Nachrichten/Der-Norden/Niedersachsen-Immer-mehr-Sexualdelikte-an-Schulen>. Abruf 15.04.2021.
- Güntner, Hannelore; Wieninger, Sabine (2010).** *Mädchenarbeit – die kleine Schwester der Frauenbewegung.* In: Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): *Gendered Profession,* Wiesbaden. S. 121–140.
- Gugel, Günther (2010).** *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten.* Tübingen.
- Hagemann-White, Carol (1992).** *Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Eine Bestandanalyse und Perspektiven.* Pfaffenweiler.
- Hannover, Bettina; Wolter, Ilka (2019).** *Geschlechtsstereotype – wie sie entstehen und sich auswirken.* In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung,* Wiesbaden. S. 201–210.
- Hennl, Rüdiger (2018).** *Viel mehr Frauen als Männer machen Abitur.* <https://www.br.de/nachrichten/bayern/abitur-ist-was-fuer-frauen,QqDMMpR>. 25.04.2018, Abruf 27.10.2019.

- Hlavka, Heather R. (2014).** *Normalising sexual violence.* In: Gender & Society, Vol. 28, No. 3 (June 1, 2014) <http://people.wku.edu/steve.groce/Normalizing%20Sexual%20Violence.pdf>. Abruf 15.04.2021.
- Hericks, Katja (2019).** *Geschlechtsdifferenzierung: Klassifikation und Kategorisierungen.* In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden 2019, S. 191–199.
- Hofherr, Stefan (2017).** *Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten.* Kurzbericht über zentrale Ergebnisse. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/hofherr_schuelerwissen_sexuelle_gewalt.pdf.
- Hornscheidt, Lann (2012).** *Feministische W_Orte. Ein Lern-, Denk- und Handlungsbuch zu Sprache und Diskriminierung.* Gender Studies und feministischer Linguistik. Frankfurt a.M.
- Höyng, Stephan (2009).** *Die Lebenssituation von Jungen als eine Herausforderung für Jungenarbeit.* In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes, Hohengehren. S. 143–153.
- Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IAG) (2010).** *Bung in der Schule. Unterrichtsmaterial zur Gewaltprävention.* Dresden. http://www.iga-info.de/fileadmin/redakteur/Veranstaltungen/Ausstellungen/Bung_schule_unterrichtsmaterial.pdf. Abruf 15.04.2021.
- Karsch, Margret (2016).** *Feminismus. Geschichte – Positionen.* Bonn.
- Kempf, Sebastian; Unterforsthuber, Andreas (2016).** *„Ey Schwuchtel, verpiss dich!“? – Geschlechtliche und sexuelle Nonkonformität in der Jungenarbeit.* In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (Hrsg.): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele, Weinheim. S. 105–121.
- klicksafe.de (2011).** *Let's talk about Porno. Jugendsexualität, Internet und Pornografie. Arbeitsmaterialien für Schule und Jugend.* Ludwigshafen.
- klicksafe.de (2018).** *Ratgeber Cyber-Mobbing – Informationen für Eltern, Pädagogen, Betroffene und andere Interessierte.* Landesanstalt für Medien NRW, Düsseldorf.
- Klocke, Dr. Ulrich (2012).** *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen.* Berlin. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_an_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf. Abruf 15.04.2021.
- Kooperation der Stabstelle für Chancengleichheit der Stadt Konstanz, der Familien- und Frauenbeauftragten des Bodenseekreises und des Referats für Frauen und Gleichstellung Vorarlberg: (2013).** *mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender und Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren.* Bregenz. <http://www.amazone.or.at/macheshgleichMappe.pdf>.
- Krell, Dr. Claudia (2013).** *Abschlussbericht der Pilotstudie „Lebenssituation und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland.“* München.
- Krell, Dr. Claudia, Oldemeier, Kerstin (2017).** *Coming-out – und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland.* Opladen.
- Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (2017).** *Jugendliche in Niedersachsen.* Ergebnisse eines Niedersachsensurveys 2017. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_144.pdf. Abruf 15.04.2021.
- Laqueur, Thomas (1990).** *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud.* Cambridge, Mass.
- LH München, Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (2011).** *„Da bleibt noch viel zu tun ...!“ – Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgender Kinder, Jugendlichen und Eltern in München.* München.

Verwendete und empfohlene Literatur

LH München, Sozialreferat, Stadtjugendamt, Fachstelle für Querschnittsaufgaben GIBS (Hrsg.) (2018).

Leitlinien für die Arbeit mit LGBT-Kindern, -Jugendlichen und jungen Erwachsenen.* München. <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Direktorium/Koordinierungsstelle-fuer-gleichgeschlechtliche-Lebensweisen/Jugendliche-Lesben-und-Schwule/Jugendstudie/Leitlinien.html>.

Liermann, Renato (2016). *Genderpädagogik in außerschulischen und schulischen Kontexten.* In: Graff, Ulrike; Kolodzig, Katja; Johann, Nikolas (Hrsg.): *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht*, 2016, S. 99–120.

Lindemann, Thomas (13.03.2019). *Aus Spaß belästigen, vergewaltigen und töten.* <https://www.zeit.de/digital/games/2019-03/rape-day-videospiel-vergewaltigung-games/komplettansicht>, Abruf 26.10.2019.

Maschke, Prof. Dr. Sabine; Stecher, Prof. Dr. Ludwig (2017). *Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher.* Öffentlicher Kurzbericht. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kurzbericht_speak_2017-05-22.pdf.

Mc Robbie, Angela (2010). *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes.* Wiesbaden.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). *JIM Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger.* Stuttgart 2020. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf.

Münchener Fachforum für Mädchen*arbeit (2014). *Uns geht's ums Ganze – Mädchen und Frauen für Selbstbestimmung. Aktionsbuch zur Kampagne des Münchener Fachforums für Mädchenarbeit 2011–2014.* München.

Nier, Hedda (13.07.2018). *Männliche Kita-Mitarbeiter noch immer Seltenheit.* <https://de.statista.com/infografik/14678/maennliche-paedagogische-fachkraefte-in-kitas/>, Abruf 14.9.2019.

Omer, Haim; von Schlippe, Arist (2010). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung.* Göttingen.

Omer, Haim; von Schlippe, Arist (2012). *Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen, „Elterliche Präsenz“ als systemisches Konzept.* Göttingen.

Omer, Haim; von Schlippe, Arist (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde.* Göttingen.

Omer, Haim; von Schlippe, Arist (2012). *Werkstattbuch Elterncoaching – Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis.* Göttingen.

Orbach, Susie (2010). *Bodies. Schlachtfelder der Schönheit.* Zürich/Hamburg.

Paulus, Christoph (Hrsg.)(2019). *Gewalt, Amok und Medien.* Stuttgart.

Pickert, Nils (20.01.2016). *Perlen deutscher Rape Culture.* <https://pinkstinks.de/perlen-deutscher-rape-culture/>. Abruf 26.10.2019.

Plan International. <https://www.plan.de/news/detail/welt-maedchenbericht-2020-digitale-gewalt-vertreibt-maedchen-und-junge-frauen-aus-den-sozialen-medien.html>, Abruf 03.02.2021

Poika – Verein zur Förderung von gender sensibler Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht (2019).

MY IDENTITY. Methodenhandbuch. Wien. <http://www.my-identity.at/wp-content/uploads/2019/03/Methodenhandbuch.pdf>.

Pröhl, Tanja (2006). *Gewalt an Schulen im Vergleich. Deutschland – USA.* Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie, Band 11. Tübingen.

Schimpf, Elke; Stehr, Johannes (Hrsg.) (2017). *Soziale Medien als Konfliktarena.* Marburg.

www.br.de. „So geht MEDIEN“: Vorschläge für Unterrichtseinheiten „Was Musikvideos über Männer und Frauen erzählen“; <https://www.br.de/sogehmedien/stimmt-das/musikvideos/unterrichtsmaterial-musikvideos-stundenablauf-100.html>. Abruf 22.04.2021

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Lehrplan PLUS.* <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24770>. Abruf 27.10.2019.

- Statistisches Bundesamt.** *Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang.* <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018189004.html>. Abruf 04.02.2022.
- Troemel-Ploetz, Senta; Pusch, Luise F; Hellinger, Marlis; Guentherodt, Ingrid (1981).** *Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs.* In: Linguistische Berichte Braunschweig. Num 71, S. 1–7
- Tuider, Elisabeth; Müller, Mario; Timmermanns, Stefan; Bruns-Bachmann, Petra; Koppermann, Carola (2012).** *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit.* Weinheim/Basel.
- UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1989).**
- University of Helsinki (2010).** *Lehrende im Sozial- und Gesundheitswesen gegen Gewalt. Curriculum.* Helsinki. http://signal-intervention.de/sites/default/files/2020-04/EU_HEVI_Curriculum_german_2010.pdf.
- Wallner, Claudia (2014).** *Es ist noch lange nicht vorbei! Gute Gründe für Mädchenarbeit in Zeiten vermeintlicher Gleichberechtigung.* In: Kauffenstein, Evelyn; Vollmer-Schmubert, Brigitte (Hrsg): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? Weinheim/Basel. S. 42–53.
- WHO, Weltgesundheitsorganisation (2003).** *Weltbericht Gewalt und Gesundheit.* https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf.
- Wieler, Juliane (23.05.2019).** *Der Deutsch-Rap muss umdenken.* <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/gewaltvorwurfe-gegen-musiker-der-deutsch-rap-muss-umdenken-16200730.html>. Abruf 22.04.2021.
- Winkler, Gabriele; Degele, Nina (2009).** *Intersektionalität – Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.* Bielefeld.
- Wippermann, Carsten (2014).** *Jungen und Männer im Spagat. Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten.* Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94088/100b89250f16a96e2100074fc7455e7c/jungen-und-maenner-im-spagat-zwischen-rollenbildern-und-alltagspraxis-data.pdf>.
- Wizorek, Anne (2014).** *Weil ein #aufschrei nicht reicht. Für einen Feminismus von heute.* Frankfurt a.M.

**Die Zukunft
steht vor der
Tür. Lassen wir
sie eintreten.**

Die Zukunft steht vor der Tür. Lassen wir sie eintreten.

Was wäre, wenn die Welt geschlechtergerecht wäre?

Wenn alle Geschlechter gleichgestellt und ohne Machthierarchien miteinander umgehen könnten?

Und ... was bedeutet diese Vision für unsere Bildungslandschaft?

Wenn sie gefragt werden, wünschen sich die meisten Menschen, dass die öffentlichen Lern-, Versorgungs- und Erziehungsorte von der Kinderkrippe bis zum Ausbildungsabschluss für unsere Heranwachsenden gewaltfrei und geschlechtergerecht sind. Viele Pädagog*innen sehnen sich selbst nach diesem Ziel. Viele fühlen sich aber ohnmächtig, in ihrem Alltag zu einer Veränderung beizutragen.

Wenn alle verstehen, dass Veränderung möglich ist, wenn alle wissen, was wie getan werden kann und wenn alle zusammenstehen – nicht trotz, sondern wegen unserer Unterschiede – dann können wir die Lebens- und Alltagskompetenzen unserer Mädchen* und Jungen* personen- und sachbezogen entwickeln, statt, wie bisher häufig, geschlechterbezogen. Nichts hindert uns daran.

Und: Damit würden neben anderem Macht- und Ausgrenzungsdynamiken eine erhebliche Triebfeder verlieren. Lernende wie Lehrende hätten weniger unnötige Last zu tragen.

Wir wollen mit diesem Handbuch die Motivation und das Know How für eine geschlechtergerechte Pädagogik stärken und die Fantasie zur positiven Veränderung herrschender sozialer Gefüge und Wertstellungen anregen. In diesem Sinne ist die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Handbuchs ein wichtiger Baustein für die Verbesserung der Bildungschancen aller Geschlechter.

Deshalb haben wir dieses Handbuch erstellt.

Nutzen Sie es. Ergänzen Sie es. Aktualisieren Sie es. Finden Sie neue Methoden. Teilen Sie Ihr Wissen ... auch mit der Fachstelle des Pädagogischen Instituts – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement, RBS-PI-ZKB-FB3.3 für ergänzende Aktualisierungen des Handbuchs.

Lassen Sie den Wissensfundus wachsen.

Zuletzt möchten wir uns bedanken bei allen engagierten Pädagog*innen aus den städtischen Schulkontexten, die uns bei der Erstellung der Broschüre unterstützt und ihr Wissen bereit gestellt haben, und bei der Landeshauptstadt München, die Geschlechtergerechtigkeit und Antidiskriminierung als wichtige stadtgesehliche Ziele ausweist.

*Danii Arendt
Markus Nau
Elisabeth Kretschmar-Marx
Dr. Antje Schuhmann
Gregor Prüfer
Gabriele Nuß*

Autor*innen

Die Broschüre wurde erstellt von:

Danii Arendt

Sozialpädagogin (B.A.), Sexualpädagogin (gsp), Philosophin, Dipl.Theologin, langjährige Erfahrung in der geschlechtsreflektierten Bildungsarbeit mit Mädchen* sowie als Referentin zu den Themen Gewaltprävention, Sexualpädagogik und Gender, amanda –Projekt für Mädchen* und junge Frauen*, München.

Inhaltliches Konzept, inhaltliche Abstimmung und Textüberarbeitung, Text und Recherche

Markus Nau

Diplom Sozialpädagoge (FH), langjährige Erfahrung in der geschlechterreflektierten Bildungsarbeit mit Jungen* sowie Referent zu den Themen geschlechtergerechte Pädagogik, Gender und Storytelling, diversikat* – Verein zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit in Bildung und Kinder- und Jugendhilfe e.V., freischaffender Künstler, München.

Inhaltliches Konzept, inhaltliche Abstimmung und Textüberarbeitung, Text und Recherche

Elisabeth Kretschmar-Marx

Sozialpädagogin, langjährige Erfahrung in der geschlechtsreflektierten Bildungsarbeit mit Mädchen* und in der Kita-Fachberatung geschlechtergerechte Pädagogik, Referentin für Genderfragen, geschlechtergerechte Pädagogik, Sexualpädagogik und Gewaltprävention, München.

Inhaltliches Konzept, inhaltliche Abstimmung, Lektorat, redaktionelle und inhaltliche Textüberarbeitung

Dr. Antje Schuhmann

Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement RBS-PI-ZKB-FB3.3, Landeshauptstadt München

Inhaltliches Konzept, inhaltliche Abstimmung und Textüberarbeitung

Gregor Prüfer

Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement RBS-PI-ZKB-FB3.3, Landeshauptstadt München

Inhaltliches Konzept, inhaltliche Abstimmung

Gabriele Nuß

Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München, stellvertretende Leiterin, Sozialpädagogin, Themenschwerpunkte u. a.: Geschlechtergerechte Pädagogik, Gewalt gegen Mädchen* und Jungen*

Projektleitung und Prozessverantwortung zur Broschüre „War doch nur Spaß“, Initiative und Planung, inhaltliches Konzept, inhaltliche Abstimmung und Textüberarbeitung, Hrsg. und Endredaktion

Impressum

Herausgeberin Landeshauptstadt München
Gleichstellungsstelle für Frauen
Marienplatz 8, 80331 München
Telefon (089) 233-92465
Telefax (089) 233-24005
gst@muenchen.de
www.muenchen.de/gst

Verantwortlich Nicole Lassal, Gabriele Nuß (Projektleitung),
Gleichstellungsstelle für Frauen

**Text und
Redaktion** Danii Arendt, Markus Nau,
Dr. Antje Schuhmann, Gregor Prüfer,
Elisabeth Kretschmar-Marx
und Gabriele Nuß

Dank Die Gleichstellungsstelle für Frauen bedankt sich bei allen,
die zur Erstellung des Handbuchs beigetragen haben. Bereits
in den Vorüberlegungen waren Lehrkräfte und pädagogisches
Personal aus unterschiedlichen Münchner Schul- und Ganztags-
bildungskontexten eingebunden, in die Übungen und Arbeits-
materialien sind wertvolle Praxiserfahrungen eingeflossen.

Auch allen Expert*innen, die mit qualitativ hochwertigen Wissens-
und Erfahrungsbeiträgen den digitalen Raum bereichern und ihre
Expertise zur Verfügung stellen, sei gedankt.

Insbesondere aber möchten wir die enge Zusammenarbeit mit dem
Fachdienst Soziale Bildung, Gleichstellung, Prävention des Referats
für Bildung und Sport, Pädagogisches Institut – Zentrum für
Kommunales Bildungsmanagement würdigen und ihm, sowie den
Autor*innen, der Lektorin und allen weiteren unterstützenden
Akteur*innen im Prozess für alle fachlichen Umsetzungen und
Anmerkungen, Korrekturvorschläge und Textbeiträge danken.

Fotos Heidi Mayer, S. 4
Presseamt Michael Nagy, S. 5
Wolfgang Gebhard, Titelbild
und Kapitelseiten (Hintergrundmotive),
S. 37, 49, 63, 73 und 111
unsplash.com, Bilder Kapitelseiten
(Personen), S. 37, 49, 73, 85 (auch
Hintergrundmotiv), 97 und 111

**Gestaltung und
Bildsprache** Wolfgang Gebhard
:Visuelle Kommunikation,
Beate Groß

Druck Crossover-Mediagroup
Druck und Veredelungs GmbH
(Innenseiten und Trennblätter)
100 % PEFC-zertifiziertes Papier

ONLINEPRINTERS GmbH
(Ordnerumschlag)

München, Dezember 2021



**PREISTRÄGERIN DES GENDER AWARD –
KOMMUNE MIT ZUKUNFT**

für herausragende Gleichstellungsarbeit in der Kommune
verliehen durch die BAG kommunaler Frauenbüros und
Gleichstellungsstellen am 9. Dezember 2019

Dieses Handbuch ist ein Kooperationsprojekt
der Gleichstellungsstelle für Frauen und des Pädagogischen Instituts –
Zentrum für kommunales Bildungsmanagement im Referat für Bildung
und Sport der Landeshauptstadt München