

Pädagogische Konzepte queer- feministischer Mädchen*arbeit zum Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Peergroup durch digitale Medien

Christina Schüngel

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 14.10.2020

URL: <https://www.socialnet.de/materialien/29125.php>

FH Bielefeld
University of Applied Science
Fachbereich Sozialwesen
Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Pädagogische Konzepte queer-feministischer Mädchen*arbeit zum Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Peergroup durch digitale Medien

Vorgelegt von: Christina Schüngel

Semester: Sommersemester 2020

Erstprüferin: Prof. Dr. Plößer

Zweitprüferin: Dr. Discher

Bielefeld, den 12. Juli 2020

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Lebenswelten von Mädchen*	3
2.1.	Entwicklung einer weiblicher* Identität in der Adoleszenz.....	4
2.1.1.	Körperliche Entwicklungen.....	5
2.1.2.	Psychosoziale Entwicklungen	6
2.1.2.1.	Konstruktion von Rollenbilder	6
2.1.2.2.	Mädchen* in Widersprüchen.....	7
2.2.	Bedeutung der Peergroup	9
2.3.	Sexuelle Sozialisation durch digitale Medien.....	10
3.	Sexualisierte Peergewalt in digitalen Medien.....	13
3.1.	Formen sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien.....	13
3.2.	Einflüsse durch die Peergroup.....	15
3.3.	Einflüsse durch sexuelle Skripte.....	15
3.4.	Hellfeld- und Dunkelfeldforschung	17
3.5.	Beispiel: Sexting.....	19
4.	Methodisches Vorgehen.....	20
4.1.	Grundlagen der qualitativen Sozialforschung.....	21
4.2.	Erhebungsmethode: Expert*inneninterview.....	21
4.3.	Konstruktion eines offenen Leitfadens.....	22
4.4.	Sampling.....	23
4.5.	Auswertungsmethode.....	24
5.	Auswertung.....	25
5.1.	Kritik an gesellschaftspolitischen Verhältnissen und die Notwendigkeit geschützter Mädchen*räume	26
5.2.	Grundlegende Pfeiler pädagogischer Arbeit.....	31
5.2.1.	Bedeutsamkeit einer guten Beziehungsarbeit	31
5.2.2.	Parteiliche Orientierung an den Bedürfnissen der Mädchen*.....	36
5.3.	Sensibilisierungs- und Aufklärungsaufgabe.....	40
5.3.1.	Reproduktion gewaltbedingender Strukturen durch nachahmendes Verhalten.....	40
5.3.2.	Kritische Reflexion von Strukturen und Verhältnissen.....	45
5.4.	Empowernde Konzepte.....	53
5.4.1.	Nein-Gefühle ernst nehmen.....	55
5.4.2.	Alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und Handlungsaktivität stärken.....	57
5.4.3.	Positive Medieninhalte nutzen.....	59

5.5. Haltung, Selbstreflexion und Teamarbeit als Grundlagen der Pädagog*innen	63
6. Fazit	69
Literaturverzeichnis	73
Anhang 1: Leitfaden	78
Anhang 2: Transkript.....	80

1. Einleitung

„Because in every form of media we see ourselves slapped, decapitated, laughed at, objectified, raped, trivialized, pushed, ignored, stereotyped, kicked, scorned, molested, silenced, invalidated, knifed, shot, choked and killed. Because a safe space needs to be created for girls where we can open our eyes and reach out to each other without being threatened by this sexist society and our day to day bullshit“, (Zitat von Unbekannt in Darms 2013, S. 168)

Das Zitat stammt aus der Riot Grrrl-Bewegung der 1990er Jahre, die sich in der US-amerikanischen Punk Rock-Szene entwickelt hat. Die Riot Grrrls protestierten gegen mangelnde weibliche*¹ Repräsentation in der Szene und vorherrschende stereotypische Bilder von Frauen* (vgl. Pohlkamp 2014, S. 146). In dem Zitat wird die Wut der Riot Grrrls über diese Verhältnisse deutlich. Sie sehen sich in jeder Form von Medien nicht nur objektiviert, ignoriert und stereotypisiert, sondern weitaus gewaltvoller: vergewaltigt, erstochen, erstickt und getötet. Als Schlussfolgerung fordern sie einen Schutzraum, in dem sie sich von den Bedrohungen der sexistischen Gesellschaft und dem Alltag ausruhen können. Auch wenn das Zitat aus den 90er Jahren stammt, sind die Ursachen der Wut und die Forderung nach Schutzräumen immer noch aktuell und Thema der Mädchen*arbeit. Den einzigen Unterschied zu heute stellt die Art der Medien dar, in denen unterdrückende und gewaltvolle Handlungen Ausdruck finden.

Bevor die Riot Grrrl-Bewegung gegen Ende der 1980er Jahren begann, kämpfte die Frauen*bewegung der 70er Jahre bereits dafür, die Problematik sexualisierter Gewalt zu enttabuisieren und den Diskurs zu politisieren und gesellschaftsfähig zu machen. Seitdem ist ein breiter und kontroverser Diskurs zum Thema Gewalt gegen Frauen* und Mädchen* entstanden, der durch die kontinuierliche Aufdeckung von Missständen oder Bewegungen wie die der Riot Grrrls nicht zum Stehen kommt (vgl. Lormes 2014, S. 111). Als Beispiel für die prozesshafte Entwicklung des Diskurses kann die Straffreiheit einer Vergewaltigung in der Ehe bis 1997 herangezogen werden, die heutzutage nicht mehr denkbar ist. Dabei entwickelt sich nicht nur der Diskurs dynamisch, sondern auch die Problematik an sich unterliegt aufgrund von technischen Innovationen stetigen Veränderungen. Während die Riot Grrrls Kritik gegenüber Medien äußerten, die zu dem Zeitpunkt noch nicht digitalisiert waren, entstehen durch den Zugewinn einer digitalen, virtuellen Welt neue Ausdrucksformen sexualisierter Gewalt, sowie neue Plattformen zur Thematisierung der Problematik, wie die #metoo-Bewegung im digitalen Kontext zeigt. Mädchen* machen heutzutage diverse Gewalterfahrungen in digitalen Kontexten,

¹ Das Gender-Sternchen wird in dieser Arbeit verwendet, um die Nicht-Binarität der Geschlechter zu verdeutlichen.

beispielsweise in Form von sexualisierten Beleidigungen auf Social Media Plattformen oder einer missbräuchlichen Verwendung persönlicher, intimer Bildmaterialien. Da Jugendliche heutzutage mit digitalen Medien aufwachsen, sind sie dementsprechend zunehmend von digitalen Formen sexualisierter Gewalt betroffen. Aus der Beobachtung dieser Entwicklungen heraus entstand das Interesse, im Rahmen dieser Arbeit sexualisierte Peergewalt im Kontext von digitalen Medien zu betrachten. Peergewalt bezieht sich auf Gewalt innerhalb einer Peergroup, die im Kontext dieser Arbeit als Gruppe von gleichaltrigen Jugendlichen verstanden wird. Dieser Fokus ist zudem interessant zu betrachten, da Jugendliche während der adoleszenten Phase von diversen interpersonellen und gesellschaftlichen Einflüssen geprägt werden und somit weitere Dynamiken hinzukommen, die einen Einfluss auf die Problematik der sexualisierten Peergewalt in digitalen Medien hat. Aus einer praxisorientierten sozialarbeiterischen Perspektive ist es außerdem von besonderem Interesse zu betrachten, inwiefern ein Umgang mit der beschriebenen Problematik in pädagogischen Kontexten stattfindet, sowie sich mit möglichen pädagogischen Konzepten auseinanderzusetzen.

Der pädagogische Rahmen der queer-feministischen Mädchen*arbeit wurde für diese Arbeit ausgewählt, da sie sich auf feministische Erkenntnisse und Forderungen stützt und im queeren Sinne weiterdenkt. Der feministische Ansatz beruht vor allem auf Kritik an den bestehenden Geschlechterverhältnissen, die eine ungleiche Machtverteilung hervorrufen. Außerdem hat die feministische Frauen*bewegung entscheidend dazu beigetragen, dass die Thematisierung sexualisierter Gewalt gegen Mädchen* und Frauen* enttabuisiert wird. Zudem steht der feministische Ansatz immer vor der Herausforderung multiple Unterdrückungszusammenhänge und Diskriminierungsfaktoren einzuschließen (vgl. Lormes 2014, S. 112). Unter diesem Aspekt ist der Einbezug einer queeren Perspektive interessant, da er auf feministische Grundkonzepte beruht und diese im queeren Sinne intersektional weiterdenkt, das heißt inklusiv, divers, anti-rassistisch und anti-klassistisch (vgl. Pohlkamp 2014, S. 155). Dabei wird Kritik an Binarität der Geschlechter und Heteronormativität ausgeübt sowie eine notwendige gesellschaftspolitische intersektionale Perspektive eingeschlossen, die Interdependenzen verschiedener Eigenschaften, beispielsweise Ethnizität, soziale Herkunft, Gesundheit und die entsprechenden Diskriminierungsformen (Rassismus, Klassismus, Ableismus etc.), mitdenkt (vgl. Pohlkamp 2014, S. 159). Aufgrund dieser Positionierung von queer-feministischer Mädchen*arbeit, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Problematik sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien vermuten lässt, wurde das Interesse geweckt, zu erforschen ob und wenn ja, welche konkreten pädagogischen Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien angewandt werden.

Um dieser Frage wissenschaftlich nachzugehen, wird im Kern dieser Arbeit ein Expert*inneninterview mit einer pädagogischen Fachkraft aus einem Freizeittreff für Mädchen* ausgewertet und durch Literatur ergänzt. Zuvor wird als Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Thematik ein theoretischer Rahmen gesteckt, der einen genaueren Blick auf die Lebenswelten der Mädchen* wirft. Dazu gehört die Betrachtung der Entwicklung zur weiblichen* Identität, der Bedeutung der Peergroup sowie der sexuellen Sozialisation in Begleitung von digitalen Medien. Anschließend wird sexualisierter Peer-gewalt in digitalen Medien näher beleuchtet, in Einbezug der verschiedenen Ausdrucksformen und Einflussfaktoren. Ein Blick auf den Forschungsstand gibt Aufschluss über die Prävalenz sexualisierter Gewalt bei Jugendlichen. Nachdem anschließend das methodische Vorgehen erläutert wird, folgt die Auswertung des Interviews, in deren Rahmen die pädagogischen Konzepte dargestellt werden. Als zentrale pädagogische Konzepte zu Umgang mit sexualisierter Peergewalt wurden sensibilisierende und empowernde Ansätze herausgearbeitet. Im Fazit werden Aspekte aus der Auswertung kritisch hinterfragt und weiterführende Fragestellungen aufgeworfen.

2. Lebenswelten von Mädchen*

Zunächst werden in diesem Kapitel die Lebenswelten von Mädchen* anhand von drei Aspekten charakterisiert, um einen Eindruck von den verschiedenen Einflüssen und Herausforderungen zu bekommen, die auf Mädchen* einwirken. Zu den Aspekten gehört zunächst die Betrachtung der Entwicklung zur weiblichen* Identität im Kontext von gesellschaftlichen Einflussfaktoren. Des Weiteren wird die Peergroup und deren Einfluss auf die Mädchen* genauer beleuchtet und abschließend die Mediennutzung von Mädchen* analysiert. Diese Grundlagen sind relevant, um die weiteren thematischen Aspekte sexualisierter Peergewalt und die pädagogische Arbeit im Kontext von Mädchen*arbeit in eine mädchen*gerechte Perspektive einbetten zu können. Das erste Kapitel, über die Entwicklung zur weiblichen* Identität, beschreibt die Phase der Adoleszenz und stellt einen bedeutsamen Rahmen für diese Arbeit dar, um Verständnis für die Wahrnehmungen, Bedeutungszuschreibungen, Beurteilungen sowie Verhalten der Mädchen* in dieser besonderen Lebensphase aufzubringen. Die körperlichen sowie psychosozialen Entwicklungsprozesse, die zur (sexuellen) Sozialisation und (sexuellen) Identitätsentwicklung führen, werden anhand des Modells der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (vgl. Havighurst 1953) herangezogen, welches von Hurrelmann und Quenzel (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2015) an die heutigen Lebenssituationen angepasst wurden. Es werden Herausforderungen an die Mädchen* herausgearbeitet, welche sich durch an sie herangetragene Rollenbilder und widersprüchliche Erwartungen zeigen. Außerdem

werden gewaltbedingende Strukturen in der Sozialisation von Mädchen* deutlich, deren Betrachtung in Hinblick auf Veränderungspotentiale relevant für diese Arbeit ist. Da im weiteren Verlauf dieser Arbeit sexualisierte Gewalt innerhalb der Peergroup betrachtet wird, folgt anschließend ein Blick auf die Funktionen und die Bedeutung der Peergroup, welche einen wesentlichen Einfluss auf die Lebenswelten der Mädchen* nimmt. Abschließend wird die Mediennutzung der Mädchen* genauer beleuchtet und darauf eingegangen, inwiefern sexuelle und digitale Sozialisation in den digitalen Medien einhergehen. Dabei wird auf die positiven Aspekte der digitalen Medien eingegangen.

Bei der Beschreibung von Lebenswelten ist zu beachten, dass Mädchen* und ihre individuellen Lebensräume im Rahmen dieser Arbeit aufgrund ihrer unendlichen Vielfältigkeit und Diversität nicht entsprechend dargestellt werden können. Keine Person lässt sich ausschließlich durch eine Differenzierung, die hier durch das Geschlecht erzeugt wird, beschreiben. Auch innerhalb der Gruppe „Mädchen*“ gibt es vielfältige Merkmale, durch die sie sich differenzieren lassen. Da im Rahmen dieser Arbeit Gleichheit betont wird, bedarf es einem Bewusstsein für die darüber hinaus existierenden Unterschiede (vgl. Vollmer-Schubert 2017, S. 187f.). Alle Facetten der Vielfältigkeit und Diversität, die hier keinen Platz finden, sollen dennoch mitgedacht werden.

2.1. Entwicklung einer weiblicher* Identität in der Adoleszenz

In diesem Abschnitt wird die weibliche* Adoleszenz betrachtet, da für viele Mädchen* das weibliche Geschlecht aufgrund der heteronormativ geprägten Gesellschaftsverhältnisse eine konstituierende Rolle für die eigene Sozialisation und Entwicklung der Identität spielt. Abschließend werden die damit verbundenen Herausforderungen und Ansprüche der weiblichen Geschlechterrolle in einer binären Gesellschaft in diesem Kapitel betrachtet.

Die Adoleszenz hat sich als Begriff für eine Lebensphase etabliert, die den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenen-Dasein darstellt und mit biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen einhergeht (vgl. Konrad/König 2018, S. 2). Nach einem Blick auf die biologischen Veränderungen, die durch den Begriff Pubertät beschrieben werden, werden psychosoziale Prozesse, die zur Sozialisation in die Gesellschaft und zur Identitätsentwicklung beitragen, beleuchtet.

Um die Entwicklung von Individuen und deren Persönlichkeit beschreiben zu können, werden verschiedene Modelle und Konzepte von Soziolog*innen und Psycholog*innen herangezogen. Ein Konzept entwickelte der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Havighurst im Jahr 1948. Sein Konzept der Entwicklungsaufgaben definiert typische

Aufgaben, mit denen Menschen in verschiedenen Lebensphasen beschäftigt sind (vgl. Havighurst 1953). Während der Adoleszenz werden diese Aufgaben durch biologische Veränderungen, die gesellschaftlichen Erwartungen sowie das eigene Interesse konzipiert. Die eigenen Interessen und Wünsche werden durch die Internalisierung gesellschaftlicher Erwartungen beeinflusst (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2015, S. 261). Die konkrete Formulierung der Aufgaben befindet sich immer im Wandel und hängt maßgeblich vom kulturellen und historischen Hintergrund ab. Da die von Havighurst definierten Aufgaben eine veraltete Weltanschauung aufweisen, haben Hurrelmann und Quenzel vier aktuelle Entwicklungsaufgaben definiert:

1. Qualifizieren - intellektuelle und soziale Kompetenzen entwickeln, selbstverantwortliches soziales Handeln, schulische Bildung und Ausbildung, finanzielle Unabhängigkeit erreichen
2. Soziale Bindungen aufbauen - Entwicklung von Körper- und Geschlechtsidentität sowie Bindungsfähigkeit, emotionale Ablösung von den Eltern, Freundschaften mit Gleichaltrigen knüpfen, Partnerbeziehungen aufbauen
3. Konsumieren - Fähigkeiten im Umgang mit wirtschaftlichen Möglichkeiten, Freizeitaktivitäten und Mediendiensten, Entwicklung von Strategien zur Regeneration
4. Partizipieren - Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems, Fähigkeit zur politischen Partizipation, die Rolle eines Bürgers als Mitglied der Gesellschaft zu übernehmen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2015, S. 263).

Diese Entwicklungsstufen zeigen auf, welchen Aufgaben Mädchen* sich während ihrer adoleszenten Phase stellen müssen.

2.1.1. Körperliche Entwicklungen

Das Einsetzen der Pubertät steht für den Beginn der körperlichen und biologischen Veränderungsprozesse und wird durch die veränderte oder vermehrte Ausschüttung von Hormonen, unter anderem den Sexualhormonen, eingeleitet und endet mit dem Erreichen der sexuellen Reife. Kognitive Veränderungen finden zeitlich auch noch nach dem Abschluss der Pubertät statt. Die Sexualhormone haben Auswirkung auf die Reifung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale (vgl. Konrad/König 2018, S. 4ff.). Durch Veränderungen im Gehirn entsteht eine besondere Sensitivität für sozial affektive Reize und die Steigerung der Flexibilität, Zielprioritäten anzupassen. Außerdem steigen die Impulsivität, das Triebverhalten sowie das Empfinden von Euphorie (vgl. Rauh 2016, S. 60). Während einige Veränderungen hilfreich zur Bewältigung sozialer Entwicklungsaufgaben sind (vgl. Konrad/König 2018, S. 13f.), schwächen andere Veränderungen

(starkes Bedürfnis nach emotionaler Erregung und Belohnungsreizen), nützliche Fähigkeiten (rational denken, Konsequenzen abschätzen und Gefahren einschätzen) (vgl. Rauh 2016, S. 60).

Für Mädchen* sind die ersten offensichtlichen Anzeichen eines Veränderungsprozesses das Wachsen der Brüste und die erste Menstruation. Während das Wachsen der Brüste über einen längeren Zeitraum geschieht, tritt die erste Menstruation plötzlich auf und wird oft als einschneidendes Erlebnis wahrgenommen, da es den pubertären Veränderungsprozess unübersehbar macht. Empirische Studien zeigen, dass Mädchen* diesem Ereignis mit unterschiedlichen Gefühlen entgegneten. Bei den einen löst die erste Menstruation Stolz und Freude aus, wohingegen andere verunsichert oder erschreckt sind (vgl. Flaake 2012, S. 138). Diese Anzeichen der Entwicklung zur Geschlechtsreife, das heißt die körperliche Fähigkeit zur genitalen Sexualität und die damit verbundenen Fähigkeit zur Fortpflanzung, konfrontieren die Mädchen* mit ihrer weiblichen* geschlechtlichen Identität und stellt den Körper vermehrt ins Zentrum von Wandlungs- und Aushandlungsprozessen (vgl. Günther 2012, S. 115).

2.1.2. Psychosoziale Entwicklungen

Neben den biologischen, bedingen auch psychosoziale Faktoren die weitere Entwicklung von Mädchen*. Sie gehen oft mit den biologischen einher, sind aber immer in soziale Prozesse, Konstruktionen und gesellschaftliche Einflüsse eingebunden. Ein neuer Entwicklungsschritt fordert die Mädchen* dazu heraus, eine geschlechtliche und sexuelle Identität, in ihrem Körper verankert, zu entwickeln. Einflussfaktoren auf den Prozess sind unter anderem Konstruktionen von Geschlechterrollen sowie widersprüchliche Bedeutungszuschreibungen und Aneignungsprozesse (vgl. Liebsch 2012, S. 125).

2.1.2.1. Konstruktion von Rollenbilder

Der prägende Einfluss von Rollenbildern auf Mädchen* in der Adoleszenz und deren Aufgabenbewältigung, eine geschlechtliche Identität zu entwickeln, wird im Folgenden beleuchtet. Butler geht davon aus, dass heteronormative binäre Geschlechterrollen und Heterosexualität solange durch zwanghafte, ritualisierte, performative Handlungen und Sprechgewohnheiten der Geschlechter verkörpert werden, bis sie natürlich scheinen (vgl. Butler 1991, S. 213ff.). Diese Auffassung findet sich auch in dem konstruktivistischen *Doing Gender* Ansatz wieder. Der Ansatz unterteilt Geschlecht in *sex*, das biologische Geschlecht, und *gender*, das sozial konstruierte Geschlecht. Dieses soziale

Herstellen von Geschlechtszugehörigkeit und -identität findet sich auf allen Ebenen wieder, mit dem Ziel die Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen² Geschlecht darzustellen (vgl. Gildemeister 2008, S. 137f.). Der individuelle Bedeutungsgehalt gerät dadurch in Gefahr (vgl. Flaake 2012, S. 135f.). Nach Butler existiert ein Zwang, die bestehenden Normen zu zitieren, um ein überlebensfähiges Subjekt zu bleiben, obwohl eine idealisierte Norm nie erreicht werden kann (vgl. Butler 1995, S. 306). Die geschlechtlichen Konstruktionen, in die Mädchen* sozialisiert werden, sind zudem hierarchisch angeordnet, und werden von Männlichkeit dominiert (vgl. Flaake 2012, S. 135f.).

Auf die Mädchen* wirken sich diese Konstruktionen insofern aus, als sie besonders durch alltägliche, gesellschaftliche Bilder von weiblicher Körperlichkeit beeinflusst werden. Aus Angst, den idealisierten Normvorstellungen von Körpern nicht zu entsprechen, haben viele Mädchen* ein unsicheres Körpergefühl und leiden unter einem geringen Selbstwertgefühl. Die Bestätigung und Anerkennung von außen, besonders dem anderen Geschlecht, spielt somit eine prägende Rolle (vgl. Flaake 2000, S. 11). Da weibliche Körper und Mädchen* in der Pubertät sexualisiert werden, beruht der fremde Blick vor allem auf einem die Attraktivität bewertenden Blick (vgl. Flaake 2012, S. 143). Die Wahrnehmung, als begehrenswertes Objekt betrachtet zu werden, löst verschiedene Reaktionen aus, wie zum Beispiel Verunsicherung, Bestätigung oder Ablehnung (vgl. Günther 2012, S. 125).

2.1.2.2. Mädchen* in Widersprüchen

Die weibliche* Adoleszenz bedeutet für viele Mädchen* sich mit komplexen Widersprüchen auseinanderzusetzen. Hagemann-White beschreibt, dass Mädchen* abwägen müssen, ob sie die heteronormativen Rollenbilder reproduzieren oder ihre eigene Identität verwirklichen wollen. Die erste Möglichkeit scheint einfacher, da Weiblichkeit vertraut, reproduzierbar und abrufbar ist. Außerdem verspricht es Sicherheit und Anerkennung. Es bedeutet aber möglicherweise den Verzicht auf Entdeckungen und Erfahrungen oder individuell und unabhängig zu werden (vgl. Hagemann-White 1984, S.102f.). Mit der Reproduktion der Geschlechterrollen geht oft die Ideologie des „freiwilligen Verzichts“ (Hagemann-White 1984, S.102) einher, wodurch männlich* konnotiertes Verhalten von Mädchen* als für sie selbst unattraktiv beschrieben wird, beispielsweise neigen Mädchen* dazu, kein Fußball spielen zu wollen, da es keinen Spaß mache. Da sie sich diese Auffassung einreden, müssen sie sich nicht damit auseinandersetzen, ob sie

² Das Gender-Sternchen wird hier weggelassen, um zu verdeutlichen, dass Sozialisation für viele in einer binären Matrix stattfindet.

vielleicht doch individuelles Interesse an der Aktivität hätten, wenn es nicht gegen die existierenden Rollenbilder gehen würde. Die zweite Möglichkeit, nach Individuation und Unabhängigkeit zu streben, bringt Ungewissheit und ein hohes Risiko mit sich, da es keine Orientierung durch Geschlechterrollen gibt und die Gefahr besteht ausgeschlossen und nicht anerkannt zu werden (vgl. Hagemann-White 1984, S. 102). Die vielfältigen Widersprüche, die heutzutage an Mädchen* herangetragen werden, kommen laut Wallner auch dadurch zustande, dass durch emanzipatorische Erfolge die möglichen Rollenbilder und damit verbundene Erwartungen vielfältiger und widersprüchlich sind. Außerdem gibt es sehr moderne Mädchen*bilder, beispielsweise das des Alpha-Mädchens³, unter denen sich allerdings weiterhin Konservatismen verstecken (vgl. Wallner 2014, S. 47ff.). Bei der Betrachtung des Machtverhältnisses zwischen den Geschlechtern kann heutzutage ebenfalls zu dem Schluss gekommen werden, dass Ungleichheiten immer mehr abgebaut werden. Jugendliche nehmen Ungleichheiten weniger wahr, da sie im Bildungssystem und im Elternhaus seltener mit manifesten Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts konfrontiert werden. Bildungschancen wurden angeglichen und die Freizeitmöglichkeiten für Mädchen* erweitert. Sie machen Gleichheitserfahrungen, bekommen Wahlfreiheit suggeriert und verinnerlichen eine sie umgebende Gleichheitsrhetorik, die proklamiert, dass heutzutage für Mädchen* und junge Frauen* alles möglich sei und sie alles erreichen können (vgl. Liebsch 2012, S. 70/ Lormes 2014, S. 107). Diese Wahrnehmung ist auf verschiedenen Ebenen problematisch und illusionär, da immer noch strukturelle und kulturelle Benachteiligungen für Mädchen* und Frauen* existieren. So kommt es beispielsweise in der Entwicklung von Mädchen* immer noch zu einem Bruch im Selbstwertgefühl sowie einer Selbstzurücknahme, was eine Auswirkung von Benachteiligung und Geschlechterhierarchien sein kann (vgl. Liebsch 2012, S. 69). Die Benachteiligungen werden heutzutage außerdem oft erst in späteren Lebensphasen expliziter, beispielsweise bei der Gründung einer Familie und im Berufsalltag. Es existiert noch immer eine geschlechtshierarchische Arbeitsaufteilung sowie ein erschwerter Zugang zu bestimmten Branchen in der Erwerbsphäre. Hinzu kommt die Offenbarung durch den intersektionalen Blick, dass viele Mädchen* nicht nur aufgrund des Geschlechtes von sozialer Ungleichheit betroffen sind, sondern darüber hinaus durch weitere Merkmale wie Klassenzugehörigkeit oder Ethnizität (vgl. Brebeck 2008, S. 179f.). So kann für sozioökonomisch bevorteilte Mädchen* der Eindruck entstehen, dass ihnen alle Möglichkeiten offenstehen und sie über Wahlfreiheit verfügen, für Mädchen*, die durch mehrfache Benachteiligungsstrukturen betroffen sind, werden Benachteiligungsstrukturen hingegen spürbarer und die Illusionen von Gleichberechtigung hat für sie

³Der Begriff Alpha-Mädchen ist medial geprägt und proklamiert Gleichberechtigung von Mädchen*, besonders unter dem Aspekt, dass Jungen* die neuen Bildungsverlierer sind (vgl. Wallner 2014, S. 44f.).

weniger Bedeutung (vgl. Liebsch 2012, S. 70). Hagemann-White und Flaake kommen beide zu dem Schluss, dass Mädchen* aufgrund dieser Umstände in der eigentlichen Phase der Adoleszenz nicht die Möglichkeit haben, den eigentlichen Entwicklungsaufgaben nachzukommen. Flaake beschreibt Adoleszenz bei Mädchen* als „Warteschleife“ und Hagemann-White ist der Auffassung, dass Selbstfindung und Individuation bei Mädchen* nur vor oder nach der Adoleszenz stattfinden kann. (vgl. Hagemann-White 1992, S. 80/Flaake 2000, S. 154).

2.2. Bedeutung der Peergroup

Da sich diese Arbeit besonders mit Gewalt innerhalb der Peergroup beschäftigt, wird im Folgenden die Bedeutung der Peergroup verdeutlicht. Peergroups bilden für Jugendliche eine wichtige Brückenfunktion auf dem Weg von der Kindheit in familiären Strukturen zum Erwachsenen-Dasein. Wie zuvor beschrieben, bezieht sich eine von Hurrelmann und Quenzel definierte Entwicklungsaufgabe auf das Aufbauen sozialer Bindungen. Dazu gehört, soziale Kompetenzen zu erlernen, eigene Regeln, Werte und Normen zu definieren, die eigene Körper- und Geschlechtsidentität zu finden, Bindungsfähigkeit zu erlangen sowie sich emotional von den Eltern abzulösen. Diese Entwicklungsprozesse kann ein Individuum nur schwer bewerkstelligen, ohne in einen sozialen Kontext mit Gleichaltrigen eingebunden zu sein.

Die Beziehungen zur Peergroup werden im Gegensatz zur Familie aktiv hergestellt. Während die Eltern in der Familie einen deutlichen Macht-, Erfahrungs-, und Kompetenzvorsprung hatten, sodass als Kind Lernerfahrungen unter ihrem Einfluss stattfanden, schaffen die Jugendlichen in ihrer Peergroup eine Welt, deren Interaktionen auf Gleichheit und Symmetrie beruhen (vgl. Wetzstein u.a. 2005, S.21). Hinzu kommt, dass Intimitäts- und Schamgrenzen zu den Eltern aufgrund der geschlechtlichen Reifung weiter aufgebaut werden, zu Gleichaltrigen bleiben sie durchlässiger (vgl. Schubert 2012, S. 162).

In der Peergroup können Regeln, Normen und die Wirklichkeit in wechselseitiger Vergegenwärtigung erarbeitet, behalten oder verworfen werden (vgl. Breidenstein 2004 zit. nach Schubert 2012, S. 153). Die Jugendlichen schaffen durch die Peergroups einen Experimentierraum, in dem sie ihre Identitäten entwickeln, sowie testen können, ob sie damit bei den Gleichaltrigen auf Anerkennung und Bestätigung stoßen. Auch Intimität und eigene Attraktivität können in verschiedenen Graden getestet werden. Die ersten sexuellen Wünsche und Erfahrungen finden meistens in der Peergroup statt (vgl. Wetzstein u.a. 2005, S.20). Der Selbstwert sowie das Selbstkonzept sind bei vielen Jugendlichen

abhängig davon, gemocht zu werden und beliebt zu sein (vgl. Vierhaus/Wendt 2018, S. 142). Im Idealfall stellt sich die Peergroup als unterstützende Ressource heraus, die den Jugendlichen Potential bietet, ihre Identität zu konstituieren. Es besteht allerdings auch die Gefahr, dass Peergroups sich als Risikofaktor herausstellen. So kann beispielsweise innerhalb der Gruppe ein starker Konformitätsdruck auf die Individuen entstehen, der sie dazu verleitet, sich anzupassen, um nicht den Ausschluss aus der Gruppe zu riskieren (vgl. Schubert 2012, S. 153). Aushandlungsprozesse in Peergroups finden häufig in einem rauen Stil statt. In Mädchen*gruppen besteht zudem das Risiko, nach einer Verurteilung zur „Schlampe“, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden. In Jungen*gruppen zeigt sich gegenteilig häufig, dass sie dem Druck ausgesetzt sind, besonders viele verschiedene sexuellen Kontakte vorzuweisen, um Bestätigung aus der Peergroup zu erfahren (vgl. Schubert 2012, S. 169f.).

2.3. Sexuelle Sozialisation durch digitale Medien

In diesem Kapitel werden digitale Medien zur Betrachtung der Lebenswelten hinzugezogen. Die (sexuelle) Sozialisation findet zunehmend in digitalen Medien statt, da sie über unterstützendes Potential zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verfügen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden digitale Medien, besonders das Rezipieren sexueller Inhalte, kontrovers dahingehend diskutiert, ob sie einen positiven oder negativen Einfluss auf Jugendliche haben. Da im Rahmen dieser Arbeit das Thema sexualisierte Gewalt betrachtet wird, ist ein Fokus auf negative Aspekte vorprogrammiert. Darauf hinzuweisen, dass die Nutzung digitaler Medien auch viele positive Aspekte mit sich bringt, die förderlich für die Entwicklung der Jugendlichen sein können, ist für eine reflektierte Betrachtung notwendig. Außerdem wird im weiteren Verlauf der Arbeit geklärt, inwiefern Mädchen* durch eine Besinnung auf die positiven Inhalte profitieren und empowert werden können.

Die zuvor skizzierten Entwicklungsaufgaben werden an dieser Stelle erneut relevant, da die sexuelle Sozialisation einen Teil der Aufgaben während der Adoleszenz darstellt. Diese Aufgabe sieht vor, dass die Jugendlichen zu sexuell empfindenden und handelnden Persönlichkeiten heranwachsen. Hurrelmann und Bauer beschreiben dafür drei wesentliche Prozesse: die Akzeptanz des Wandels des eigenen Körpers und dessen Erscheinungsbild, die Entwicklung von sexuellen Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Entwicklung einer Geschlechteridentität (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, S. 107). Zur sexuellen Identität gehört auch, herauszufinden, welche sexuelle Orientierung den eigenen Präferenzen entspricht. Auch wenn während der Kindheit, Jugend und dem jungen Erwachsenenalter die sexuelle Sozialisation eher spürbar und sichtbar wird, bedeutet dies

nicht, dass sie danach abgeschlossen ist. Vielmehr findet sexuelle Sozialisation in einem dynamischen, wandelbaren und lebenslangen Prozess statt (vgl. Stein-Hilbers 2000, S. 9f.). Sexualität wird wie jedes Sozialverhalten von Kindheit an eingeübt. Abhängig ist die sexuelle Sozialisation von gesellschaftlich generierten Normen, Werten und Moralvorstellungen über Sexualität. Die Entwicklung einer (sexuellen) Identität findet außerdem durch intersubjektive Prozesse in Interaktionen statt. Die Jugendlichen vergleichen sich mit anderen und nehmen die Perspektive des Gegenübers ein, um sich gegenseitig zu spiegeln (vgl. Vogelsang 2017, S. 49f.).

In der Adoleszenz bedürfen die neuen sexuellen körperlichen Entwicklungen, Körpererfahrungen und sexuellen Bedürfnisse einer Verarbeitung und Orientierungshilfen. Die Bedeutung digitaler Medien für Sozialisationsprozesse ist heutzutage wesentlich größer als früher. Sie sind nicht mehr nur eine ergänzende Komponente, sondern gestalten und verändern die Prozesse im Wesentlichen mit (vgl. Vogelsang 2017, S. 54). Digitale Medien gehören zum Lebensalltag von Jugendlichen und werden als Unterstützung zur Bewältigung verschiedener Anforderungen genutzt.

Durch die zunehmende Liberalisierung, vielfältige Wahlmöglichkeiten und die zugestandenen Freiheiten wird es für Individuen schwieriger, im Alltag Orientierung zu finden und es besteht die Gefahr, dass die Individuen hilfloser werden. Lebensentwürfe können immer weiter individualisiert werden und die Medien suggerieren vielfältige Möglichkeiten für die Gestaltung der Identität und der Lebenswelt (vgl. Süss u.a. 2018, S.35). Jugendliche stehen deshalb häufig im Spannungsfeld von progressiven Autonomisierungsvorstellungen und einem Gefühl der Verunsicherung und Ohnmacht (vgl. Liebsch 2012, S. 161). Auch für die sexuelle Identität und Orientierung gibt es in der heutigen Zeit eine unendliche Vielfältigkeit an Vorlagen, an denen Jugendliche sich orientieren können. Zudem werden gesellschaftliche Grenzen verschwommener (vgl. Süss u.a. 2018, S. 35). Obwohl Maßnahmen zur sexuellen Aufklärung, institutionalisierte Beratungsangebote und sexualpädagogische Maßnahmen immer breiter aufgestellt werden, fand eine Studie aus dem Jahr 2006 heraus, dass der Anteil von Jugendlichen, die sich für aufgeklärt halten, geringer ist als 1980 (vgl. Liebsch 2012, S. 161).

Vor diesen Hintergründen wird zum einen deutlich, dass Medien durch das Aufzeigen diverser Möglichkeiten weitere Herausforderungen an Jugendliche stellen, gleichzeitig aber auch eine unterstützende Rolle bei der Suche nach Anregungen und zur Orientierung darstellen.

In einer Studie aus dem Jahr 2010 wurde herausgefunden, dass digitale Medien für Jugendliche keinen virtuellen Raum darstellen, sondern viel eher einen realen, da die Grenzen zwischen der on- und offline Welt durchlässig sind und immer weiter verschwimmen

(vgl. Vogelsang 2017, S. 55). Digitale Medien haben somit das Potential zu einem erweiterten Handlungsspielraum zu werden, in dem Jugendliche ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen, sowie verschiedene Identitätskonzepte und Handlungsoptionen ausprobieren können. Paus-Hasebrink u.a. beschreiben drei Entwicklungsaufgaben, die durch digitale Medien bewältigt werden: Entwicklung der Identität, Aufbau sozialer Beziehungen, Erlangen von Informationen. In den digitalen Medien können dazu eigene Erfahrungen oder Erlebnisse geteilt werden und durch Online-Profile besteht die Möglichkeit zur Selbstinszenierung. Die Jugendlichen erlangen dadurch auch mehr Gewissheit über ihre eigenen Wünsche, Hoffnungen, Vorstellungen oder Möglichkeiten zum Selbstaussdruck. Darin enthalten sind auch sexuelle Wünsche, Begierden und sexuelle Geschlechtsidentitäten. Durch Likes und Kommentare bekommen sie direktes Feedback, das von Peers einen hohen Stellenwert hat. Zum anderen besteht die Möglichkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und zu knüpfen. Viele Jugendliche nutzen digitale Medien, um neue Menschen kennenzulernen oder (intime) Beziehungen aufzubauen. Das geschieht vor allem über Messenger-Dienste oder ebenfalls über das Verlinken und Kommentieren. Ein dritter wichtiger Bereich ist das Erlangen von Informationen. Dadurch können Jugendliche ihr Wissen über die Welt und ihre eigenen Erfahrungen reflektieren (vgl. Paus-Hasebrink u.a. 2011, S. 25ff.). Es existiert ein breites Angebot an Informationen, Anregungen und Vorlagen, die die Gestaltung der sexuellen Identität beeinflussen. Online stehen Informationen zur Verfügung, die offline nicht unmittelbar erreichbar sind. Jugendliche können sich beispielsweise über Themen, wie z.B. entwicklungsbedingte körperliche Veränderungen oder Unsicherheiten bezüglich der Sexualität, informieren und selbst empfundene Wissenslücken schließen (vgl. Vogelsang 2017, S. 55f.).

Für LSBTIQ* Jugendliche bieten digitale Medien eine Möglichkeit, sich mit ihrer Entwicklung auseinanderzusetzen, die von einer heteronormativen Entwicklung abweicht und in der realen Welt nicht immer problemlos angesprochen werden kann. Die digitale Welt kann dabei helfen, Gefühle einzuordnen und passende Begrifflichkeiten zu finden, mit denen sie sich identifizieren können. Es vermittelt ihnen das Gefühl, nicht der*die Einzige zu sein. Sie können sich mit anderen LSBTIQ* Jugendlichen austauschen und vernetzen oder soziale Netzwerke als Plattform für einen eigenen Ausdruck finden (vgl. Krell/Olde-meier 2015, S. 14).

Für den Umgang mit expliziten sexuellen Inhalten, beispielsweise Pornografie, von denen oft die negativen Aspekte in den Vordergrund gestellt werden, plädiert die Medienpsychologin Nicola Döring dafür, zunächst die genauen sexuellen Medieninhalte anzuschauen sowie die positiven Auswirkungen nicht zu vernachlässigen und theoretisch zu reflektieren. Außerdem sollten die Wirkungszusammenhänge kritisch hinterfragt werden, beispielsweise, ob Interesse an Sexualität dazu verleitet, sexualbezogene Angebote

digitaler Medien zu nutzen oder ob die Angebote in digitalen Medien das Interesse an Sexualität bei Jugendlichen steigern (vgl. Döring 2013, S.421f.). Für die Rezipierenden beschreibt sie folgende positive Aspekte, die durch sexuelle Medieninhalte entstehen können: Vergnügen und Spaß, Befriedigung der sexuellen Neugier, Anregung zu konstruktiven Diskussionen im Umfeld über sexuelle Themen, innovative Darstellungen und Rollenmodelle (Pornografie, in der Frauen* als Sexualsubjekte dargestellt werden), Darstellung des gesellschaftlichen Wandels der sexuellen Verhältnisse (Pornografie mit homo- bi- oder trans-Protagonist*innen) (vgl. Döring 2013, S. 422).

3. Sexualisierte Peergewalt in digitalen Medien

Obwohl deutlich wird, dass Sexualität in digitalen Medien in viele positive Kontexte eingebunden sein kann, ist das Vorkommen sexualisierter Peergewalt in den digitalen Medien nicht dementierbar. Um im weiteren Verlauf der Arbeit pädagogische Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien betrachten zu können, wird in diesem Kapitel die Problematik aus einer theoretischen Perspektive betrachtet sowie der aktuelle Forschungsstand beschrieben. Die theoretische Betrachtung umfasst die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gewaltformen, in denen sexualisierte Peergewalt auftreten kann, sowie die Besonderheiten von Peergewalt. Hinzu kommt die Betrachtung von Bedingungsfaktoren, die die Ausübung oder das Betroffensein von sexualisierter Gewalt bedingen. Zur Betrachtung des Forschungsstandes werden zwei Studien (Speak! Studie und Studie des Deutschen Jugendinstitut e.V.) herangezogen, die sich auf Peergewalt im Allgemeinen beziehen und unter anderem die Bedeutung von digitalen Medien miteinbeziehen.

3.1. Formen sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien

Der Begriff „sexualisierte Gewalt“ eignet sich zur Betrachtung der Problematik, da er sowohl Handlungs- als auch Strukturdimensionen vereint. Handlungsdimensionen beschreiben in der Regel ein Täter*innen-Opfer-Verhältnis, das durch körperliche Übergriffe, wie Vergewaltigungen oder sexuelle Belästigungen, gekennzeichnet ist. Durch die Frauen*bewegung und Enttabuisierung der Thematik wurde die Problematik von der individuellen Betroffenheit zum gesellschaftlichen Problem gemacht und ermöglichte eine Betrachtung der Gewalt unter dem Aspekt des hierarchischen Geschlechterverhältnisses und die Verortung sexualisierter Gewalt auf struktureller, symbolischer, institutioneller und kultureller Ebene. Somit umfasst der Begriff beispielsweise ebenfalls im Alltag

verfestigten Sexismus (vgl. Retkowski u.a. 2018, S. 23). Die Gewaltform, auf die in dieser Arbeit speziell eingegangen wird, ist die sexualisierte Peergewalt im Kontext von digitalen Medien. Diese kann sich ebenfalls auf allen Ebenen wiederfinden.

Sexualisierte Peergewalt kann sehr viele Formen annehmen und unterschiedlich schwere Folgen für die Betroffenen haben (vgl. Dekker/Koops 2017, S. 1034). Beispiele sexualisierter Peergewalt sind sexualisierte Beschimpfungen und Beleidigungen, sexualisiertes (Cyber-)Mobbing (u.a. Bloßstellung einer Person aufgrund ihres Aussehens oder sexueller Orientierung), Aufnehmen und/oder Weitergeben intimer Fotos ohne konsensuelles Einverständnis, sexuelles Anmachen oder Aufforderungen zu sexuellen Handlungen, Zeigen von pornografischen Inhalten oder Entblößen vor anderen. Diese Handlungen können alle im digitalen Rahmen stattfinden und offline bis hin zu körperlichen sexualisierten Übergriffen führen (von ungewollten Küssen, Umarmen, Grapschen bis hin zur Vergewaltigung) (vgl. Steinbach 2018, S. 5). Im Diskurs wird zwischen hands-on- (körperlichen) und hands-off- (nicht körperlichen) Vergehen unterschieden. Obwohl der Kontext digitaler Medien vermuten lässt, dass dort hauptsächlich hands-off-Vergehen stattfinden, kann es durchaus zu körperlicher sexualisierter Gewalt kommen. So können beispielsweise Gewalttaten gefilmt und ins Netz gestellt werden oder körperliche sexualisierte Gewalttaten durch Cyber-Grooming⁴ vorbereitet werden.

Mädchen* sind oft von sexualisierter Peergewalt betroffen, die sowohl online als auch offline ausgeübt wird und miteinander einhergeht. Beispielsweise, wenn sie sowohl in der Schule als auch in sozialen Netzwerken sexualisierten Beleidigungen und Kommentaren ausgesetzt sind. Gerade da die Grenzen zwischen virtueller und realer Welt verschwimmen, bekommt der digitale Ort immer mehr Bedeutung für die Betrachtung sexualisierter Gewalt. Dekker schlägt eine Unterteilung der digitalen Formen sexualisierter Gewalt in drei Kategorien vor: Zum einen in sexualisierte Gewalt, die ausschließlich online stattfindet (z.B. Belästigung und Beleidigungen, unfreiwillige Konfrontation mit Pornografie etc.), zum anderen in offline stattfindende sexualisierte Gewalt, die online vorbereitet wird (z.B. Cyber-Grooming etc.). Und zuletzt in Grenzverletzungen durch eine nicht konsensuelle Verbreitung von intimen Bildern oder Filmen (vgl. Dekker/Koops 2017, S. 1034).

⁴ Cyber-Grooming beschreibt die online stattfindende Annäherung an Kinder und Jugendliche, mit der Absicht diese sexuell zu missbrauchen

3.2. Einflüsse durch die Peergroup

Die meisten Mädchen* machen ihre ersten sexuellen Erfahrungen in der Peergroup. Beim Ausprobieren von sexuellen Verhalten sind die Grenzen zwischen Einvernehmlichkeit und Grenzverletzung oftmals nicht deutlich erkennbar. Da Jugendliche noch wenig Erfahrungen mit sexueller Lebensführung haben und sexuelle Annäherungen sowie ihre Grenzen erproben, kann es schneller zu misslungenen, missverständlichen, unangebrachten oder grenzverletzenden Handlungen kommen, die unabsichtlich oder ausversehen stattfinden. Handelt es sich um ein solches Austesten, nehmen die Jugendlichen in der Regel die Signale des Gegenübers wahr und reagieren darauf, indem sie sich entschuldigen oder Grenzen anerkennen (vgl. Steinbach 2018, S. 5). Darüber hinaus stehen Jugendliche unter dem Druck, sich heteronormativem Verhalten anzupassen, um als normal zu gelten. Dieser Druck kann es ebenfalls erschweren, Grenzen und Bedürfnisse, sowohl von sich selbst als auch von anderen zu erkennen (vgl. Kröger 2017, S. 22). Absichtliche gewaltvolle Handlungen zeichnen sich hingegen durch das Ignorieren von Signalen und Grenzen aus. Bei (sexualisierter) Gewalt unter Jugendlichen spielen besonders vielfältige Machtverhältnisse eine wichtige Rolle, die nicht immer auf dem Ungleichverhältnis der Geschlechter beruhen, sondern auch auf einem Machtverhältnis bedingt durch den sozialen Status, Alter, Status in der Peergroup, Migrationshintergrund, Intelligenz/Behinderung oder familiäre Belastungen (vgl. Steinbach 2018, S. 5). Durch die Einbindung in konforme Peergroups, die sich durch hierarchische Machtstrukturen und wenig Toleranz gegenüber anderen auszeichnen, können Jugendliche unter dem Druck stehen, Gewaltausübung und die eigene Machtdemonstration gegenüber Schwächeren zu nutzen, um Respekt und Anerkennung von der Peergroup zu erhalten. Wenn sich innerhalb der Peergroup geschlechterhierarchisches Denken etablieren konnte, kann das Ausüben von sexualisierter Gewalt im Geschlechterverhältnis begünstigt werden. Wenn andere Gruppenmitglieder das gewaltvolle Verhalten tolerieren oder anerkennen, wird das Verhalten zusätzlich verstärkt (vgl. Hasler-Kufner 2017, S. 30).

3.3. Einflüsse durch sexuelle Skripte

Sexuelle Skripte stellen handlungsleitende Normen und Verhaltensmuster dar und werden vor allem durch digitale Medien transportiert. Daraus entstehen kognitive Schemata, die zu „wesentliche[n] Grundlagen sexuellen Verhaltens [werden] [...], [und] generalisierte Vorstellungen über prototypische Handlungen und Merkmale sexueller Interaktionen enthalten“, (vgl. Krahe 2009, S. 180). Sexuelle Skripte werden beobachtet, sekundär verstärkt und durch wiederholte eigene Anwendung in das Verhaltensrepertoire aufgenommen (vgl. Krahe 2015, S. 375). Nicht nur das Verhalten wird durch Skripte geprägt,

sondern auch sexualbezogene Normen, die zur Grundlage für Vorstellungen und Bewertungen von Sexualität und sexuellen Interaktionen werden. Digitale Medien sind angereichert mit sexuellen Skripten und werden am explizitesten durch pornografische Inhalte sichtbar (vgl. Krahé 2015, S. 374). Darüber hinaus finden sie ebenfalls über subtilere Wege Einfluss, beispielsweise durch sexualisierte Darstellungen in Musikvideos.

Sexuelle Skripte werden im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert, da sie Heteronormativität und Geschlechterhierarchien reproduzieren und somit sexistische Strukturen verfestigen. Zudem gibt es verschiedene Studien, die negative Auswirkungen von sexuellen Skripten bestätigen und Verbindungen zu sexualisierter Gewalt ziehen. Bei einer Studie von Krahé aus dem Jahr 2011 benannten Jugendliche typische Merkmale für den ersten Geschlechtsverkehr mit einem*r neuen Partner*in. Dabei wurden folgende risikoträchtige Merkmale in Hinblick auf aggressives Verhalten und Opfererfahrungen genannt: kurze Bekanntschaftsdauer bis zum ersten Geschlechtsverkehr, Alkoholkonsum und eine uneindeutige Kommunikation über die sexuellen Absichten. Diese Merkmale für sexuelle Interaktionen wurden durch sexuelle Skripte geprägt. Eine kurze Bekanntschaftsdauer vor dem ersten Geschlechtsverkehr stellt ein hohes Risiko für sexualisierte Gewalt dar und wird durch eine Erhebung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung aus dem Jahr 2010 belegt: Von den Mädchen*, die angaben, ihren Sexualpartner vor dem ersten Geschlechtsverkehr kaum zu kennen, haben 43% bereits unfreiwilligen sexuellen Kontakt gehabt (vgl. Krahé 2015, S. 375). Eine weitere Studie stellte bei Schüler*innen aus der 8. und 10. Klasse eine positive Korrelation zwischen Konsum von Gewaltpornografie und der Akzeptanz von Druckausübung zur Durchsetzung sexueller Absichten fest. Eine andere Studie aus dem Jahr 2011 fand heraus, dass Jugendliche, die Gewaltpornografie konsumieren, eine sechsfach höhere Wahrscheinlichkeit haben, aggressives Sexualverhalten zu zeigen, im Vergleich zu Jugendlichen, die keine Gewaltpornografien konsumieren (vgl. Krahé 2015, S. 376). Grimm u.a. erforschten ebenfalls die Auswirkungen sexueller Inhalte auf Jugendliche und ziehen jedoch aus den Datenerhebungen, dass die Mehrheit der Jugendlichen die Darstellungen in Pornografien als unrealistisch einschätzen. Auffällig war, dass besonders ältere Jugendliche auf einer bewusst-diskursiven Ebene zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können. Jüngeren fiel das hingegen schwerer. Diese Erkenntnis allein reicht allerdings nicht aus, um die negative Wirkung sexueller Skripte abzustreiten (vgl. Grimm u.a. 2020, S. 95f.).

Auf der Gegenseite kritisiert Döring, dass eine generalisierte, undifferenzierte ablehnende Haltung gegenüber sexuellen Medieninhalten nicht den Raum lässt, auch positive Aspekte wahrzunehmen und anzuerkennen (vgl. Döring 2013, S. 421).

3.4. Hellfeld- und Dunkelfeldforschung

Bei der Betrachtung des Ausmaßes sexualisierter Gewalt sind zum einen die im Hellfeld bekannten Fallzahlen von Straftaten zu berücksichtigen, und zum anderen die Prävalenz sexualisierter Gewalt aus der Dunkelfeldforschung. Das Hellfeld umfasst die in der polizeilichen Kriminalstatistik erfassten Fälle von Sexualstraftaten, die gesetzlich durch den 13. Abschnitt des Strafgesetzbuches definiert sind, sofern diese angezeigt werden. Dazu gehören unter anderem Vergewaltigung, sexuelle Nötigung und Herstellung und/oder Posting von pornografischem Bildmaterial gegen den Willen des Opfers. Auch das Erstellen intimer Fotos, ohne Wissen der dargestellten Person, beispielsweise auf dem WC oder in Umkleidekabinen oder die Weitergabe intimer Fotos ohne die Einwilligung, sind strafbar. Es ist davon auszugehen, dass das tatsächliche Ausmaß sexualisierter Gewalt jedoch deutlich über die Zahl der bekannten Fälle hinausgeht. Die Ursachen dafür sind unter anderem, dass viele strafrechtlich relevante Fälle nicht angezeigt werden und strafrechtlich irrelevante Fälle nicht im Hellfeld erfasst werden können (vgl. Elz 2017, S. 10).

Um einen Eindruck über die tatsächliche Prävalenz sexualisierter Gewalt zu bekommen, sollten auch Handlungen, die strafrechtlich nicht verfolgt werden können, hinzugezogen werden (sexistische Beschimpfungen, scheinbar zufällige Berührungen etc.). Dazu werden Dunkelfeldstudien erhoben, die der Realität näherkommen (vgl. König 2011, S.10).

Zwei deutsche Studien aus der Dunkelfeldforschung aus dem Jahr 2017 befragen Schüler*innen zu sexualisierter Gewalt und legen unter anderem einen Fokus auf sexualisierte Peergewalt. Dabei handelt es sich um die Speak! Studie von Maschke und Stecher aus Hessen (vgl. Maschke/Stecher 2017), welche ebenfalls einen Fokus auf digitale Medien setzt und um eine Studie des Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt von Hofherr (vgl. Hofherr 2017).

Maschke und Stecher erhoben im Rahmen der repräsentativen Speak! Studie Daten von 2719 Schüler*innen⁵ aus dem 9. und 10. Jahrgang aller allgemeinbildenden Schulformen, mit Ausnahme der Förderschule. Die Befragten waren größtenteils zwischen 14 und 16 Jahren alt. Die Befragung nach den Erlebnissen wurde unterteilt in körperliche und nicht-körperliche sexualisierte Gewalt und bezog sich auf das gesamte Leben. 41% der Mädchen* und 26% der Jungen* gaben an, schonmal Opfer von sexuellen Beleidigungen, Kommentaren oder Witzen gewesen zu sein. 26% der Jungen* und 13% der Mädchen* gaben an, auf eine negative Art als schwul oder lesbisch bezeichnet worden zu sein. Opfer von exhibitionistischen Handlungen wurden 15% der Mädchen* und 4%

⁵ Das Gender-Sternchen wird zur Darstellung der Studien weiterverwendet. Obwohl die Studien von einer Binarität der Geschlechter ausgegangen sind, ist davon auszugehen, dass Jugendliche, die sich nicht in einem binären System verordnen, dennoch durch die Studien erfasst wurden.

der Jungen*. Besonderen Bezug nahm die Studie auf digitale Medien. So berichteten 33% der Mädchen* und 9% der Jungen* im Internet sexuell angemacht oder belästigt worden zu sein. Von 2% der Mädchen* und 0,9% der Jungen* wurden intime Fotos oder Videos gegen ihren Willen ins Internet gestellt. Die Frage nach den Orten, an denen sexualisierte Gewalt stattfindet, verdeutlicht nochmal die zunehmende Rolle digitaler Medien. Von den nicht-körperlichen Übergriffen fanden 51% der Fälle in der Schule statt und 44% online. Bei der Betrachtung der Täter*innen werden hauptsächlich gleichaltrige männliche* Personen angegeben (vgl. Maschke/Stecker 2017, S. 6ff.).

Die Studie des Deutschen Jugendinstitut e.V. führte eine repräsentative Befragung von 4334 Schüler*innen der 9. Klasse aus 128 verschiedenen Schulen durch. Ziel war es, die sexuellen Gewalterfahrungen der Jugendlichen aus den letzten drei Jahren zu erfassen. 59% der Schüler*innen gaben an, in mindestens einer Situation innerhalb der letzten drei Jahre sexualisierte Gewalt erlebt zu haben. Am häufigsten wurden Witze über den Körper (Mädchen* 44%, Jungen* 35%) und das Verbreiten von Gerüchten (50% der Mädchen* und 35% der Jungen*) genannt. Von den weiblichen* Befragten gaben 14% an, bedrängt und 10% sexuell belästigt worden zu sein. Bei den männlichen* Befragten handelte es sich um jeweils 3%. Zwang zu sexuellen Handlungen waren 5% der Mädchen* und 3% der Jungen* ausgesetzt. Größtenteils wurden in der Studie ebenfalls andere Schüler*innen als Täter*innen benannt und die Mehrheit der Übergriffe fand ebenfalls in der Schule statt. Auf digitale Medien wurde nicht eingegangen (vgl. Hofherr 2017, S. 10f.).

An der Speak! Studie wird nochmal besonders die Relevanz digitaler Medien deutlich. Sowohl die Speak! Studie als auch die des Deutschen Jugendinstitut e.V. zeigen auf, dass die Mehrheit der sexuellen Übergriffe durch Peers aus dem Umfeld begangen werden. In beiden Studien wird deutlich, dass Mädchen* vermehrt betroffen sind, und Gewalt somit häufig im Machtverhältnis der Geschlechter stattfindet.

Die sexualisierten Gewalterfahrungen von Personen, die durch Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind, beispielsweise LSBTIQ* Jugendlichen oder Jugendliche Of Color, finden bisher in der deutschsprachigen Jugendforschung kaum Aufmerksamkeit und es besteht dringender Bedarf, differenzierte Studien anzulegen. Studien, die sich mit Gewalterfahrungen befassen, sind durch die Binarität der Geschlechter geprägt und erfassen keine weiteren Benachteiligungsfaktoren, beispielsweise die Ethnizität, geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung der Befragten. Bei den Studien hingegen, die explizit für LSBTIQ* angelegt sind, fallen Gewalterfahrungen häufig unter die allgemeine Betrachtung von Diskriminierungserfahrungen und werden wenig differenziert erhoben.

Die Studie „Coming-out - und dann...?!“ der DJI aus dem Jahr 2015 erfasst die Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ* Jugendlichen im Kontext von Bildungs- und Arbeitsstätten. 55% der LSBTIQ* Jugendlichen geben an beleidigt, beschimpft oder lächerlich gemacht worden zu sein. 41% der Befragten sagten aus, dass die geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung zu stark betont wurde und 34% der Befragten berichteten von der Erfahrung, ausgegrenzt oder ausgeschlossen zu werden. Insgesamt 29% der Befragten sahen ihre geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung nicht ernst genommen und 26% wurden gegen den eigenen Willen geoutet. Bei 12% der Befragten wurde Gewalt angedroht und 10% wurden körperlich angegriffen oder verprügelt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 22).

3.5. Beispiel: Sexting

Die Relevanz von Sexting wird anhand der Literatur und im weiteren Verlauf auch durch das Expert*inneninterview deutlich. Es stellt ein Phänomen zur Verdeutlichung des schmalen Grades zwischen Spaß und Befriedigung und der Wende hin zu Gewalt und Demütigung dar. Sexting ist ein Neologismus und setzt sich aus den Begriffen Sex und Texting zusammen. Es beschreibt den Versand selbsterzeugter, erotischer und intimer Bilder oder Videos per Smartphone oder Computer (vgl. Böhm u.a. 2018, S. 5). Im Idealfall kann es eine befriedigende Ergänzung zum Beziehungs- und Sexualleben darstellen. So kann es beispielsweise konsensuell im Rahmen von Partnerschaften, bei der Anbahnung neuer Beziehungen, zum unverbindlichen Flirten oder zum Austausch in Freundesgruppen genutzt werden (vgl. Dekker/Koops 2017, S. 1034).

Obwohl das Thema im wissenschaftlichen Diskurs noch neu ist, gibt es bereits ein paar Studien, die sich mit der Prävalenz von Sexting befassen. Vogelsang kommt 2017 durch eine Online-Umfrage zu dem Ergebnis, dass 27,6% der 14- bis 17-Jährigen intime Fotos versenden. Von der Gruppe gaben 10% an, dass ihre Fotos ohne ihr Einverständnis weitergeschickt wurden (vgl. Vogelsang 2017, S. 273ff.). Das Geschlechterverhältnis ist so verteilt, dass Frauen häufiger Fotos versenden und auch danach gefragt werden und Männer* häufiger Empfänger sind und um intime Fotos bitten (vgl. Böhm u.a. 2018, S. 6). Diese Verteilung anhand der Geschlechter entspricht den konventionellen sexuellen Rollenbildern, in denen der Mann den aktiven Part übernimmt und die Frau eher den passiven (vgl. Vogelsang 2017, S. 120).

Problematisch wird Sexting dann, wenn eine nicht-konsensuelle Weitergabe an Dritte oder mehrere Personen erfolgt. In männlichen* Peergroups kann der Erhalt oder die Weitergabe von Sexting-Bildern auch zum Statusgewinn genutzt werden oder um Macht

zu demonstrieren. Außenseiter bekommen dadurch die Möglichkeit, Aufmerksamkeit zu erlangen. Bei Mädchen* stellt dieser Aspekt ebenfalls einen wichtigen Grund dar, um die eigene Person durch die Fotos zu sexualisieren und zu veröffentlichen. Auch Machtpositionen können durch das Versenden intimer Fotos gekennzeichnet werden. Das unaufgeforderte Versenden von Nacktfotos ist mit dem Machtgefühl verbunden, den Alltag der empfangenden Person zu sexualisieren. Und auch der Erhalt von Nacktfotos nach Aufforderung kann die Machtposition demonstrieren (vgl. Vogelsang 2017, S. 118f.). Die Folgen, die eine Veröffentlichung von Fotos mit sich bringt, entsprechen den geschlechtsstereotypischen Zuschreibungen. Mädchen* werden häufig als „Schlampen“ stigmatisiert, Jungen* hingegen als „Machos“. Außerdem wird die Schuld häufig den Versender*innen zugeschoben, die in den meisten Fällen weiblich* sind. Durch diese Schuldzuweisung wird die Weiterleitung und das damit verbundene Mobbing legitimiert (vgl. Vogelsang 2017, S. 124f.).

Döring kritisiert die verbreitete devianz- und risikoorientierte Sicht auf Sexualität und Medien, die auch auf Sexting projiziert wird. Zum Ausdruck kommt diese Sichtweise in 79% der zum Sexting veröffentlichten Texte, die das Versenden von eigenen erotischen Bildern per se als problematisches Verhalten einstufen. Der daraus entstehende Diskurs weist somit den Opfern die Verantwortung zu, da sie dieses problematische Verhalten ausführen. Ein häufiger Schluss sei dementsprechend auf Sexting zu verzichten, um nicht zum Opfer von nicht-konsensueller Weitergabe der eigenen Bilder zu werden (vgl. Döring 2014).

4. Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfrage nach Konzepten queer-feministischer Mädchen*arbeit zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien zu erforschen, werden in dieser Arbeit empirische Daten durch ein Expert*inneninterview im Rahmen der qualitativen Sozialforschung erhoben. Aufgrund der thematischen Spezifizierung kann die ausschließliche Betrachtung der Literatur keine zufriedenstellende Antwort auf die Fragestellung geben. Auch die empirische Forschung allein, lässt im Rahmen dieser Arbeit, aufgrund der begrenzten Datenerhebung durch ein Interview, keine generalisierbaren Aussagen zu. Aus dem Grund strebt diese Arbeit zur Erkenntnisgewinnung eine Zusammenführung von empirisch erhobenen Daten und theoretischem Wissen aus der Literatur an.

Im Folgenden werden forschungsrelevante Grundlagen sowie das methodische Vorgehen beschrieben und begründet.

4.1. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung

Die Ziele und Ansätze qualitativer Sozialforschung können sich je nach ihrem Grundverständnis unterscheiden. Grundlegende verschiedene Positionierungen stellen der symbolische Interaktionismus, die Ethnomethodologie sowie strukturalistische und psychoanalytische Positionen dar. Ersteres ist an einer Erkenntnis über subjektive Bedeutungszuschreibungen und individuelle Sinneszuschreibungen interessiert, wohingegen die Ethnomethodologie auf das Alltagshandeln und die Herstellung von sozialer Wirklichkeit fokussiert. Psychoanalytisch Interessierte erforschen das psychisch und sozial Unbewusste (vgl. Flick 2016, S. 81f.). Für die hier angeführte Fragestellung ist die methodologische Ausrichtung von Interesse, in der Expert*inneninterviews verankert sind (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 466). Dabei geht es vordergründig um die Erkenntnis über pädagogische Handlungskonzepte, praktische Handlungsorganisation und interaktive Prozesse. Aber auch der symbolische Interaktionismus und die Frage nach subjektiven Sinneszuschreibungen hat für die Beantwortung der Frage Relevanz, da pädagogische Handlungskonzepte auf diesen individuellen subjektiven Sichtweisen und Theorien beruhen (vgl. Flick 2016, S. 82ff.).

4.2. Erhebungsmethode: Expert*inneninterview

Die Fragestellung zielt darauf ab, herauszufinden, wie pädagogische Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt im Kontext der Mädchen*arbeit aussehen. Das Interesse konzentriert sich somit auf konkrete pädagogische Handlungspraxen und Konzepte im institutionellen Feld der Mädchen*arbeit. Da sich die Frage und der Erkenntniswunsch auf einen institutionellen Bereich bezieht und auf professionelles (Erfahrungs-) Wissen über einen Umgang mit einer Problematik abzielt, wurde das Expert*inneninterview als geeignete Erhebungsmethode angesehen. Das Besondere an dem Expert*innenwissen ist, dass es sich nicht auf Fach- und Sonderwissen beschränkt, sondern dieses Wissen zusätzlich durch Handlungs- und Praxiswissen bereichert wird. Dieses Handlungs- und Praxiswissen besteht aus Handlungsmaximen, individuellen Entscheidungsorientierungen sowie Relevanzstrukturen. Expert*innenwissen zeichnet sich zwar durch einen Wissensvorsprung und Sonderwissen aus, muss sich darüber hinaus aber ebenfalls als sozial institutionalisierte Expertise beweisen (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 467). Die Expert*innen verfügen außerdem über die Chance, ihren Wirkbereich durch ihre Ansichten und Orientierungen zu prägen. Diese Form der Macht zeigt die Relevanz der Ansichten und Auffassungen von Expert*innen (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 46).

Die klassische soziologische Bestimmung des Begriffes Expert*in geht davon aus, dass das Expert*innenwissen, anders als das Alltagswissen, im diskursiven Bewusstsein verankert ist und somit während des Interviews reflektiert abgespult werden kann. Neuere Ansätze gehen davon aus, dass trotz des Expert*innenstatus nicht das gesamte Wissen adhoc artikuliert werden kann. Es kann viel eher aus Erzählungen rekonstruiert werden (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 470). Bogner und Menz unterscheiden das Expert*innenwissen in drei verschiedenen Dimensionen, auf denen es rekonstruiert werden kann: technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen. Das technische Wissen ist auch vergleichbar mit dem Fachwissen und als einziges explizit im Interview abrufbar. Prozesswissen wird auch als praktisches Erfahrungswissen verstanden und bezieht sich auf Handlungsabläufe und Interaktionsroutinen. Dieses Wissen kann aus Beschreibungen von Abläufen, Prozessen und Strukturen rekonstruiert werden. Das Deutungswissen kann als einziges nicht ausschließlich auf die Funktionsrolle der Expert*innen festgeschrieben werden, sondern schwimmt mit den subjektiven Deutungsmustern und Relevanzen der individuellen Person (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 43f.).

Meuser und Nagel unterteilen das Expert*innenwissen hingegen in die Dimensionen des Betriebs- und Kontextwissen. Das Betriebswissen bezieht sich auf Auskünfte über den Verlauf bestimmter Prozesse, Maßnahmen oder Abläufen an denen sie beteiligt sind und für die sie Verantwortung tragen. Das Kontextwissen gibt hingegen einen Einblick in die Kontextbedingungen, die das Handeln der Expert*innen bedingen und somit Aufschluss über die Situation der Population, auf die das Handeln der Expert*innen ausgerichtet ist, gibt (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 470f.). Bezogen auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit soll durch die Erhebung des Betriebswissens herausgefunden werden, wie die befragte Expertin Handlungs- und Entscheidungsprozesse gestaltet und die Erhebung des Kontextwissen zielt darauf ab, mehr über die Situation von Mädchen* und deren Betroffenheit durch sexualisierte Peergewalt in digitalen Medien aus der Perspektive einer Expertin zu erlangen, deren professionelles Handeln durch diesen Kontext beeinflusst ist.

4.3. Konstruktion eines offenen Leitfadens

Da das Expert*inneninterview eine besondere Form des offenen Leitfadeninterviews darstellt, wurde zur Erhebung der Daten ein Leitfaden angefertigt (siehe Anhang 1). Der Leitfaden hat das Potential sowohl Narrationen zu generieren als auch spezifischere Nachfragen zu stellen. Im Unterschied zum klassischen offenen Leitfadeninterview sollen allerdings keine allzu unspezifischen Narrationen durch zu offene Fragen generiert werden. Deshalb können durchaus inhaltlich spezifischere Fragen gestellt werden (vgl. Helfferich 2011, S. 179). Die narrativen Abschnitte stellen dennoch einen

entscheidenden Teil dar, um in der Auswertung handlungsleitende Orientierungen und Aspekte des Expert*innenhandelns zu rekonstruieren, die ihm*ihr selbst nicht bewusst sind (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 473).

Der für diese Forschung angefertigte Leitfaden orientiert sich daran, sowohl explizites als auch implizites Betriebs-, Prozess-, Kontext- und Deutungswissen zu generieren. Der Leitfaden wurde nach dem von Helfferich beschriebenen SPSS-Prinzip angefertigt. Zunächst werden nach der Methode Fragen gesammelt, die bei der Recherche und dem Lesen von Literatur aufkommen (S). Im zweiten Schritt werden diese Fragen auf die Relevanz für die Fragestellung hin geprüft (P). Darauf folgt das Sortieren (S) und Subsumieren (S) der Fragen (vgl. Helfferich 2011, S. 182). Anhand dieses Prinzips ist ein Leitfaden entstanden, der in sechs thematische Blöcke unterteilt wurde. Der erste Block ermöglicht der Expertin, sich selbst und ihre Arbeit zu beschreiben und diente der Autorin dazu, einen Eindruck von der befragten Person zu bekommen. Der zweite Block zielt darauf ab, zu erfahren, welche Rolle sexualisierte Peergewalt für die Arbeit der Expertin spielt. Im nächsten Block wird zu diesem Aspekt ergänzend die Rolle digitaler Medien abgefragt. Durch diese Fragen wird eine Erkenntnisgewinnung des Kontextwissens der Expertin angeregt, und ermöglicht ebenfalls Einblicke in den Arbeitsalltag der Expertin. Der anschließende Block bezieht sich konkret auf die Forschungsfrage, indem nach dem Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien und pädagogischen Konzepten gefragt wird. Im Anschluss wird die Expertin zu Herausforderungen befragt, die sie im Umgang mit der Problematik und mit den pädagogischen Konzepten feststellt. Abschließend lässt der Leitfaden einen Ausblick in die Zukunft zu und befragt die Expertin, wo ihrer Meinung nach noch Veränderungsbedarfe bezogen auf den Umgang mit sexualisierter Peergewalt oder pädagogische Konzepte bestehen.

4.4. Sampling

Beim Sampling ist im Kontext von Expert*inneninterviews wichtig zu berücksichtigen, welcher Person ein Expert*innenstatus zugesprochen werden kann. Die befragte Person soll sich durch ihre Expert*innenperspektive zum Forschungsgegenstand qualifizieren. Dabei ist zu beachten, dass der*die Expert*in nicht als Privatperson, sondern in ihrer Funktion in der entsprechenden Institution zu befragen ist. Für die Datenerhebung wurde das Kriterium festgelegt, dass die Expert*in als pädagogische Fachkraft im Bereich der Mädchen*arbeit tätig ist. Da sich die Forschungsfrage auf den Arbeitsbereich der queer-feministischen Mädchen*arbeit bezieht, stellte ein weiteres Kriterium die queer-feministische Positionierung der Institution, in der die Expert*in arbeitet, dar. Durch eine schriftliche Anfrage wurden verschiedene Einrichtungen, die dem Kriterium der queer-

feministischen Positionierung entsprechen, gebeten, eine Person aus dem pädagogischen Team für ein Interview bereitzustellen. Die Autorin hatte folglich lediglich einen Einfluss auf die Auswahl der Institution, in der die Expert*in arbeitet. Die Entscheidung, wer genau für das Interview zur Verfügung gestellt würde, lag nicht bei der Autorin. Sie musste sich darauf verlassen, dass sich die Expert*in, welche sich durch das Anschreiben angesprochen fühlte, auch die gewünschte Expertise und Erfahrung in dem Forschungsgebiet aufweist. Es fand sich eine pädagogische Fachkraft aus einem Freizeittreff für Mädchen*, die seit 11 Jahren dort arbeitet. Für die Arbeit qualifizierte sie sich durch ein Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft. In dem Freizeittreff arbeitet die Expertin hauptsächlich in einem Projekt für geflüchtete Mädchen*. Darüber hinaus betreut sie an einem Tag in der Woche die Mädchen* die in den Freizeittreff kommen.

4.5. Auswertungsmethode

Es wurde bereits deutlich, dass das Expert*innenwissen eine Mischung aus explizitem und implizitem Wissen darstellt, welches zum Teil im reflexiven Diskurs bewusstgemacht wird, aber auch vorreflexive Komponenten aufweist, die nur durch die Auswertung des Datenmaterials deutlich werden. Im Rahmen dieser Forschung wurde sich bei der Auswertung, an einer von Meuser und Nagel vorgeschlagenen Methode orientiert (vgl. Meuser/Nagel 2009). Da die Methode dem Vergleich mehrerer Expert*inneninterviews dient, wurde sie nur als Orientierung genutzt. Meuser und Nagel schlagen vor, das Transkript zunächst zu paraphrasieren und zu codieren, um den Inhalt zu verdichten. Beim Codieren werden den einzelnen Passagen ein oder mehrere Codes zugeordnet. Da es sich um ein Expert*inneninterview handelt und nicht die Ordnungs- und Relevanzstruktur des Lebenszusammenhangs der befragten Person im Fokus steht, können auch einzelne Sequenzen aufgelöst werden. An das Codieren schließt bei Meuser und Nagel bereits der thematische Vergleich mehrerer Interviews an, indem die textübergreifenden Codes zu Kategorien gebündelt werden, mit dem weiterführenden Ziel einer Theoriebildung (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 476). In dieser Arbeit wurde das Rekonstruieren von Kategorien aus den Codes auf ein Interview reduziert, ohne den Anspruch zu erheben, eine Theorie abzuleiten. Bei der Rekonstruktion der Kategorien wurde induktiv und ergebnisoffen vorgegangen, da so die Erkenntnisgewinnung maximiert werden kann. Da die von Meuser und Nagel angestrebte theoretische Generalisierung durch das einzelne Interview nicht legitimiert werden kann, werden in dieser Arbeit die ausgewerteten Kategorien und Erkenntnisse durch Theorien aus der Literatur weiter angereichert, sodass eine

Erkenntnis zu Konzepten zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt über das Interview hinaus gewonnen werden kann.

5. Auswertung

Im Folgenden wird das Interview anhand der beschriebenen Auswertungsmethode auf die Fragestellung hin, welche pädagogischen Konzepte in der queer-feministischen Mädchen*arbeit zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt durch digitale Medien angewandt werden, ausgewertet. Die Überschriften benennen die verschiedenen Kategorien, die aus dem Interview herausgearbeitet wurden und zur Beantwortung der Frage als relevant eingestuft wurden. Nach der Auswertung der zugehörigen Textstellen einer Kategorie folgt eine theoretische Ergänzung durch die Literatur. Die erste Kategorie (Kapitel 5.1.) beschäftigt sich mit einem allgemeinen Begründungsrahmen, der die Fragestellung thematisch einbettet und die Relevanz der Auseinandersetzung mit sexualisierter Peergewalt durch digitale Medien im Kontext von Mädchen*arbeit beleuchtet. Im Anschluss (Kapitel 5.2.) werden aus dem Interview zwei grundlegende pädagogische Pfeiler herausgearbeitet, auf die jede weitere pädagogische Arbeit zum Thema sexualisierte Peergewalt aufbaut: Zum einen die Beziehungsarbeit und zum anderen die Bedürfnisorientierung. Darauf (Kapitel 5.3.) folgen Kategorien, die sich konkreter auf pädagogische Konzepte in Bezug auf digitale Medien und sexualisierte Peergewalt beziehen. Das Kapitel ist weiter unterteilt in zwei verschiedene Ansätze, zum einen ein sensibilisierender und aufklärerischer Ansatz und zum anderen ein handlungsorientierter empowernder Ansatz. Für die Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit wurden im Interview viele Begründungen benannt, die zunächst genauer betrachtet werden, bevor die Umsetzung von Sensibilisierung und Aufklärung genauer analysiert wird. Der empowernde Ansatz ist unterteilt in drei weitere Kapitel. Als erstes empowerndes Konzept konnte die Sensibilisierung für die eigenen Grenzen herausgearbeitet werden. Als zweites empowerndes Konzept stellte sich die Ermächtigung zur Erkennung und Nutzung von Handlungsalternativen heraus. Das letzte empowernde Konzept beschreibt die Schaffung einer Bewusstseinsschaffung für positive Medieninhalte. Abschließend (Kapitel 5.5.) wird die pädagogische Arbeit auf Kompetenzen der Pädagog*innen und Herausforderungen hin genauer betrachtet.

5.1. Kritik an gesellschaftspolitischen Verhältnissen und die Notwendigkeit geschützter Mädchen*räume

Um im weiteren Verlauf der Arbeit Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien im Rahmen der Mädchen*arbeit zu betrachten, sollte zunächst geklärt werden, wieso Mädchen*arbeit ein interessanter und wichtiger Kontext ist, um den Umgang mit dieser Problematik zu betrachten. Diese Frage hängt eng mit dem Begründungsrahmen für die Existenz von Mädchen*arbeit zusammen. Die Expertin macht in folgender Aussage deutlich, warum es Mädchen*arbeit geben sollte, und es ebenfalls wichtig ist, auf sexualisierte Gewalt durch digitale Medien im Rahmen der Mädchen*arbeit einzugehen:

*„Weil Medien sind ja auch sehr häufig ein Abbild von gesellschaftlichen Prozessen und gesellschaftlichen Real-Life-Geschehnissen. Das bedeutet, Mädchen*⁶ sind zu 100% immer irgendwelchen Übergriffen, Angriffen ausgesetzt und das wollen wir nicht, das passiert ihnen. [...] und das wird denen systematisch beigebracht, das gar nicht mehr zu registrieren. Viele Mädchen* erkennen Sexismus gar nicht und sexualisierte Gewalt und deswegen braucht es die Räume a) um sich davon auszuruhen, weil da dann nur andere Mädchen* oder Personen, die sich weiblich* lesen lassen, oder weiblich* benannt werden wollen sind. Also sowas wie eine Pausentaste. Und auf der anderen Seite gibt es Rückendeckung einfach, es gibt Solidarität von anderen Mädchen*, die auch sagen: Hey ist mir auch schonmal passiert, ist voll scheiße, ich find es ungerecht. Und es gibt dann halt nochmal Frauen* oder ausgebildete Frauen* oder professionelle Frauen*, die dann nochmal die gesellschaftliche Perspektive mädchen*gerecht verarbeiten können. Und aber auch wissen, Hey, wir können da was tun, möchtest du das? Und deswegen braucht es auf jeden Fall diese Schutzräume. Ich finde diese Pausentaste unfassbar wichtig, denn das haben wir unter Kolleg*innen ja auch. Wir merken im X⁷ oder wenn wir auf der Arbeit sind, können wir nochmal ganz anders miteinander sein, als wenn wir das in der Straßenbahn sind. Oder in Familienkonstellationen oder in, ja, anderen öffentlichen Konstellationen, wo immer auch Männer* da sind. Das ist / das fängt ganz klein an. [...]. Und das zu durchschauen ist nicht leicht, das ist eine Teamleistung. Das machen Frauen* alle miteinander, und zwar Frauen* auf allen Ebenen, also auch Frauen*, die sich Of Color positionieren, Frauen*, die sich mit Fluchtgeschichte positionieren. Wir haben alle Erfahrungen gemacht und diese Erfahrungen zusammen zu bringen in solchen Räumen ist unfassbar bereichernd für Mädchen*. Und deswegen ist Mädchen*arbeit unerlässlich, für jeden Stadtteil, eigentlich, beziehungsweise auch für jedes Mädchen*“, (Z. 462-491).*

⁶ Obwohl das Gender-Sternchen im Interview nicht hörbar ist, wird es weiterhin unter der Annahme verwendet, dass es dem Konsens des queer-feministischen Freizeittreffs für Mädchen* entspricht.

⁷ Freizeittreff für Mädchen*

Die Expertin verdeutlicht ihr Verständnis von digitalen Medien als *„ein Abbild von gesellschaftlichen Prozessen und gesellschaftlichen Real Life Geschehnissen sind“*. Für die Expertin sind digitale Medien folglich eine Plattform, in der gesellschaftliche Strukturen zum Ausdruck kommen. Da Mädchen*arbeit immer von gesellschaftlichen Strukturen beeinflusst ist, zieht die Expertin den logischen Schluss, digitale Medien ebenfalls einzubeziehen. Im Anschluss beschreibt sie diese gesellschaftlichen Verhältnisse als äußerst problematisch für die Mädchen*, da sie von sexualisierter Gewalt und Sexismus betroffen sind. Durch den zentralen Ausspruch *„das wollen wir nicht“* macht die Expertin sowohl ihre eigene Motivation für ihre Arbeit als auch durch die Verwendung von *„wir“* stellvertretend die gesellschaftspolitische Antriebskraft der Mädchen*arbeit deutlich. Nach Ansicht der Expertin beruht die Beständigkeit der von Sexismus und sexualisierter Gewalt geprägten Verhältnisse darauf, dass Mädchen* sie *„systematisch beigebracht“* bekommen und dadurch nicht mehr als problematisch empfinden. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass sich die Expertin ausschließlich auf sexualisierte Gewalt im Geschlechterverhältnis bezieht und Mädchen* vor allem als Opfer wahrnimmt. Im Sinne der Expertin ist ein Ziel der Mädchen*arbeit die Vermeidung von Übergriffen und Angriffen auf Mädchen*. Um den Mädchen* eine Pause von Sexismus und sexualisierter Gewalt zu ermöglichen, bietet der Freizeittreff Schutzräume. In diesen Schutzräumen können die Mädchen* sich den gesellschaftlichen Strukturen entziehen und *„auszurufen“*. Das wird gewährleistet, indem die Mädchen* in diesen Räumen ausschließlich von Personen umgeben sind, die *„sich weiblich* lesen lassen oder weiblich* benannt werden wollen“*. Der Umgang kann in diesen Räumen anders stattfinden, als in Räumen in denen männliche* Personen anwesend sind. Die Expertin beschreibt diesen Zustand als *„Pausentaste“* und misst ihm eine große Bedeutung zu (*„ich finde diese Pausentaste unfassbar wichtig“*). Neben der Pausentaste und der Möglichkeit zum Ausruhen sieht die Expertin im Schutzraum weitere positive Aspekte. Dazu gehört die Möglichkeit, im Rahmen der Schutzräume Rückendeckung und Solidarität zu erfahren. Darunter versteht die Expertin das gegenseitige Berichten und Austauschen über negative Erfahrungen und das gegenseitige Zusprechen von Verständnis (*„ist mir auch schonmal passiert, ist voll scheiße, ich finde es ungerecht“*). Als Bereicherung der Austauschprozesse in dem geschützten Raum sieht die Expertin zusätzlich die Begleitung durch professionelle Frauen*. Die Expertin schreibt den Pädagog*innen eine mädchen*gerechte Perspektive auf die Gesellschaft zu, womit sie ein wichtiges Element der Mädchen*arbeit, die Parteilichkeit für Mädchen*, anspricht (*„professionelle Frauen*, die dann nochmal die gesellschaftliche Perspektive mädchen*gerecht verarbeiten können“*). Neben der Parteilichkeit für die Mädchen* haben sie die Funktion, die Mädchen* über mögliche Handlungsoptionen aufzuklären und deren Bedürfnissen entsprechend zu agieren (*„Wir können da was*

tun, möchtest du das?“). Durch diese beschriebenen Prozesse kreieren die Mädchen* und Pädagog*innen gemeinsam einen Raum voller Erfahrungen. Die Expertin begründet durch die Mitbetroffenheit der Pädagog*innen, dass sie ebenfalls einen wesentlichen Anteil an dem Raum haben (*„wir haben alle Erfahrungen gemacht“*). Durch diese gemeinsame Betroffenheit wird eine besondere Beziehung zwischen Pädagog*innen und den Mädchen* deutlich, die Verbundenheit hervorruft. Die Aussage *„das zu durchschauen ist nicht leicht, das ist eine Teamleistung“* lässt zum einen bereits auf ein zentrales Konzept, das Sensibilisieren und Aufklären, schließen, auf das später in Kapitel 5.3.2. vertiefend eingegangen wird. Zum anderen macht die Verwendung des Begriffs *„Teamleistung“* deutlich, dass die Expertin sich und die Mädchen* als ein Team betrachtet, beruhend auf der Tatsache, dass sie alle von den gesellschaftlichen Strukturen benachteiligt werden können und alle Erfahrungen gemacht haben können, die sie verbinden. Damit steht sie eher auf einer Stufe mit den Mädchen* und prägt den Raum der Mädchen* entscheidend mit. Des Weiteren wird die Bedeutung der queeren Mädchen*arbeit besonders deutlich, da die Expertin betont, die Erfahrungen verschieden positionierter Frauen* und Mädchen* einzubeziehen, beispielsweise von Mädchen* Of Color oder Mädchen* mit Fluchtgeschichten (*„Das machen Frauen* alle miteinander, und zwar Frauen* auf allen Ebenen, also auch Frauen*, die sich Of Color positionieren, Frauen*, die sich mit Fluchtgeschichte positionieren“*).

Insgesamt wird an diesem Auszug deutlich, inwiefern Mädchen*arbeit relevant ist, um sexualisierte Gewalt im Kontext von digitalen Medien zu betrachten. Die Expertin stellt deutlich dar, dass es Inhalt der Mädchen*arbeit ist, gesellschaftliche Strukturen, die sexualisierte Gewalt bedingen, und die durch digitale Medien eine Plattform bekommen, zu durchschauen. Die Expertin stellt ebenfalls die gesellschaftspolitische Motivation der Arbeit in den Vordergrund, deren Bestrebung es ist, solche Verhältnisse zu verändern. Außerdem sieht sie in dem Aspekt des Schutzraumes, der von Mädchen* und Pädagog*innen gemeinsam geschaffen wird, eine Möglichkeit sich von gewaltvollen Verhältnissen auszuruhen, sich zu solidarisieren und Rückendeckung zu geben.

Dennoch äußert die Expertin auch Kritik an der Tatsache, dass oft ausschließlich Mädchen*arbeit und nicht Jungen*arbeit im Kontext von Prävention sexualisierter Gewalt herangezogen wird:

*„[...] dieser gewaltpräventive Ansatz, der wird gerne der Mädchen*arbeit zugeschrieben tatsächlich. Wir müssen anfangen Mädchen* darauf hinzuweisen, dass sie sich dort, dort und dort gefährden könnten. Ja, das ist bestimmt auch so, aber es wäre doch auch interessant, wenn man in der Jungen*arbeit zusieht, dass männliche* Jugendliche nicht zu Tätern im Internet werden. Und da ist halt der Gedanke so ein bisschen kurzgefasst“*, (Z. 328-333).

Durch das Zusprechen gewaltpräventiver Ansätze sieht die Expertin sich in einer Position, in der sie die Mädchen* auf alle Gefahren hinweisen sollte. Durch die Aussage „Ja, das ist bestimmt auch so“ wird deutlich, dass sie zwar generell zustimmt, aber gleichzeitig in der Jungen*arbeit das Defizit wahrnimmt, sich nicht mit sexualisierter Gewalt auseinander zu setzen. An dieser Stelle bestätigt sich die Annahme, dass die Expertin sich ausschließlich auf Gewalt im Geschlechterverhältnis bezieht. Sie beschreibt Mädchen* sehr deutlich als Opfer und Jungen* als Täter.

Die Betrachtung der Geschichte der Mädchen*arbeit bringt Aufschluss über die Entwicklung der im Interview deutlich gewordenen Ansätze der Mädchen*arbeit. Die historische Entwicklung hin zur Pädagogik in geschlechtergemischten Gruppen, sollte zwar ein Ausdruck der Gleichberechtigung zwischen Jungen* und Mädchen* sein, allerdings wurde in Folge der zweiten Frauen*- und Lesben*bewegung Kritik geäußert, dass die Jugendarbeit hauptsächlich auf männliche* Kinder und Jugendliche fokussiert ist und Mädchen* unterrepräsentiert und nicht beachtet werden. Das Einführen von geschlechterheterogener Pädagogik konnte die gesellschaftlichen hierarchischen Machtverhältnisse der Geschlechter somit nicht überwinden, sondern etablierte sie in der Jugendarbeit (vgl. Kargerbauer 2014, S. 56). Den Ausführungen der Expertin entsprechend, ist der geschlechtshomogene Raum für Mädchen* vorgesehen, um im Sinne eines Schutzraumes ein Aussetzen von geschlechtsspezifischen Hierarchien und gewaltvollen Verhältnissen zu ermöglichen, was in keinem anderen Kontext gegeben ist. Gleichzeitig entsteht dadurch ein Raum zum Experimentieren und Entfalten, fernab von Geschlechterhierarchien, geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Die Erkenntnis, dass innerhalb der Geschlechter eine größere Vielfalt existiert als zwischen ihnen, zeigt, dass ansonsten ein großer Teil der Vielfalt in heterogenen Gruppen verloren ginge (vgl. Graff 2014, S. 31). Die theoretischen Ansätze aus der Literatur bestätigen somit den Aspekt aus dem Interview, durch Schutzräume einen schützenden Umgang mit sexualisierter Gewalt und gewaltvollen Verhältnissen zu schaffen.

Neben dem zur Verfügung stellen von Schutzräumen und Experimentierräumen agiert Mädchen*arbeit auf einer gesellschaftspolitischen Ebene. Zentral sind „scharfsinnige Analyse und Kritik der patriarchalen Verhältnisse [...] und: das Visionieren einer (anders vergeschlechtlichen) Gesellschaft mit egalitären Lebens- und Arbeitsweisen“ (Kauffenstein 2014, S. 15). Dabei soll ein selbstbewusster Umgang mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und den damit einhergehenden Anforderungen und Widersprüchen geschaffen werden (vgl. Kauffenstein 2014, S. 15).

Im Diskurs zur Mädchen*arbeit werden geschlechtshomogene Räume, denen eine Schutzfunktion zugeschrieben wird, immer wieder kontrovers diskutiert. Die Kritik reiht

sich in ein klassisches Dilemma der Sozialen Arbeit ein: Durch die Anerkennung von Differenzierungen anhand bestimmter Kategorien (in diesem Fall Geschlechterkategorien), werden diese Differenzen gleichzeitig bestätigt und reproduziert. In Bezug auf Mädchen*arbeit bedeutet das, dass die Differenzierung von Geschlechtern in einer heteronormativen Matrix stattfindet und somit die Vorstellung eines naturgegebenen Geschlechts rekonstruiert (vgl. Butler 1991, S. 20). Butler kritisiert zudem die Konstruktion einer homogenen Identität und Bedürfniszuschreibung anhand dieser Herstellung von Gruppen (vgl. Butler 1991, S. 42). Die Mädchen*arbeit würde demnach durch die Differenzierung der Geschlechter den Eindruck verstärken, dass Mädchen* eine defizitäre Andersartigkeit aufweisen und von der Norm abweichen (vgl. Nordhoff 2014, S. 133). Aus dieser Perspektive trägt die Mädchen*arbeit zur Reifizierung und Reproduktion der untergeordneten Rolle von Mädchen* bei. Um mit diesem Dilemma umzugehen, wird vorgeschlagen, die Differenzierungen zunächst anzuerkennen, da die geschlechterhierarchische Ordnung die gesellschaftliche und soziale Realität der Mädchen* darstellt. Diese Anerkennung sollte allerdings immer mit einer Selbstreflexion und Reflexion der gesetzten Differenzierungsmerkmale einhergehen (vgl. Graff 2013, S. 75). Fraglich bleibt allerdings, wie relevante Differenzierungen geschaffen werden können. Eine weitere Begründung für die Anerkennung und Verwendung von Differenzen liegt darin, dass hierarchische Machtpositionen, die durch soziale Differenzen geschaffen werden, auch nur aus einer Differenzperspektive deutlich werden und kritisiert werden können (vgl. Rauw 2004, S. 8). Fatal wäre es beispielsweise für den Fall, dass ein Mädchen* sexualisierter Gewalterfahrungen macht, nicht die Geschlechterdifferenzierung zur Betrachtung des Problems hinzuzuziehen, nur um sie durch die Differenzierung nicht als Mädchen* zu beschreiben und somit Geschlechter zu rekonstruieren (vgl. Bitzan/Daigler 2001, S. 104).

An dieser Kategorie wurde deutlich, inwiefern die Mädchen*arbeit einen relevanten Rahmen zur Betrachtung der Problematik sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien darstellt. Das Einbeziehen und kritische Hinterfragen der gesellschaftlichen Verhältnisse beinhaltet unter anderem das Dekonstruieren von Geschlechterhierarchien und Ermöglichungsstrukturen sexualisierter Peergewalt. Infolge der Auseinandersetzung mit sexualisierter Peergewalt wird die Betrachtung von Mädchen*arbeit somit relevant, weil sie sich aufgrund ihrer gesellschaftspolitischen Ansprüche und ihres Selbstverständnisses unter anderem mit diesen Themen auseinandersetzt und für einen gesellschaftlichen Wandel kämpft. Im Hinblick auf Veränderungspotentiale stellt Mädchen*arbeit einen interessanten Bereich dar. Im Interview wird an verschiedenen Stellen ein kritischer, sensibilisierender Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse deutlich, auf den im Kapitel 5.3. weiter eingegangen wird.

5.2. Grundlegende Pfeiler pädagogischer Arbeit

In diesem Kapitel werden zwei Kategorien ausgewertet, die sich auf grundlegende Pfeiler der pädagogischen Arbeit mit Mädchen* beziehen. Dazu gehört zum einen die gute Beziehungsarbeit, und zum anderen die grundsätzliche Orientierung an den Bedürfnissen der Mädchen*. Diese beiden Pfeiler stützen die pädagogische Arbeit der Expertin und machen die weitere pädagogische Arbeit zum Thema sexualisierte Peergewalt erst möglich. Aus dem Grund, und da die Relevanzstruktur des Interviews die Bedeutsamkeit dieser beiden Pfeiler immer wieder betont, wurde den beiden Kategorien an dieser Stelle ein eigenes Kapitel eingeräumt.

5.2.1. Bedeutsamkeit einer guten Beziehungsarbeit

Diese Kategorie ist aus der Erkenntnis entstanden, dass die Gestaltung der Beziehungsarbeit an vielen Stellen im Interview als grundlegendes Element pädagogischer Arbeit, und des Umgangs mit sexualisierter Gewalt und digitalen Medien, erkennbar wurde. Neben der Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit wird innerhalb dieser Kategorie herausgearbeitet, durch welchen Umgang eine gute Beziehung entstehen kann.

Am folgenden Interviewauszug werden beide Aspekte deutlich. Zum einen Methoden zum Aufbau einer guten Beziehung und zum anderen die Bedeutsamkeit der Beziehung:

„Besonders wichtig ist immer ernst nehmen und sich den Krams auch ansehen, den Mädchen mitbringen. Also wenn sie ein krasses Video dabei haben, wenn sie Chatverläufe dabei haben und sie das echt einem zeigen, ist das a) ziemlich gut, weil die Beziehungsarbeit dann funktioniert zwischen Besucher*in und Pädagog*in und dann halt sich das an gucken und nicht sofort sagen: Boa krass, das ist Shit, was da passiert. Weil dann machst du die Tür nämlich erstmal wieder zu und das ist nicht cool. Und dann gucken, meine Idee ist immer aus so einer Ich-Perspektive sprechen, nämlich dass ich von mir sagen würde: Ich finde das nicht so schön, also ich kann verstehen, was da passiert, aber wenn mich jemand so bezeichnet, wäre ich traurig, oder so. Also das ist auf jeden Fall immer ein Konzept“, (Z. 282-291).*

An dem Zitat wird deutlich, dass „*ernst nehmen*“ ein entscheidendes Element für den Umgang mit den Mädchen* darstellt. Darauf basierend kann angenommen werden, dass das Gefühl ernst genommen zu werden bei den Mädchen* einen wichtigen Grundbaustein für eine gute Beziehung zu der Expertin darstellt. Das Ernstnehmen der Mädchen* bedeutet für die Expertin, sich den „*Krams auch an[zu]sehen*“ und sich aktiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Das Wort „*Kram*“ wird umgangssprachlich abwertend für unnütze und belanglose Sachen verwendet. Die Verwendung des Wortes an dieser

Stelle macht deutlich, dass es sich bei den Inhalten für die Expertin auf den ersten Blick um Belangloses handelt, was aber trotzdem Beachtung und Aufmerksamkeit verdient, da es für die Mädchen* durchaus relevante Inhalte sind und ein „*krasses Video*“ oder „*Chatverläufe*“ dabei sein könnten. Es braucht somit einen professionellen Blick, der relevante Elemente aus der Lebenswelt der Mädchen* erkennt, obwohl diese einem selbst vielleicht belanglos und irrelevant erscheinen. Die Beziehung kann durch das Interesse, das die Expertin den Mädchen* entgegenbringt, insofern bestärkt werden, als es eine grundlegende anerkennende und wertschätzende Haltung zum Ausdruck bringt. Durch die Aussage „*und sie das echt einem zeigen, ist das a) ziemlich gut, weil die Beziehungsarbeit dann funktioniert zwischen Besucher*in und Pädagog*in*“ wird deutlich, dass es einer guten Beziehung bedarf, um einen Einblick in die digitale Lebenswelt der Mädchen* zu bekommen. Aus der Betonung des Wortes „*echt*“ kann geschlossen werden, dass es sich nicht um eine Selbstverständlichkeit handelt, dass einem dieser Einblick von Seiten der Mädchen* gewährt wird und unterstreicht nochmal die Notwendigkeit, eine gute Beziehung aufzubauen. Für die Expertin ist dieser Eindruck insofern relevant, als sie durch das Vertrauen der Mädchen* ihr gegenüber befähigt wird, pädagogisch mit ihnen arbeiten zu können.

Darüber hinaus beschreibt die Expertin, dass ein sensibler Umgang von Seiten der Pädagog*innen gefordert ist, um das wertvolle Angebot der Mädchen*, einen Einblick zu bekommen, nicht umgehend im Keim zu ersticken. Ein unsensibler Umgang wäre das Treffen einer verallgemeinernden, verurteilenden Aussage („*Boa krass, das ist Shit, was da passiert*“), durch die man die „*Tür nämlich erstmal wieder zu*“ macht. Die Verbildlichung der Aussage, dass die Tür wieder zu ginge, kann dahingehend gedeutet werden, dass sich solche Aussagen hemmend auf die Beziehung und somit auf das Vertrauen, welches die Mädchen* der Expertin entgegenbringen, auswirkt, sodass die Expertin in Zukunft nicht mehr von den Mädchen* als Ansprechpartnerin in Betracht gezogen werden würde. Als Alternative schlägt die Expertin vor, aus einer ich-Perspektive zu sprechen („*Ich finde das nicht so schön*“). Dadurch entsteht das Potential, sich kritisch mit den Inhalten auseinanderzusetzen, ohne die Beziehung durch Verurteilungen zu schädigen. Die Expertin legt außerdem Wert darauf, an die kritische Aussage aus der ich-Perspektive ihren Ausdruck von Verständnis anzuhängen („*ich kann verstehen, was da passiert*“). Dadurch wird wieder eine sehr anerkennende und ernstnehmende Haltung der Expertin deutlich, auf deren Grundlage ein kritischer Dialog entstehen kann, ohne der Beziehung zu schaden. An dieser Interviewstelle wird somit die Bedeutsamkeit der Beziehung für die pädagogische Arbeit der Expertin deutlich. Außerdem werden Möglichkeiten aufgezeigt, die Beziehung positiv herzustellen und zu gestalten.

Weitere elementare Aspekte einer guten Beziehung werden am folgenden Interviewausschnitt im Kontext digitaler Medien deutlich:

„Medienkompetenz fördern und das auch zu hinterfragen ist immer so eine lustige, sehr medienpädagogische Bezeichnung, weil die Kids, die sind 100 Mal besser mit Medien als wir größeren Menschen. Ich bin jetzt 30, ich bin jetzt auch noch nicht super alt, aber trotzdem können die 150.000 Mal besser mit Instagram umgehen, die können besser mit YouTube umgehen, die wissen, wie man sich da nach vorne bringt. Und genau diese Expertise halt auch anzuerkennen und sich dann auch was zeigen zu lassen, das sollte halt auch das Ding sein, weil sonst sind wir sehr schnell in so einer belehrenden und paternalistischen Ebene unterwegs und das ist auch nicht der richtige Weg“, (Z. 313-320).

Zunächst distanziert sich die Expertin, von der Begrifflichkeit „Medienkompetenz fördern“, da die Mädchen* bereits viele Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen digitalen Medien und Social-Media-Plattformen haben. Sie vergleicht die Medienkompetenzen der Mädchen* mit ihren eigenen und betont die Überlegenheit der jüngeren Generation („weil die Kids, die sind 100 Mal besser mit Medien als wir größeren Menschen“). Die Kompetenzen der Jugendlichen sieht sie im Anwendungsbereich darin, dass sie mit YouTube und Instagram umgehen können und auch „wissen, wie man sich da nach vorne bringt“. Sie plädiert dafür, diese „Expertise“ anzuerkennen und bringt damit ihre wertschätzende Haltung zum Ausdruck. Das bedeutet für die Expertin ebenfalls, sich von den Mädchen* „dann auch was zeigen zu lassen“. Dadurch verdeutlicht sie, nicht den Anspruch zu erheben, grundsätzlich über mehr Wissen als die Mädchen* zu verfügen. Würde sie den Mädchen* nicht mit dieser Haltung begegnen, wäre sie „sehr schnell in so einer belehrenden und paternalistischen Ebene unterwegs“, welche für sie nicht wünschenswert ist. Diese Haltung der Expertin zeigt sich als sehr anerkennend und wertschätzend. Dadurch wird auch die Beziehung im Positiven beeinflusst und ermöglicht einen reziproken Austausch auf Augenhöhe.

Des Weiteren geben viele zusätzliche Textstellen Aufschluss darüber, wie die Beziehungsarbeit mit den Mädchen* gestaltet wird:

„Und sonst können wir mit Mädchen aber auch immer ganz gut verabreden: Hey wollt ihr die Fragen mal sammeln oder sollen wir die zusammen sammeln? [...] Oder man kann auch immer ganz kurz sagen: Hey, das weiß ich zu 100% selber nicht, aber komm, wir gucken mal, ob wir eine gute Quelle finden im Internet oder in Büchern und dann informieren wir uns mal zusammen.“ (Z.379-385).*

An dieser Stelle wird deutlich, wie die Expertin im Sinne einer guten Beziehung mit den Mädchen* umgeht. Sie spricht davon, dass sie sich mit den „Mädchen* aber auch immer ganz gut verabreden“ kann. Diese Aussage lässt darauf schließen, dass die Expertin mit

den Mädchen* zusammen über alltägliche Abläufe entscheidet. Das Wort „verabreden“ bestätigt die These, dass die Expertin ein Verhältnis auf Augenhöhe anstrebt, da sie die Mädchen* gleichberechtigt in ihre Planung mit einbezieht. Des Weiteren wird an einigen Textstellen betont, dass die Expertin mit den Mädchen* „zusammen“ agiert, beispielsweise beim Sammeln von Fragen. Das Angebot einer gemeinschaftlichen Aktivität wirkt sich positiv auf die Beziehung aus, und wird eher angenommen, wenn die Beziehung gut ist. Im weiteren Verlauf gesteht die Expertin den Mädchen* gegenüber ein, dass sie etwas zu „100% selber nicht“ weiß. Diese Aussage lässt sich dahingehend deuten, dass die Expertin ihre Grenzen durch einen offenen Umgang transparent und sich für die Mädchen* nahbar macht. Die Annahme, dass die Expertin keinen Anspruch erhebt, über mehr Wissen als die Mädchen* zu verfügen, bestätigt sich ebenfalls an dieser Stelle. Durch das abschließende Angebot „aber komm, wir gucken mal [...] und dann informieren wir uns mal zusammen“ wird erneut der Aspekt der Gemeinschaftlichkeit hervorgehoben. Da die Expertin zuvor zugegeben hat, nichts über das Thema zu wissen, findet das gemeinschaftliche Erarbeiten auf gleicher Augenhöhe statt. Aus dieser Textstelle kann somit die Erkenntnis gezogen werden, dass die Expertin den Erhalt einer guten Beziehung anstrebt, indem sie gleichberechtigte Absprachen mit den Mädchen* trifft, ihnen auf Augenhöhe begegnet und mit ihnen gemeinschaftlich offene Fragen erarbeitet.

An den folgenden beiden Textstellen verdichtet sich die Beobachtung, dass die Expertin an einer gemeinschaftlichen Arbeit mit den Mädchen* interessiert ist:

„Aber dass Frauen da absolut unwertschätzend benannt werden oder objektiviert werden, das kriegen Mädchen* dann halt gar nicht so übersetzt. Und das machen wir dann zusammen. Das ist auf jeden Fall eine Aufgabe wo ich, oder wo wir als Team, hingucken und immer wieder sagen: Weißt du da eigentlich, was die da singen? Und wollen wir mal zusammen den Songtext angucken?“, (Z. 141-146).*

„wenn wir uns ein Video zusammen angucken“, (Z. 301f.).

Durch diese Angebote zum gemeinsamen Anschauen von Videos oder gemeinsamen Handeln, stärkt sie die Beziehung zu den Mädchen*, macht ihnen Angebote, die auch abgelehnt werden können und zeigt ihnen die Möglichkeit auf, sich immer an sie wenden zu können, wenn sie etwas gemeinsam tun oder erarbeiten möchten.

An dem folgenden Ausschnitt wird deutlich, inwiefern sich eine positive Beziehung zu den Mädchen* auf die Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Gewalt in digitalen Medien, auswirkt:

„Sexismus ist da eine Rolle und das kriegen wir im Alltag auf jeden Fall mit, weil Mädchen halt zu uns kommen oder sich an uns wenden und sagen: Ich habe XY ein Nacktbild von*

mir geschickt und das geht grade durch die Klasse. Also ein bisschen der Klassiker tatsächlich und dann gucken wir halt, was können wir da machen?“, (Z. 76-80).

Die Kausalität des Satzes „das kriegen wir im Alltag auf jeden Fall mit, weil Mädchen* halt zu uns kommen oder sich an uns wenden“ macht deutlich, dass die Pädagog*innen, einen Eindruck in die Lebenswelten der Mädchen* bekommen, wenn diese sich aktiv an die Pädagog*innen wenden und auf sie zukommen. Ohne das Vertrauen der Mädchen* den Pädagog*innen gegenüber, würde sich dieser Bereich dem Blickfeld der Pädagog*innen entziehen und sie hätten nicht die Möglichkeit mit den Mädchen* zu diesen Themen zu arbeiten. Die Reaktion der Expertin auf die Offenbarung der Mädchen*, dass von ihnen Nacktfotos kursieren, gibt den Mädchen* Sicherheit, dass die Expertin sie nicht dafür verurteilt, sondern sie im Gegenteil parteilich unterstützt und über Handlungsmöglichkeiten nachdenkt („und dann gucken wir halt, was können wir da machen?“).

Die Beobachtung, dass eine gute Beziehung eine wichtige Grundlage für die Offenheit der Mädchen* ist und dadurch pädagogische Arbeit stattfinden kann, zeigt sich auch am folgenden Ausschnitt:

„Und das sind halt auch immer wieder Fragen, die wir stellen müssen, wenn wir etwas gezeigt bekommen kriegen, wenn wir uns ein Video zusammen angucken, wenn Mädchen sagen, sie wollen selber ein Tutorial machen, das halt einfach gut zu begleiten“, (Z. 300-303).*

Die Konditionalität des Satzes, die zum Ausdruck kommt, indem die Nebensätze durch das Wort „wenn“ eingeleitet werden, zeigt, dass die Pädagog*innen nur in der Position sind Fragen zu stellen, wenn die Mädchen* auf sie zukommen und ihnen Sachen zeigen. Die Pädagog*innen können somit immer nur Angebote machen, müssen allerdings darauf warten, dass die Mädchen* auf diese Angebote eingehen, oder wie hier beschrieben, von selbst auf sie zukommen. Die Annahme der hohen Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit kann dadurch bestätigt werden.

Anhand der wissenschaftlichen Literatur lässt sich belegen, dass eine gute Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und den Mädchen* ein grundlegendes Element darstellt, auf dessen weitere Wirkfaktoren anderer pädagogischer Handlungen gedeihen können (vgl. Rothballer 2018, S. 15). Auch Giesecke beschreibt die gute Beziehungsarbeit als „Kernstück des beruflichen pädagogischen Selbstverständnisses“ (Giesecke 1997, S. 5), da jede Kommunikation, Vermittlung sowie jede Umsetzung pädagogischer Konzepte über diese Beziehung abgewickelt werden. In der Jugendarbeit, und somit auch in der Mädchen*arbeit, sind die Pädagog*innen besonders darauf angewiesen, dass die Jugendlichen auf das ihrerseits gemachte Angebot freiwillig eingehen, um weitere pädagogische Arbeit stattfinden lassen zu können. Diese Abhängigkeit bedarf der

besonderen Fähigkeit, eine professionelle Beziehung aufzubauen (vgl. Bimschas/Schröder 2003, S. 15). Auch der Aspekt des Vertrauens wird durch die Literatur bestätigt. Das Vertrauen muss kontinuierlich bestätigt und gefestigt werden (vgl. Rothballer 2018, S. 14). Vertrauen gegenüber Pädagog*innen kommt dann zu Stande, wenn deutlich wird, dass sie im Interesse der Jugendlichen handeln und nicht gegen sie arbeiten. Darüber hinaus beschreibt Rothballer weitere Faktoren für eine gute Beziehung: Interesse zeigen, Sympathie ausstrahlen, Sicherheit vermitteln, Hilfestellungen leisten, Wertschätzung geben, Beteiligung ermöglichen, eine positive Bindung vorleben sowie das Schaffen von Gemeinsamkeit (vgl. Rothballer 2018, S. 17). Die Auswertung des Interviews hat gezeigt, dass die Expertin in ihrer pädagogischen Arbeit all diese Elemente berücksichtigt. Sie zeigt Interesse an den medialen Inhalten, die von Mädchen* konsumiert werden und vermittelt ihnen Sicherheit, da die Mädchen* sich mit vertraulichen, intimen Themen an sie wenden können und sie parteilich für sie einsteht. Wertschätzung spiegelt sie den Mädchen*, indem sie ihre Medienexpertise anerkennt. Sie ermöglicht Beteiligung, indem sie mit den Mädchen* gemeinschaftlich arbeitet und zusammen Inhalte betrachtet, Informationen sammelt oder Themen bespricht.

5.2.2. Parteiliche Orientierung an den Bedürfnissen der Mädchen*

Als weiterer aus dem Interview herausgearbeiteter Aspekt, der als Grundpfeiler der pädagogischen Mädchen*arbeit gesehen werden kann und pädagogische Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien im Wesentlichen stützt, stellt die parteiliche Orientierung an den Bedürfnissen der Mädchen* dar. Im folgenden Auszug spricht die Expertin diesen Aspekt explizit aus:

„dann versuchen wir immer die Bedarfe und Bedürfnisse aller Mädchen irgendwie zu schauen, was ist da gerade Thema? Und das dann irgendwie auch nicht untern Tisch fallen zu lassen. Das ist auch nicht gut, weil das hat gerade was mit ernst nehmen zu tun und parteilich sein zu tun. Das sind halt Mädchen* Themen und die müssen wir dann auch behandeln“, (Z. 388-392).*

Die Expertin betont, dass sie ihre Arbeit an den Bedarfen und Bedürfnissen der Mädchen* ausrichtet und es ihr im Wesentlichen darum geht, sie ernst zu nehmen und parteilich für sie zu sein. Diese Aspekte lassen sich an weiteren Stellen im Interview wiederfinden, an denen sie zwar nicht offen ausgesprochen werden, allerdings an dem Umgang mit den Mädchen*, die sexualisierte Gewalterfahrungen gemacht haben, erkennbar werden:

„Sexismus ist da eine Rolle und das kriegen wir im Alltag auf jeden Fall mit, weil Mädchen halt zu uns kommen oder sich an uns wenden und sagen: Ich habe XY mein Nacktbild von mir geschickt und das geht grade durch die Klasse. Also ein bisschen der Klassiker tatsächlich und dann gucken wir halt, was können wir da machen? Was ist ihr Recht? Wie begleiten wir sie dabei? Also es ist so ein bisschen Aufklärung und dann halt auch Schritte einleiten, wenn sie Hilfe dabei brauchen“, (Z. 76-82).*

Die Expertin beschreibt an dieser Stelle Sexting und die daraus resultierende nicht-konsensuelle Weitergabe der Bilder als „Klassiker“, von dem Mädchen* betroffen sind, und die Expertin und ihre Kolleg*innen im Alltag mitbekommen. In einigen Fällen berichten die Mädchen* davon, dass ihre Nacktfotos in der Klasse kursieren. Darauf reagiert die Expertin, indem sie mit dem Mädchen* gemeinsam bespricht, was in der Situation unternommen werden kann. Darüber hinaus klärt die Expertin das Mädchen* über ihre Rechte auf. Durch das Informieren über die Rechte wird die Parteilichkeit für die Mädchen* besonders deutlich. Die Expertin bespricht des Weiteren, in welchem Rahmen Handlungsmöglichkeiten bestehen und inwiefern Begleitung von ihrer Seite angeboten werden kann und ob die Begleitung in Anspruch genommen werden soll. Die Kondition für die tatsächliche Umsetzung von Handlungen ist immer der Wille des Mädchens* („dann halt auch Schritte einleiten, wenn sie Hilfe dabei braucht“). In der Zusammenfassung sieht der Ablauf folgendermaßen aus: Die Expertin geht mit ihrem professionellen Wissen auf das Mädchen* zu und klärt sie über ihre Handlungsmöglichkeiten und Rechte auf, alle weiteren Entscheidungen werden vom Mädchen* getroffen, da ihre Bedürfnisse an oberster Stelle stehen.

Auch am Umgang mit dem Thema Victim-Blaming, von dem Mädchen* häufig durch die Verbreitung von Nacktfotos betroffen sind, zeigt sich die Parteilichkeit der Pädagog*innen und eine Orientierung an den Bedürfnissen der Mädchen*.

„Es [Strafanzeige in Folge von sexualisierter Gewalt] kommt vor, es ist besonders auf so einer Sexting Ebene, also wenn Nacktbilder zweckentfremdet werden von männlichen Menschen. Und dann ist auf jeden Fall unsere Aufgabe erstmal zu sagen, weil Mädchen* ja nach wie vor mit so einem krassen Scham- und Schuldbewusstsein erzogen werden oder sozialisiert werden, klar zu haben, wer ist denn da gerade eigentlich der Täter? Und wer ist schuld? Und das ist eigentlich ein wichtiger, wichtiger Schritt, bevor sowas wie eine Anzeige oder eine strafrechtliche Verfolgung passieren kann, dem Mädchen* klar zu machen, dass sie nicht schuld ist. Und dass sie auch Chancen hat auf Gerechtigkeit, was ja auch immer noch eine große, große Frage ist, in der gerade gesellschaftlichen Situation“, (Z. 359-367).*

Die Expertin beschreibt es als ihre Aufgabe, mit den Mädchen* gemeinsam zu klären, „wer denn da gerade eigentlich der Täter“ ist. Die Expertin beobachtet, dass Mädchen*

immer noch mit „*einem krassen Scham- und Schuldbewusstsein erzogen werden*“ und dementsprechend die Schuld bei sich selbst suchen. Die Bedeutsamkeit der Klärung der Schuldfrage wird durch die Beschreibung als „*wichtigen, wichtigen*“ Schritt betont. Darüber hinaus suggeriert sie den Mädchen*, dass sie „*Chancen [...] auf Gerechtigkeit*“ haben. Diese Thematisierung durch die Expertin suggeriert den Mädchen*, dass sie nicht schuld sind und dass die Expertin sich parteilich nach ihren Bedürfnissen für sie einsetzt. Sie vertritt solidarisch das Interesse der Mädchen*, macht es ihnen gegenüber transparent und stellt sich gegen Anschuldigungen von außen.

Im Folgenden wird ein weiterer Ausschnitt hinzugezogen, der sich auf den Umgang mit strafrechtlichen Fällen bezieht, und an dem die Bedürfnisorientierung deutlich wird:

„Also wenn Mädchen uns Dinge zeigen, wo wir sagen: Puh (atmet lange aus), ja ok. Dann informiere ich das Mädchen* darüber, dass das eine Straftat ist, die ihr da gerade passiert. Und dann zeigen wir die Möglichkeiten auf. Du kannst das und das machen, wir können zur Polizei gehen, wir können / Und dann ist das aber immer noch in der Entscheidung des Mädchens*, unabhängig jetzt vom Alter. Klar, wenn ein Mädchen* sagt: Ich glaube ich möchte das gerne mit meinen Eltern besprechen, und sie sollen hierherkommen, dann machen wir das auch. Dann kommen Eltern halt in den Treff und wir gucken dann zusammen drauf. Und ansonsten begleiten wir Mädchen* halt zur Polizei sofern sie sich dafür entscheiden, das ist aber einer von 50 Fällen“, (Z. 348-357).*

Bei der Beschreibung des Umgangs mit strafrechtlich relevanten Fällen wird der an den Bedürfnissen des Mädchens* orientierte Ablauf erneut sehr deutlich. Wenn den Pädagog*innen Fälle bekannt werden, bei denen es sich um eine Straftat handelt, kommunizieren sie das offen mit dem betroffenen Mädchen* und zeigen ihr „*die Möglichkeiten auf*“, beispielsweise die Begleitung zur Polizei. Da sie den Mädchen* direkt mitteilen, wenn sie Opfer einer Straftat geworden sind, wird deutlich, dass sie mit dem Grundsatz arbeiten, dass jedes Mädchen* ein Recht auf Gerechtigkeit hat, auch wenn das Bewusstsein darüber, Opfer einer Straftat geworden zu sein, für die Mädchen* zunächst eine sehr negative Erfahrung sein kann. Das Recht auf Gerechtigkeit ist ein Bedürfnis, das die Pädagog*innen für die Mädchen* bestimmt haben, für den Fall, dass die Mädchen* sich dem Vorliegen einer Straftat nicht bewusst sind. Außerdem betont die Expertin an dieser Stelle sehr deutlich, dass es „*immer noch in der Entscheidung des Mädchens**“ liegt, welche Maßnahmen umgesetzt werden. Das Treffen der Entscheidung wird unabhängig vom Alter der Mädchen* gehandhabt. Auch die Konditionalität des nächsten Satzes „*wenn ein Mädchen* sagt, [...] dann [...]*“ bestätigt die Annahme, dass die Pädagog*innen den Bedürfnissen der Mädchen* entsprechend handeln. Alle Schritte, basieren auf der Entscheidung des Mädchens* („*sofern sie sich dafür entscheidet*“).

Im folgenden Abschnitt beschreibt die Expertin ein weiteres Ausmaß der Bedürfnisorientierung, das durch die Akzeptanz von Nicht-kommunizieren zum Ausdruck kommt:

„Und wenn ich merke, da ist ein Mädchen, das irgendwie gerade nicht aus sich raus kann, weil keine Ahnung, kann ja passieren, dann sage ich das, mache ich das irgendwie transparent. Hey, ich merke gerade, irgendwie, ist für dich da noch ein Thema? Willst du es sagen? Brauchst du was anderes, um darüber zu reden? Willst du es vielleicht mit einer anderen Kolleg*in besprechen? Auf so einer Ebene eher. Aber letztendlich zwingen oder irgendwie druckvoll einem Mädchen* zu begegnen und zu sagen: Ich merke, dass da was ist, jetzt hau`s raus. Das machen wir nicht. Jede hat ihre eigene Zeit-Line und hat ihre eigenen Wege, Dinge zu äußern, Themen zu besprechen und es gibt ja auch Mädchen*, die das nie tun. Ich weiß, es gibt Mädchen* oder Besucher*innen, die Gewalt erfahren, dass weiß ich, aber sie sagen es mir nicht. Und das ist aber auch ok. Dann Sorge ich dafür, dass an dem Nachmittag a) keine Gewalt passiert und b) einfach Spaß angesagt ist und loslassen und es schön haben“, (Z. 432-444).*

Die Expertin beschreibt ihre Wahrnehmung eines Mädchens*, das „nicht aus sich raus kann“. Darauf reagiert sie transparent und kommuniziert offen ihre Wahrnehmung. Gleichzeitig macht sie dem Mädchen* das Angebot mit ihr oder einer Kolleg*in zu reden. Die Expertin distanziert sich davon, die Mädchen* druckvoll zu einer Aussprache zu bringen. Vielmehr akzeptiert sie, dass jedes Mädchen* anders mit Problemen und Gewalt umgeht, und dass dies für die Expertin bei manchen Mädchen* eine Exklusion aus dem Auseinandersetzungsprozess mit den gewaltvollen Erfahrungen bedeutet. Als Konsequenz sorgt die Expertin für das Wohlbefinden der Mädchen* und versucht, ihnen Spaß im Freizeittreff zu ermöglichen. An dieser Stelle wird die Bedürfnisorientierung deutlich, die selbst dann zum Tragen kommt, wenn die Expertin ihre pädagogischen Vorhaben erstmal zurückstellen und akzeptieren muss, dass das Mädchen* kein Interesse oder Bedarf hat, sie in ihre persönlichen Auseinandersetzungen einzubeziehen. Es ist somit eine bedingungslose Handlungsmaxime, die Bedürfnisse der Mädchen* an erste Stelle zu stellen.

Bei der Betrachtung der pädagogischen Arbeit im wissenschaftlichen Diskurs taucht Bedürfnisorientierung immer wieder als wesentliches Qualitätsmerkmal auf. Selbstbestimmung und Bedürfnisorientierung sowie das Ernstnehmen der Individuen gelten mittlerweile als Grundlage jedes pädagogischen Konzeptes (vgl. Krolzik-Matthei/Voss 2016, S. 106f.). Die Orientierung an den Bedürfnissen der Mädchen* zeichnet sich im Kontext von Mädchen*arbeit oft durch Parteilichkeit aus. Parteilichkeit ist nicht nur Bedürfnisorientierung, sondern steht für solidarisches Engagement für Mädchen*. Das bedeutet, Pädagog*innen leisten nicht nur individuelle Unterstützung, sondern setzen sich darüber hinaus für die Belange der Mädchen* ein. Das bedeutet beispielsweise, dass patriarchale

Strukturen aufgezeigt werden, um auch auf einer gesellschaftspolitischen Ebene gegen strukturelle und sexualisierte Gewalt zu kämpfen (vgl. Kagerbauer 2014, S. 57f.). Ähnlich zur bereits beschriebenen Kritik der Reproduktion von Differenzen durch die Benennung der Mädchen* als solche, steht auch Parteilichkeit in der Kritik, Interessen und Bedürfnisse der Mädchen* zu vereinheitlichen und eine benachteiligte, defizitäre Position zu reproduzieren (vgl. Plöber 2005, S. 172). Diese Vereinheitlichung und Homogenisierung entsprechen nicht den diversen Interessen und Bedürfnissen der Mädchen*. Außerdem verfestigt sich der defizitäre Blick auf Mädchen*, da Parteilichkeit den Bedarf postuliert, sich für diese einzusetzen. Aus dieser Kritik entsteht ein weiteres Dilemma für die Mädchen*arbeit, da entweder Parteilichkeit beibehalten werden würde und weiterhin homogene Differenzierungen verfestigt würden. Oder Parteilichkeit könnte als solches abgelegt werden, woraus die Unmöglichkeit für Pädagog*innen entstände, sich mit realen sozialen Benachteiligungsstrukturen zu befassen (vgl. Plöber 2005, S. 179). Als Ausweg aus dem Dilemma schlägt Rauw vor, Parteilichkeit nicht auf vermeintliche Gemeinsamkeiten der Mädchen* zu beziehen, sondern auf die gemeinsame Konfrontation mit heteronormativen Geschlechterrollen und patriarchalen Verhältnissen (vgl. Rauw 2004, S. 7f.). Dieser Umgang könnte als solidarisch-kritische Begleitung bezeichnet werden, um sich von den durch Parteilichkeit konstruierten identitären und homogenen Vorstellungen zu lösen. Es eröffnet auch die Möglichkeit, auf die Mädchen* und deren Bedürfnisse individuell einzugehen (vgl. Pohlkamp 2014, S. 163).

5.3. Sensibilisierungs- und Aufklärungsaufgabe

Als weiteres Konzept wurde im Interview der Bedarf an Aufklärung und Sensibilisierung deutlich. Dieses pädagogische Konzept begründet die Expertin mit dem Unvermögen der Mädchen*, Strukturen sexualisierter Gewalt und Sexismus zu erkennen. Im Folgenden wird zunächst die subjektive Wahrnehmung von Sexismus und sexualisierter Gewalt der Expertin dargelegt, auf die sich ihr sensibilisierendes und aufklärendes pädagogisches Handeln begründet, welches im zweiten Teil dieses Kapitels erläutert wird.

5.3.1. Reproduktion gewaltbedingender Strukturen durch nachahmendes Verhalten

In dieser Kategorie wird herausgearbeitet, dass die Expertin anhand der nachgeahmten Sprache und des Verhaltens der Mädchen* die Reproduktion sexistischer und gewaltbedingender Strukturen beobachtet. Die Herausarbeitung dieser Kategorie ist insofern relevant, als die Wahrnehmung der Expertin, dass Mädchen* ahnungslos

gewaltbedingende Strukturen reproduzieren und nachahmen, den Begründungsrahmen für das darauf aufbauende pädagogische Konzept, Sensibilisierung und Aufklärung, darstellt. Dieses wird im anschließenden Kapitel genauer betrachtet. Außerdem gibt es einen Einblick in die Wahrnehmung der Expertin des Kontextes, der die Lebenswelten der Mädchen* darstellt. Die Expertin schreibt besonders Sprache, idealisiert dargestellten Körperbildern und sexuellen Skripten einen Einfluss auf die Mädchen* zu. Im folgenden Abschnitt beschreibt sie zunächst ihre Beobachtungen bezogen auf das Nachahmen von Sprache:

„Manchmal denke ich, irgendwie Beleidigungen sind ja auch sehr interessant und sind ja auch im Sprachgebrauch bei sehr, sehr vielen Menschen sehr präsent und dann wirds einfach nachgemacht. Denn wenn ich mit Mädchen spreche und sage: Was ist denn eigentlich eine Schlampe? Und dann gucken wir. Und manchmal gibts halt auch Gruppen, die so ein Input machen, und so eine Recherche: Wo kommt das Wort Schlampe eigentlich her? Was ist die Bedeutung? Und ganz, ganz häufig haben sie diese sehr gesellschaftliche Antwort darauf, eine Schlampe ist eine Person, die mit besonders vielen Männern* unterwegs ist. Und es ist aber, das ist ja eine historische Entwicklung, dass der Begriff sich ja so verändert hat, denn vorher war ja eine Schlampe mal eine Person, die wirklich unordentlich ist. Da ist naheliegend, dass diese Unordentlichkeit sich auch irgendwann auf Unordentlichkeit im Lebensstil sozusagen verändert, aber die Mädchen* wissen das fast häufig gar nicht. Manchmal sind Mädchen* sehr jung, die schon das Wort Bitch benutzen und gar nicht die Übersetzung kennen tatsächlich, weil sie noch nicht die englische Sprache am Start haben zu 100%. Das ist auch sehr interessant“ (Z. 121-135).*

Zunächst wird an dieser Textstelle deutlich, dass die Expertin bei vielen Menschen eine ausgeprägte Verwendung von Beleidigungen feststellt, die die Jugendlichen sich ebenfalls durch Nachahmen aneignen, beispielsweise das Wort „Schlampe“. Sie regt die Mädchen* dazu an, sich über den Ursprung und die Bedeutung von Wörtern klar zu werden („Was ist eigentlich eine Schlampe“). Die Mädchen* geben ihr darauf die Antwort, dass eine Schlampe eine Person sei, „die mit besonders vielen Männern* unterwegs ist“. Anhand dieser Antwort stellt die Expertin fest, dass die Sicht der Mädchen* stark durch eine gesellschaftliche Perspektive geprägt wird. Diese Erkenntnis macht ihr deutlich, dass die Mädchen* durch ihre sprachliche Sozialisation Wörter übernehmen, ohne sie richtig zu verstehen („die Mädchen* wissen das fast häufig gar nicht“). Diese Interviewstelle verdeutlicht, dass die Expertin Situationen oder Strukturen auf ihren sexistischen oder gewaltbedingenden Gehalt hin analysiert und diese Herangehensweise bei den Mädchen* vermisst. Im Gegensatz zu den Mädchen* nimmt sie eine reflektierende Haltung ein und hinterfragt kritisch. Deutlich wird das an der Stelle, an der die Expertin ihre historische Betrachtung des Begriffes Schlampe darlegt und diese von der gesellschaftlich geprägten Definition der Mädchen* differenziert („eine Schlampe ist eine

Person, die mit besonders vielen Männern unterwegs ist. Und es ist aber, das ist ja eine historische Entwicklung, dass der Begriff sich ja so verändert hat, denn vorher war ja eine Schlampe mal eine Person, die wirklich unordentlich ist.“).* Ihre Annahme, dass Mädchen* ahnungslos Nachahmen, sieht die Expertin darüber hinaus dadurch bestätigt, dass Mädchen*, die noch kein Englisch sprechen, bereits das Wort „Bitch“ verwenden, ohne die Bedeutung zu kennen. Durch die von der Expertin angebrachten Beispiele wird deutlich, dass sie beleidigende sexualisierte Sprache als einen zentralen Aspekt wahrnimmt, durch den Mädchen* von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Diese nehmen ihn aber nicht als solchen wahr, da sie durch die gesellschaftliche Prägung gewaltvolle Bezeichnungen und Beschreibungen übernehmen und dadurch reproduzieren. Die Expertin prangert dadurch zunächst das negative Verhalten an. Im nächsten Schritt betrachtet sie die Ursachen für dieses Verhalten und findet sie bei einem gesellschaftlich geprägten Sozialisationsprozess, durch den die Mädchen* ahnungslos gewaltbedingendes Verhalten und Ausdrücke adaptieren.

Im folgenden Auszug wird die Reproduktion sexualisierter Gewalt durch die Jugendlichen expliziter beschrieben:

„Also Worte wie Miststück oder Hurensohn sind da einleitend [...] Und ja, ich nenne das Mal Slut-Shaming, das Schlampe-Bitch-Thema ist eine große Nummer für Mädchen. Denn sie werden sehr selbstverständlich von anderen Menschen, auch von anderen Mädchen*, aber auch hauptsächlich von Jungs*, mit diesen Bezeichnungen angeschrieben“, (Z. 92-96).*

Die Expertin betont die Selbstverständlichkeit, mit der Mädchen* von anderen Jugendlichen, auch von Mädchen*, beleidigend und sexualisiert angesprochen werden. An dieser Stelle zeigt sich sehr deutlich, dass beleidigende Bezeichnungen als Ausdruck sexualisierter Gewalt durch Peers hervorgebracht werden und sich durch unreflektiertes Nutzen immer weiter reproduzieren, sodass selbst Mädchen*, die eigentlich durch diese Bezeichnungen stigmatisiert und stereotypisiert werden, diese reproduzieren.

Als Ursprung sieht die Expertin nicht nur die Sprache, sondern auch digitale sexualisierte Medieninhalte:

„Das kommt von Selbstnutzung von TV und Social Media, also auf YouTube oder in Songs. Ganz häufig werden ja auch Songs gehört oder Musik gehört, die unfassbar sexualisierte Gewalt darlegt, ohne dass die Übersetzung so richtig irgendwie gehört wird oder was da tatsächlich gesungen wird ist nicht klar, sondern der Flow ist nett, der Sound ist nett. Das sind ja auch alles legitime Gründe, das zu hören. Aber dass Frauen da absolut unwertschätzend benannt werden oder objektiviert werden, das kriegen Mädchen* dann halt gar nicht so übersetzt. [...] Und dass ganz häufig Frauen* mithilfe von Songs, mithilfe von*

bestimmten YouTube Formaten, sehr niedrig, oder sehr unwertschätzend behandelt werden und sehr klein gehalten werden. Und das sind ja ganz beliebte Formate. Es gibt super viel krass viele männliche Youtuber, die dann irgendwie so: Ich bewerte andere Youtuber*innen. Oder: Ich bewerte Influencer*innen. Solche Reaction-Videos heißen die auch ganz häufig. Und dann wird eine Youtuber*in oder eine Influencer*in, die vielleicht im Beauty Bereich unterwegs ist, ganz klar nach Äußerlichkeiten bewertet. Und da ist halt die Frage: Why? Was ist das? Und das hat unfassbar viele Klicks. So Videos wie die Inscope21, ist da ganz groß drin und der wird halt von vielen jungen Menschen im Moment auch gefeiert“, (Z. 135-158).*

In dieser Textstelle beschreibt die Expertin weniger das gewaltreproduzierende Verhalten von Jugendlichen, sondern hauptsächlich die Ursachen für die Verankerung sexualisierter Gewalt in gesellschaftlichen Strukturen und die damit einhergehende Blindheit für solche Strukturen. Die Expertin benennt TV und Social Media sowie Songs als Formate, in denen sexualisierte Inhalte, ohne sie zu verstehen oder zu hinterfragen, von den Mädchen* rezipiert werden. Songs, die sexualisierte Gewalt darlegen, werden von den Mädchen* gehört, ohne dass sie die Bedeutung der Texte kennen. Die Mädchen* bekommen es „gar nicht so übersetzt“, dass Frauen* in Songs oder in verschiedenen YouTube Formaten objektiviert oder klein gehalten werden. Die von der Expertin beschriebenen Gründe, aus denen Mädchen* solche Musik hören, beziehen sich auf den guten „Sound“ und „Flow“ der Lieder, aber nicht auf die Inhalte. Zum einen ist sie in der Lage, sich in die Mädchen* hinein zu versetzen und zu verstehen, aus welchen Gründen die Medieninhalte attraktiv für sie sind („das sind ja auch alles legitime Gründe, das zu hören“). Darüber hinaus sieht sie aufgrund ihrer reflektierten und hinterfragenden Grundhaltung auch die Ebene, auf der sich hierarchische Geschlechterstrukturen und Sexismus etablieren. Während sie diese Ebene in vielen Situationen wahrnimmt, beschreibt sie die Wahrnehmung der Mädchen* als beschränkt. Die Expertin beobachtet, dass Reaction-Videos, in denen männliche* Youtuber andere Youtuber*innen oder Influencer*innen nach äußerlichen Merkmalen bewerten, mittlerweile sehr beliebt sind und durch hohe Aufrufzahlen von jungen Menschen legitimiert werden. Durch diese Textstelle wird ebenfalls ein negativer Blick der Expertin auf digitale Medien deutlich, der durch geschlechterhierarchische Strukturen in digitalen Medien entsteht, die von Jugendlichen unreflektiert rezipiert werden und sich somit weiter etablieren und einen Nährboden für sexualisierte Gewalt darstellen.

Darüber hinaus zeigt sich im Folgenden eine kritische Haltung gegenüber idealisierten Körperdarstellungen sowie deren Auswirkungen:

„Ja gut, der negative Aspekt ist immer so ein Body-Shaming-Ding. Das bedeutet nämlich, dass da meistens Personen dargestellt werden, die a) dünn sind b) gut geformt, in

Anführungsstrichen, keine Cellulite haben oder so. Und so sehen ja in der Regel sehr wenige Frauen aus. Oder es sehen Frauen* so aus, weil sie hart daran arbeiten so auszusehen. Oder weil es fotogeshopt ist. Und da muss man natürlich dann auch wieder als Aufgabe sehen, dass das nicht zu 100% real ist. Dass man sich da Eindrücke holen kann, ja, aber dass das nicht auf das echte Leben dann, auf das eigene Sexleben, vielleicht das echte Sexleben, zu übertragen ist. Weil ich hab ganz häufig so Fragen, das Mädchen* irgendwie fragen, zum einen: Findest du mich dick? Also dass das so ein Thema dann wird, also auf so eine Body-Perspektive. Und: Bin ich zu dick, um oben zu sein? Also beim Sex. Das sind alles so Fragen, weil im Internet oder in Pornos irgendwie Menschen dargestellt werden, die halt sehr schön sind, oberflächlich betrachtet“, (Z. 246-258).*

Die Expertin beobachtet, dass in digitalen Medien hauptsächlich Frauenbilder vermittelt werden, die nicht der Realität entsprechen, also „dünn“ und „gut geformt“ sind. Diese Darstellungen hält sie nicht geeignet, sie auf das eigene Leben zu übertragen. Sie erzählt von Situationen, in denen die Mädchen* sie durch Fragen in ihre Aushandlungsprozesse mit solchen Darstellungen einbeziehen. An den Fragen wird deutlich, dass sie diese Ideale und Normen auf sich selbst beziehen, mit der negativen Auswirkung, an ihrem eigenen Körperbild zweifeln („Findest du mich dick?“ oder „Bin ich zu dick, um oben zu sein? Also beim Sex?“).

Durch folgende Beobachtung zeigt sich, dass Mädchen* sich stark an idealisierten Körperbildern orientieren:

„Weil, es gibt Mädchen oder Besucher*innen, die sind zwölf, die dann gerade anfangen Intimhaare zu kriegen, und die dann sofort wegrasiert werden, weil das nicht ok ist, Haare dort unten zu haben. Und das finde ich schon sehr krass, denn mit zwölf, wenn ich an mein Zwölf-Jahre-Ich zurückdenke, da war ich noch sehr jung, sehr klein. Und da ist natürlich dann auch die Frage, dass die schon mitkriegen, dass es so ist, dass männliche* Menschen, falls denn heterosexueller Sex stattfinden soll, den auf jeden Fall ohne Haare haben wollen. Es kommt ja auch / das macht so ein bisschen beides / das kommt ja auch vielen Männer*stimmen gar nicht gerecht, die vielleicht sagen: Ist mir egal. Oder: Ich mag Haare“, (Z. 269-278).*

Die Expertin beschreibt in diesem Zitat, dass die Mädchen* schon in einem sehr frühen Alter von zwölf Jahren mitbekommen, dass Intimhaare nicht als Ideal gelten und sie sich deshalb direkt rasieren, sobald sie wachsen. Sie findet dieses Verhalten „krass“, besonders im Kontrast zu ihrer Wahrnehmung von sich selbst als 12-Jährige. Hier wird wieder deutlich, dass die Expertin eindeutig eine Entwicklung in der Gesellschaft feststellt, die verstärkt dazu führt, dass immer jünger werdende Mädchen* idealisierte Körperbilder unreflektiert nachahmen und sich somit den klischeehaften Geschlechterrollen hingeben. Sie betont an der Stelle auch die Perspektive männlicher* Personen, deren

individuellen Stimmen und Meinungen, beispielsweise eine positive Wahrnehmung von Intimirasur, durch die vorherrschende Idealnorm untergehen.

Aus den zu dieser Kategorie zusammengetragenen Bestandteilen des Interviews wird die subjektive Wahrnehmung der Expertin über den Kontext der Lebenswelten der Mädchen* und deren Betroffenheit durch sexualisierte Medieninhalte deutlich. Die Analyse dieser Wahrnehmung ist insofern relevant für die Fragestellung, als ein Großteil der pädagogischen Arbeit der Expertin auf dieser Wahrnehmung aufbaut. Sie nimmt das Verhalten der Mädchen* und die von ihnen rezipierten Inhalte aus digitalen Medien auf zwei Ebenen wahr: Zum einen sieht sie die Ebene, die für Mädchen* einfach zugänglich ist und auf der ein unterhaltender Faktor im Fokus steht. Auf der anderen Ebene sieht die Expertin etablierte patriarchale Strukturen, in Form von idealisierter Darstellung weiblicher Körper oder Geschlechterhierarchien. Sie beobachtet, dass Mädchen* diese Ebene nicht als solche wahrnehmen, und dadurch ahnungslos die Strukturen dieser Ebene durch ihr Verhalten reproduzieren. Durch das unreflektierte Nachahmen und Reproduzieren werden Bedingungen geschaffen, durch die sexualisierte Gewalt nicht mehr als solche wahrgenommen wird. Den Mädchen* diese Ebene aufzuzeigen und sie dafür zu sensibilisieren hat sich die Expertin als Aufgabe gesetzt, die im nächsten Kapitel ausgewertet wird.

Da es sich in dieser Kategorie um die Wahrnehmung des Kontextes handelt, in den Mädchen* eingebettet sind, überschneiden sich die Inhalte dieser Kategorie teilweise mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit, der vor der Auswertung des Interviews dargelegt wurde. Aus der Praxisperspektive beschreibt die Expertin den Einfluss von sexualisierten Medieninhalten und den darin vermittelten Normen und konnotiert diese negativ. Peers benennt sie ebenfalls in Bezug auf den Sprachgebrauch als Einflussfaktoren.

5.3.2. Kritische Reflexion von Strukturen und Verhältnissen

In dieser Kategorie wird herausgearbeitet, inwiefern die Expertin aus ihrer Wahrnehmung des defizitären Verständnis der Mädchen* von sexistischen und gewaltbedingenden Strukturen ein pädagogisches Konzept der Sensibilisierung und Aufklärung entwickelt und dieses in der alltäglichen Arbeit mit den Mädchen* umsetzt. Bereits in der ersten Kategorie wurde das Ziel der Mädchen*arbeit deutlich, einen Raum zu schaffen, in dem gesellschaftliche Machtverhältnisse, begleitet durch die Pädagog*innen, durchschaut werden sollen, besonders vor der problematisch wahrgenommenen Erkenntnis, dass „Mädchen* [sexualisierte Gewalt] mittlerweile nicht mehr erkennen“, (Z. 87). Folglich besteht der pädagogische Ansatz darin, die Mädchen* darauf aufmerksam zu

machen, indem sie Anregungen bekommen, Verhältnisse, Strukturen und ihr daraus resultierendes eigenes Verhalten zu hinterfragen. Dieser Aspekt der Aufklärung wird als Kategorie im Interview deutlich und im Folgenden ausgewertet.

Zunächst wird der sensibilisierende Umgang der Expertin mit sexualisierten Beleidigungen ausgewertet:

„Da herrscht auf jeden Fall ein ziemlich krasser Ton, der sehr ins Beleidigende geht. Also Worte wie Miststück oder Hurensohn sind da einleitend und da irgendwie zu sagen, Hör mal, was ist das eigentlich für eine Beleidigung? Und ja, ich nenne das Mal Slut-Shaming, das Schlampe-Bitch-Thema ist eine große Nummer für Mädchen. Denn sie werden sehr selbstverständlich von anderen Menschen, auch von anderen Mädchen*, aber auch hauptsächlich von Jungs*, mit diesen Bezeichnungen angeschrieben. Und da einfach mal also wirklich zu erklären: Was ist das eigentlich, das Wort? Was bedeutet das? In welchem Kontext wird das verwendet? Und warum hält es sich so lange? Was ist eigentlich die gesellschaftliche Perspektive auf das Wort? Und warum es eigentlich nicht so cool ist? Warum es eigentlich solidarisch wäre, andere Mädchen* auf gar keinen Fall so zu benennen? Und das ist auf jeden Fall ein sehr großes Thema. Neustes Lieblingswort ist Hoe, als gerade Hure, und Hurensohn, das sind so die Klassiker, und Mistgeburt, also da müssen wir immer wieder hingucken und diese Worte erklären, also in welchen Kontexten die verwendet werden“, (Z. 91-104).*

Die Expertin beschreibt, dass unter Jugendlichen ein „*ziemlich krasser Ton herrscht*“, der sich Mädchen* gegenüber durch sexualisierte Beleidigungen, zum Beispiel Wörter wie „*Hure*“ oder „*Schlampe*“, auszeichnet. Mädchen* werden sowohl von Jungen* als auch von Mädchen* selbstverständlich mit solchen Wörtern in Chats angeschrieben. Die Expertin sieht ihre Aufgabe darin, „*immer wieder hin[zu]gucken*“. Diese Betonung von „*immer wieder*“ deutet auf einen Prozess hin, der nie abgeschlossen wird und sich an verschiedenen Stellen wiederholt. Es liegt somit an der Expertin, sich kontinuierlich mit der Problematik auseinanderzusetzen und nicht zu resignieren. Die beschriebene Handlung „*hingucken*“ verdeutlicht, dass Pädagog*innen der Problematik von selbst aktiv Aufmerksamkeit schenken müssen, da sie sich ansonsten leicht dem pädagogischen Bereich entzieht und übersehen wird. Die Gefahr, dass sich die Problematik dem Blickfeld der Expertin entziehen könnte, wurde bereits in dem Kapitel über Beziehungsarbeit (Kapitel 5.2.1.) deutlich. Sowohl eine schlechte Beziehung als auch das nicht Hingucken würden die Möglichkeiten, pädagogisch zu arbeiten, verhindern. An zwei Stellen nennt die Expertin das Erklären als ihre Aufgabe („*Und da einfach mal also wirklich zu erklären*“ / „*und diese Worte erklären*“). Das Wort „erklären“ hat seinen Ursprung beim Wort „klar“ und bedeutet vor dem Hintergrund, einer anderen Person etwas deutlich und verständlich zu machen. Die zweifache Verwendung des Wortes lässt darauf schließen, dass die

Expertin sich in einer Position sieht, in der sie über mehr Wissen verfügt als die Mädchen* und sie die Mädchen* an diesem Wissen teilhaben lassen möchte. Diese Erkenntnis steht im Widerspruch zu der vorherigen Erkenntnis, dass die Expertin den Mädchen* auf Augenhöhe begegnet und die Mädchen* im Bereich der Medienexpertise als informierter einschätzt. Aus den widersprüchlichen Erkenntnissen kann geschlossen werden, dass die Expertin zwischen verschiedenen Wissensbereichen differenziert. Ihren Vorsprung sieht sie besonders darin, sexistische Strukturen zu erkennen, die sexualisierte Gewalt bedingen und den Mädchen* oft verdeckt bleiben. Um den Mädchen* eine Erkenntnis auf dieser Ebene zu ermöglichen, geht die Expertin in der im Zitat beschriebenen Situation folgendermaßen vor: Sie stellt den Mädchen* viele Fragen, die auf unterschiedliche Erkenntnisse abzielen (*„Was ist das eigentlich, das Wort? Was bedeutet das? In welchem Kontext wird das verwendet? Und warum hält es sich so lange? Was ist eigentlich die gesellschaftliche Perspektive auf das Wort? Und warum es eigentlich nicht so cool ist? Warum es eigentlich solidarisch wäre, andere Mädchen* auf gar keinen Fall so zu benennen?“*). Das Aneinanderreihen vieler Fragen suggeriert den Mädchen* die Vielschichtigkeit, die ein Wort haben kann und die Möglichkeit, es aus vielen verschiedenen Positionen zu betrachten. Zunächst motiviert sie die Mädchen* dazu, die Bedeutung und den Ursprung eines beleidigenden Wortes im gesellschaftlichen Kontext zu betrachten, beispielsweise bei dem Wort *„Schlampe“*. Daraufhin sollen die Mädchen* sich mit dem Kontext, in dem das Wort gebraucht wird, und der gesellschaftlichen Perspektive auseinandersetzen. Anschließend wird der Gebrauch kritisch hinterfragt und beleuchtet, warum bestimmte Wörter *„nicht so cool“* sind. Diese Struktur - Verstehen des Wortes, der Situation oder Struktur, um das Hinterfragen des eigenen Handelns zu ermöglichen - wird im weiteren Verlauf an verschiedenen Stellen erkennbar werden.

An dem folgenden Zitat wird deutlich, dass die Auseinandersetzungsprozesse nicht nur durch Erklärungen von Seiten der Expertin gestaltet werden, sondern sich ebenfalls dynamisch in der Gruppe entwickeln:

„Denn wenn ich mit Mädchen spreche und sage: Was ist denn eigentlich eine Schlampe? Und dann gucken wir. Und manchmal gibts halt auch Gruppen, die so ein Input machen, und so eine Recherche: Wo kommt das Wort Schlampe eigentlich her? Was ist die Bedeutung?“*, (Z. 123-126).

Der Abschnitt betont den partizipativen Anteil der Mädchen*. Durch die Aussage *„Und dann gucken wir“* wird ein Szenario deutlich, in dem die Expertin nicht mehr ausschließlich erklärt, sondern gemeinsam nach Antworten auf die Fragen der Expertin gesucht wird. Die Expertin berichtet ebenfalls, dass sich Gruppen von Mädchen* zusammenfinden, um das Thema weiter zu recherchieren und Antworten auf die Fragen zu finden. Infolgedessen erklären die Mädchen* sich gegenseitig ihre Perspektiven, sodass der

Austausch weiter angeregt werden kann, da nicht nur die Perspektive der Expertin im Raum steht.

Neben der von sexualisierten Beleidigungen geprägten Sprache der Jugendlichen, macht die Expertin auch die Problematik der von den Mädchen* rezipierten Musik deutlich, die unter anderem stigmatisierte Frauenbilder und sexualisierte Gewalt beinhaltet. Die Expertin und ihre Kolleg*innen gehen mit dieser Problematik folgendermaßen um:

„Aber dass Frauen da absolut unwertschätzend benannt werden oder objektiviert werden, das kriegen Mädchen* dann halt gar nicht so übersetzt. Und das machen wir dann zusammen, das ist auf jeden Fall eine Aufgabe wo ich, oder wo wir als Team, hingucken und immer wieder sagen: Weißt du da eigentlich, was die da singen? Und wollen wir mal zusammen den Songtext angucken? Klar, manche Mädchen* sagen da: Oh krass E, du schon wieder. Hast du wieder eine Fortbildung besucht? Und dann sage ich: Ja, habe ich (lacht). Und es gibt aber auch Mädchen*, die dann sehr schnell sagen: Boa, krass. Und irgendwie merken, dass ja die Perspektive sich da ändern kann. Und dass ganz häufig Frauen* mithilfe von Songs, mithilfe von bestimmten YouTube-Formaten, sehr niedrig, oder sehr unwertschätzend behandelt werden und sehr klein gehalten werden“, (Z. 141-151).*

An dem einleitenden Satz wiederholt sich die These, dass die Expertin bei den Mädchen* kein Verständnis für sexistische Medieninhalte wahrnimmt. Durch die Aussage „*das machen wir dann zusammen*“ zeigt sich erneut ein gemeinschaftlicher Ansatz, um sich mit den Inhalten kritisch auseinanderzusetzen. Die Frage „*Wollen wir mal zusammen den Songtext angucken?*“ verdeutlicht das Bemühen der Expertin, die Mädchen* aktiv an dem Auseinandersetzungsprozess teilhaben zu lassen, indem sie ihnen ein Angebot zur gemeinsamen Betrachtung der Problematik macht. Für die Umsetzung ist das Einverständnis der Mädchen* entscheidend, da ansonsten die Angebote nur wiederholt werden, aber nicht ausgeführt werden können. Ansonsten verdichtet sich durch die Beschreibung „*hingucken und immer wieder sagen*“ die Annahme, dass die Pädagog*innen wachsam und aufmerksam sein müssen und aktiv an der Sache dranbleiben müssen und dass das kritische Hinterfragen und die Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch zur alltäglichen pädagogischen Arbeit dazugehört. Inhaltlich wird deutlich, dass die Expertin an dieser Stelle mit den Mädchen* auf der Ebene des Verstehens arbeitet, konkret sollen die Inhalte frauen*verachtender Songtexte auch richtig verstanden werden („*Weißt du eigentlich was die da singen? Und wollen wir mal zusammen den Songtext angucken?*“). Die Expertin beschreibt zwei verschiedene Reaktionen der Mädchen* auf ihr pädagogisches Konzept in Abgrenzung zueinander. Die einen sehen das Handeln der Expertin als sehr pädagogisch an, da sie direkt davon ausgehen, dass die Expertin wieder bei einer Fortbildung war. Die Expertin beschreibt diese Reaktion in Abgrenzung zu den positiven Reaktionen, sodass geschlussfolgert werden kann, dass das Konzept

bei einem Teil der Mädchen* nicht gut ankommt. Die Aussage „*du schon wieder*“ suggeriert zum einen, dass die Mädchen* wenig bereit sind, sich tiefergehender auseinanderzusetzen und zum anderen, dass die Expertin sie häufig zu Auseinandersetzungsprozessen auffordert. Die andere Gruppe fasst es wiederum sehr positiv auf und lässt sich auf das Hinterfragen ein, mit dem Ergebnis die Möglichkeit eines Perspektivwechsels zu erkennen („*und irgendwie merken, dass ja die Perspektive sich verändern kann*“). Dieser Perspektivwechsel ermöglicht es den Mädchen*, zu erkennen, dass bestimmte Formate auf YouTube oder Songs gewaltbedingende Geschlechterhierarchien und somit gewaltbedingende Strukturen reproduzieren.

Im Kontext von YouTube findet die Expertin weitere Inhalte, die von den Mädchen* unreflektiert rezipiert werden und Anlass zum Hinterfragen der Ermöglichungsstrukturen solcher Inhalte geben:

*„Und da ist dann halt immer die Frage: Wer gibt einem eigentlich das Recht sich dabei zu filmen, wie man andere Youtuber*innen oder Influencer*innen auf Instagram anschaut? Und ja das wäre dann ne 10, das ist aber eine 4, weil die ist blond. Da werden ganz, ganz verschiedenste Klischees benannt und auf so einer unfassbar oberflächlichen Objektebene und die Zielgruppe sind häufig Frauen“*, (Z. 161-166).

Auch hier verwendet sie erneut das Wort „*immer*“, was bestätigt, dass sie das Hinterfragen bei den Mädchen* wiederholend und mit viel Kontinuität initiiert. Inhaltlich zielt diese Frage darauf ab, wer das Recht hat, andere zu bewerten. Die Mädchen* sollen dazu angeregt werden, ebenfalls zu hinterfragen, inwiefern Bewertungen aufgrund von stereotypischen Äußerlichkeiten vertretbar sind.

An der folgenden Interviewstelle beschreibt die Expertin ihr Konzept, die Mädchen* durch das Verwenden einer ich-Perspektive anzuregen, andere Perspektiven einzunehmen:

„Also wenn sie ein krasses Video dabeihaben, [...] dann halt sich das angucken und nicht sofort sagen: Boa krass, das ist Shit, was da passiert. Weil dann machst du die Tür nämlich erstmal wieder zu und das ist nicht cool. Und dann gucken, meine Idee ist immer aus so einer Ich-Perspektive sprechen, nämlich dass ich von mir sagen würde: Ich finde das nicht so schön, also ich kann verstehen, was da passiert, aber wenn mich jemand so bezeichnet, wäre ich traurig, oder so. Also das ist auf jeden Fall immer ein Konzept“, (Z. 283-291).

In diesem Zitat beschreibt die Expertin ihren Umgang mit Videos, die die Mädchen* ihr zeigen und die sie selbst als sehr negativ wahrnimmt. Sie beschreibt ihr Konzept, in solchen Situationen die ich-Perspektive zu verwenden („*meine Idee ist immer aus so einer Ich-Perspektive sprechen*“). Nachdem sie Verständnis für das Gezeigte ausgedrückt hat („*ich kann verstehen, was da passiert*“), bringt sie ihre persönliche Ablehnung

auf sich selbst bezogen zum Ausdruck („*wenn mich jemand so bezeichnet, wäre ich traurig*“). Durch die Vermittlung von Verständnis und die ich-Perspektive wird den Mädchen* suggeriert, dass es sich um die subjektive Perspektive der Expertin handelt und es in Ordnung ist, ebenfalls eine Positionierung einzunehmen. Nur wenn die Mädchen* sich trauen, ihre Perspektive auszudrücken, kann ein Dialog entstehen und sie werden angeregt, die Inhalte aus anderen Perspektiven zu betrachten, sowie die Abneigung der Expertin nachzuvollziehen. Dieses Angebot, eine andere Perspektive aufgezeigt zu bekommen und diese nachzuvollziehen, ist entscheidend, um auch die eigene Perspektive reflektieren zu können.

Im folgenden Abschnitt wird nochmal im Kern deutlich, wie die Expertin die Mädchen* anregt Strukturen zu hinterfragen, mit dem Ziel, das eigene Verhalten fern von Normen zu entwickeln:

*„Und da gehts ganz doll darum eben Sozialisation zu hinterfragen, und geschlechtliche Rollenbilder zu hinterfragen. Warum ist das eigentlich mädchen*haft? Warum ist das jungen*haft? Warum darf ich nicht sein, wie ich will? Oder kann sein wie ich will? Und das sind halt auch immer wieder Fragen, die wir stellen müssen, wenn wir etwas gezeigt bekommen kriegen, wenn wir uns ein Video zusammen angucken, wenn Mädchen* sagen, sie wollen selber ein Tutorial machen, das halt einfach gut zu begleiten. Immer wieder zu hinterfragen: Warum zeigst du dich so? Warum willst du den Körperteil zeigen? Und halt, das ist auch immer ein großes Ding bei Sexting, es nicht zu verbieten. Weil, wenn Sachen verboten werden, dann ist halt doof. Weil dann wird erst recht und irgendwie nicht mit Vorsicht agiert“*, (Z. 297-306).

In diesem Abschnitt wiederholt sich die Feststellung, dass die Expertin die Mädchen* durch das Verstehen von Strukturen zum Reflektieren anregen möchte. Zunächst werden die Mädchen* dazu angeregt, Zusammenhänge von Sozialisation nach genormten Rollenbildern zu verstehen („*Warum ist das eigentlich mädchen*haft? Warum ist das jungen*haft?*“). Erneut wiederholt die Expertin „*immer wieder*“. Dieser wiederholende Charakter des Prozesses der Aufklärung und Sensibilisierung wurde bereits zuvor an mehreren Stellen deutlich. Durch die Fragen „*Warum darf ich nicht sein, wie ich will?*“ und „*Kann ich sein wie ich will?*“ gibt die Expertin eine Wahrnehmung der Jugendlichen wieder, die durch starke Einschränkungen in der persönlichen Entfaltung bestimmt ist. Die Konditionalität des Satzes „*das sind halt auch immer wieder Fragen, die wir stellen müssen, wenn wir etwas gezeigt bekommen kriegen, wenn wir uns ein Video zusammen angucken, wenn Mädchen* sagen, sie wollen selber ein Tutorial machen*“ beschreibt, dass die Pädagog*innen nur in der Position sind Fragen zu stellen, wenn die Mädchen* auf sie zukommen und ihnen Videos oder Chatverläufe zeigen. Sie können somit immer nur Angebote machen, aber müssen ansonsten darauf warten, dass die Mädchen* auf

diese Angebote eingehen, oder wie hier beschrieben, von selbst auf sie zukommen. Nachdem zuvor das Verstehen von Sozialisationsprozessen angeregt wurde, agiert die Expertin durch die Fragen „*Warum zeigst du dich so? Warum willst du den Körperteil zeigen*“ nun auf der Ebene, auf der das eigene Handeln kritisch hinterfragt wird.

In dieser Kategorie wurde deutlich, dass die Expertin die Mädchen* dazu anregen möchte, Strukturen und Verhältnisse, sowie deren Entstehungszusammenhänge zu verstehen, besonders vor dem Hintergrund, dass sie häufig beobachtet, dass Mädchen* ihr Verhalten ahnungslos nachahmen. Auf der Basis können gewaltbedingenden Strukturen und das eigene Verhalten kritisch reflektiert werden. Die Expertin schärft bei den Mädchen* nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die Fähigkeit diese Aspekte in angemessener Weise beurteilen zu können. Grundlage zur Umsetzung des Konzeptes ist, dass diese Aufgabe von den Pädagog*innen wahrgenommen werden muss, da es immer wieder bedeutet, aktiv hinzusehen und repetitive Fragen zu stellen.

Auch im wissenschaftlichen Diskurs wird die Förderung der Reflexionskompetenz als wesentliche Praxis gesehen, um die Enttabuisierung der Thematik sexualisierter Gewalt voranzubringen. Bei der Betrachtung von Kontexten, in denen das Reflektieren der gesellschaftlichen Normen und Strukturen eine Rolle spielt, wird eine Schnittstelle von Medienpädagogik, Sexualpädagogik und Mädchen*arbeit deutlich. In allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern lässt sich ein Bezug zur Reflexion von Normen und Verhalten als wesentlicher Aspekt der Gewaltprävention finden, da kritische Reflexion eine grundlegende Fähigkeit zur Selbstbestimmtheit darstellt. Böhm u.a. sehen Befähigung zur kritischen Reflexion als wesentliche Aspekte zur Eindämmung sexueller Grenzverletzungen im Kontext von digitaler Medienbildung. Den Vorteil sehen sie darin, dass im Gegensatz zur Förderung der individuellen Medienkompetenz auf den sozialen und überindividuellen Prozess der Mediensozialisation fokussiert wird (vgl. Böhm u.a. 2017, S. 12). In der Sexualpädagogik ist eine reflektierte Positionierung zu politischen und gesellschaftlichen Themen nicht wegzudenken, da Sexualität im Sinne der Ganzheitlichkeit nicht nur unter biopsychosozialen Komponenten betrachtet wird, sondern darüber hinaus als eingebettet in soziale gesellschaftliche Normen und Werte verstanden wird (vgl. Watzlawik u.a. 2017, S. 1041). Wichtige Ziele der Sozialpädagogik sind unter anderem die Förderung sexueller Selbstbestimmtheit, die Befähigung zum Treffen informierter persönlicher Entscheidungen sowie die Entwicklung einer persönlichen Vorstellung von Sexualität. Um diese Ziele zu erreichen, ist es relevant, Werte und Normen nicht nur aus der Gesellschaft zu übernehmen, sondern in der Lage zu sein, eine eigene Position beziehen zu können sowie eigene Norm- und Wertvorstellungen entwickeln zu können (vgl. Sielert 2014, S. 110). Auch in der queer-feministischen Mädchen*arbeit spielt das kritische Hinterfragen der gegebenen Verhältnisse eine zentrale Rolle. Die Fähigkeit, Normen und

Strukturen kritisch reflektieren zu können, ist Grundvoraussetzung um anschließend eine individuelle Positionierung einnehmen zu können. Vollmer-Schubert beschreibt es als Ziele der Mädchen*arbeit sich unabhängig, aber auch in Bezug auf traditionelle Geschlechterrollen und Stereotypen auseinandersetzen zu können, den Mädchen* Möglichkeiten aufzuzeigen sich selbst in Sprache, Denken und Fühlen zu gestalten, sich zu definieren und zu verorten. Das kann angeregt werden, indem Angebote geschaffen werden, die geschlechtsspezifische Zuschreibungen sowie sexistische Strukturen sichtbar machen und kritisch beleuchten. Die Widersprüchlichkeiten, die Mädchen* meistens unbemerkt aushalten, können erkennbar gemacht werden, um anschließend Möglichkeiten zu finden, damit umzugehen. Die Bildungsprozesse bei den Mädchen* werden nicht erzwungen, sondern vielmehr durch Anregungen und Unterstützung zur sozialen Positionierung und (Selbst-)Bildung angeregt (vgl. Vollmer-Schubert 2014, S.188ff.). Diese Strategie, die heteronormativitätskritische Reflexion zu fördern, wird im Diskurs über Mädchen*arbeit nicht ausschließlich positiv angesehen. Es wird kritisiert, dass Mädchen* durch die ständige Aufforderung zur kritischen Auseinandersetzung mit den Strukturen und Normen, die für sie Orientierungsmuster darstellen, verunsichert werden können, besonders in der adoleszenten Phase, die viele Orientierungshilfen bedarf. Diese Verunsicherung kann zu Überforderung und Resignation führen. Die Pädagog*innen sollten die Mädchen* eher beim Aushandeln von Widersprüchen und Uneindeutigkeiten, die durch die Gesellschaft auf sie projiziert werden, unterstützen, begleiten und entlasten. Neben dem Auslösen von Verunsicherung kann die Intervention und Motivation zur kritischen Auseinandersetzung auch schlichtweg scheitern, falls die Mädchen* die Strukturen und Verhältnisse nicht dekonstruieren wollen oder können, oder sie hinter den Konstruktionen nicht ein Machtunverhältnis, sondern andere Einflüsse erkennen (vgl. Nordhoff 2014, S.139). Besonders fatal wäre in dem Fall die übermächtige Idealvorstellung der Pädagog*in von Dekonstruktion der Normen, Strukturen und Verhältnisse, die sie dazu verleitet, Mädchen*, die dem Anspruch nicht gerecht werden können, als defizitär wahrzunehmen (vgl. Nordhoff 2014, S. 138). Förderlicher zeigen sich für solche Fälle partizipativere Ansätze, um die Mädchen* nicht zu überfordern und zu verunsichern und auch auf deren heteronormativen Wünsche einzugehen. Die Pädagog*innen sollten dabei in der Lage sein, das Spannungsfeld zwischen den heteronormativen Wünschen der Mädchen* sowie den eigenen dekonstruktivistischen Anspruch auszuhalten (vgl. Nordhoff 2014, S.139).

5.4. Empowernde Konzepte

Dieses Kapitel beschreibt empowernde und handlungsorientierte Konzepte der Expertin, die den Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien gestalten. Das zuvor beleuchtete Konzept der Aufklärung und Sensibilisierung bietet eine Grundlage, um diese empowernden Kompetenzen umzusetzen. Das erste empowernde Konzept bezieht sich darauf, Bedürfnisse und Grenzen unabhängig von indoktrinierten patriarchalen Normen und Werten zu entwickeln. Gleichzeitig stellt das Klären eigener Grenzen auch ein wichtiges Element zum Schutz vor sexualisierter Gewalt dar. Eine weitere herausgearbeitete Kategorie, ist die Förderung alternativer Handlungsmöglichkeiten für Mädchen*, die ihnen zeigen, wie sie sich verhalten können, ohne gewaltbedingende patriarchale Strukturen zu reproduzieren. Außerdem zielt das Konzept darauf ab, handlungsaktiv zu bleiben, selbst wenn die Mädchen* in eine Opferrolle gedrängt würden. Das letzte herausgearbeitete empowernde Konzept stellt einen stärkeren Bezug zu digitalen Medien her und motiviert zur Nutzung positiver Medieninhalte.

Zunächst wird ein Auszug ausgewertet, der verdeutlicht, dass empowernde Konzepte wichtig sind, damit Mädchen* nicht als Opfer stigmatisiert werden und ausschließlich auf potenzielle Gefahren der digitalen Welt hingewiesen werden:

„Das ist genau dasselbe wie in der klassischen Sozialisation, dass Mädchen nach wie vor vermittelt wird, jungen Frauen*, dass in der Dunkelheit draußen sein eine blöde Idee ist. Oder, ja genau, einfach eine blöde Idee ist. Sie wachsen damit auf und gehen dann für den Rest ihres Lebens mit einem komischen Gefühl nach draußen. Und das ist gerade im Winter ja beschissen. Ich meine es wird um vier dunkel. Das heißt es kann doch nicht sein, dass junge Frauen* von vier bis wenn sie dann halt nach Hause kommen, keine Ahnung, mit einem komischen Gefühl draußen sind. Und dieses komische Gefühl möchte ich auch nicht im Internet haben. Ich möchte, dass Mädchen* klar haben, wie sie sich beschützen, wenn irgendwas passiert, was ein Nein-Gefühl oder was ihnen Unwohlsein macht oder wo sie sich Unterstützung holen, wenn was passiert. Aber nicht, dass sie das Gefühl haben, ich kann das alles nicht nutzen, weil ich bin gefährdet. Das soll nicht passieren. Sie sollen nicht stigmatisiert werden zu Menschen, die immer und überall gefährdet sind“, (Z. 333-345).*

Die Expertin beschreibt die Situation für Mädchen* in der realen Welt als geprägt von „komischen Gefühlen“, da sie im Rahmen der Sozialisation auf Gefahren hingewiesen werden, die sie stark verinnerlichen, sodass bestimmte Situationen ein Leben lang ein „komisches Gefühl“ auslösen. Als Beispiel für eine Gefahr, die durch Sozialisation stark verinnerlicht wird, führt die Expertin die Angst von Mädchen*, sich im Dunkeln allein draußen aufzuhalten, an. Durch die Aussage „Und dieses komische Gefühl möchte ich auch nicht im Internet haben“ verdeutlicht die Expertin zum einen, dass sie die

Möglichkeit sieht, dass sich diese „*komischen Gefühle*“ durch die Betonung von Gefahren auch auf die digitale Welt übertragen. Zum anderen betont sie, dass sie die Etablierung solcher Gefühle weder in der realen noch in der digitalen Welt fördern möchte. Alternativ möchte die Expertin bei den Mädchen* fördern, ein Gefühl dafür zu entwickeln, „*was ein Nein-Gefühl oder was ihnen Unwohlsein macht*“, anstatt dieses den Mädchen* durch das Benennen von Gefahren aufzuzwingen. Auf das Erkennen von eigenen Grenzen wird im nächsten Kapitel vertiefend eingegangen. Des Weiteren möchte die Expertin, dass Mädchen* wissen, „*wie sie sich beschützen [...] oder wo sie sich Unterstützung holen, wenn was passiert*“. Dieser Ansatz zeigt sich weniger gefahrenorientiert und stigmatisierend, sondern vor allem handlungsorientiert.

Eine Positionierung, die sich von Gewaltfixierung im pädagogischen Kontext abwendet, da sie die positiven Aspekte überschattet, kommt nicht nur bei der Expertin zum Ausdruck, sondern wird ebenfalls im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert. Sielert beschreibt diese Problematik im Kontext der Sexualpädagogik. Die Zuschreibung der Gewaltprävention zur Sexualpädagogik bringt verschiedene negative Auswirkungen mit sich. So kann die Sexualpädagogik einer moralischen Panik ausgeliefert werden, die ein negatives Bild auf Sexualität projiziert und die positive Sinnlichkeit im Bildungsprozess müsste dafür einbüßen (vgl. Sielert 2014, S. 112). Die Entwicklung, dass Prävention sexualisierter Gewalt ebenfalls der Sexualpädagogik zugeschrieben wurde, begann bereits in den 1970er und 80er Jahren, als feministische Stimmen sexualisierte Gewalt aus der Tabuisierung befreiten. Daraufhin wurde die Forderung nach pädagogischen Präventionskonzepten, unter anderen bei feministischen Sexualpädagog*innen, immer lauter. Die Notwendigkeit mit Gefahrenpotentialen digitaler Medien umzugehen, wurde erst seit den 2000er Jahren relevant. Im Fokus steht die potenzielle Gefährdung durch die Anonymität des Internet, Cybersex und Pornografie (vgl. Henningsen u.a. 2016, S. 12).

Dadurch wird deutlich, dass alle Bereiche, die im Spannungsfeld von pädagogischer Arbeit und Gewaltthematisierung stehen, sich damit auseinandersetzen müssen, einen ausgeglichenen Umgang zu finden, in dem Gewalt und Gefahren thematisiert werden können, ohne Sexualität und Medien als Ursache und Quelle der Gefahren anzuprangern. Empowernde Konzepte bieten durch die Orientierung an Handlungsaktivität eine Möglichkeit einen Umgang mit sexualisierter Gewalt in digitalen Medien zu finden, der die betroffenen Personen nicht ausschließlich durch ihre Gefährdung und Opferrolle stigmatisiert.

5.4.1. Nein-Gefühle ernst nehmen

Als erstes empowerndes Konzept wird in diesem Kapitel die Sensibilisierung für ein Nein-Gefühl und das Einfordern eigener Grenzen herausgearbeitet. Das Wahrnehmen und Verdeutlichen eigener Grenzen fördert die Selbstbestimmung und kann somit vor sexualisierter Gewalt schützen. Das wird im folgenden Auszug deutlich:

„Und sonst ist es hauptsächlich, wenn sie uns so Chatverläufe zeigen, manchmal zeigen sie uns Chatverläufe mit Jungs oder mit Männern*, sie halt darauf hinzuweisen, was sind eigentlich ihre Grenzen? Was wird da geschrieben? Was ist schon sexualisierte Gewalt? Weil Mädchen* das mittlerweile nicht mehr erkennen. Eben was da geschrieben wird, wenn sie unter Druck gesetzt werden, Körperteile zu fotografieren?“, (Z. 82-87).*

Das Zeigen von Chatverläufen mit Jungen* oder Männern* nimmt die Expertin zum Anlass, die Mädchen* auf ihre Grenzen hinzuweisen und zu klären, was sie als sexualisierte Gewalt wahrnehmen. Erneut wird die Annahme der Expertin deutlich, dass die Mädchen* oft ahnungslos sind und „*mittlerweile [sexualisierte Gewalt] nicht mehr erkennen*“. Die Verwendung des Begriffs „*mittlerweile*“ suggeriert, dass ein Prozess stattgefunden hat, der dazu führt, dass Mädchen* weniger sensibel für ihre Grenzen und das Ausgesetzt-Sein von sexualisierter Gewalt sind. Sie regt die Mädchen* an, Chatverläufe sensibler zu betrachten, in Hinblick auf ihre eigenen Gefühle und wahrzunehmen, ob sie sich durch Aufforderungen zum Fotografieren von Körperteilen unter Druck gesetzt fühlen. Dadurch werden die Mädchen* motiviert, genauer wahrzunehmen, ob ihr Handeln auf Druck basiert und es eigentlich gegen ihren Willen stattfindet, oder ob ihr Handeln mit ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen einhergeht, und somit befähigt selbstbestimmter zu agieren.

Im folgenden Abschnitt wird deutlich, dass die Expertin die Mädchen* auch in Bezug auf beleidigende Bezeichnungen für ihre wahren Gefühle sensibilisieren möchte:

„Und es ist aber halt auffällig, das thematisiere ich auch sehr häufig mit Mädchen, dass in Real Life, also im echten Kontakt, die Hemmschwelle natürlich viel höher ist, jemanden Missgeburt zu nennen. Während das im Internet, oder in Social Media unfassbar schnell geht, das zu tippen. Und das sind halt Themen, da frage ich immer: Aber warum? Also, was ist der Unterschied? Oder, was fühlst du denn dabei, wenn dich jetzt jemand in Real Life auf der Straße so nennt, oder das Wort für dich so verwendet? Und das sind immer dann wieder Aufklärungen oder Sensibilisierungsaufgaben. Empathie dafür schaffen, wie das eigentlich ist, wenn man auf der bezeichneten Seite ist. Ja, das ist auf jeden Fall ein Thema, klar“, (Z. 220-228).*

Inhaltlich geht es in diesem Abschnitt um die on- und offline-Verwendung sexualisierter Beleidigungen, die von der Expertin bereits als gängiger Umgangston beschrieben

wurden. Die Expertin versucht bei den Mädchen* die Wahrnehmung anzuregen, ob sie einen Unterschied zwischen online und offline Beleidigungen feststellen. Durch die Frage „*Was fühlst du dabei?*“ werden sie angeregt, auf ihre Gefühle zu achten. Die Expertin beschreibt es als ihre Aufklärungs- und Sensibilisierungsaufgabe, dass die Mädchen* sowohl ihre eigenen Gefühle lernen wahrzunehmen als auch Empathievermögen zu entwickeln, um die Gefühle anderer nachvollziehen zu können.

Die Sensibilisierungsarbeit für eigene Gefühle bleibt nicht nur bei der Wahrnehmung stehen, sondern die Expertin thematisiert darüber hinaus den Umgang mit einem „*Nein-Gefühl*“.

„Und dieses Beleidigen, dieser beleidigende Ton als normal oder als das ist Spaß oder so sprechen wir uns immer an. Und dann zu gucken ist das wirklich so oder komm da vielleicht doch ein Nein-Gefühl? Wenn dieses Nein-Gefühl da ist, was ist das eigentlich? Da ist eine Grenze erreicht, wie kann man das ernst nehmen? Genau, das ist auf jeden Fall ein großes Thema“, (Z. 104-108).

Die Expertin versucht bei den Mädchen* die legitimierende Fassade von „*das ist Spaß oder so sprechen wir uns immer an*“ abzubauen, damit sie herausfinden können, ob ihr Verhalten auch ihren wirklichen Gefühlen entspricht oder ob vielleicht doch ein „*Nein-Gefühl*“ aufkommt. Durch diese Stelle wird die Auffassung der Expertin, dass Mädchen* ihr Verhalten oft unreflektiert nachahmen nochmal bestätigt. Durch die Aussage „*Wenn dieses Nein-Gefühl da ist*“ wird deutlich, dass es für die Expertin dennoch legitim ist, zu dem Schluss zu kommen, dass die beleidigenden Worte für die Mädchen* ein Spaß sind. Falls das allerdings nicht der Fall ist, bietet sie die Möglichkeit, herauszufinden, wie ein „*Nein-Gefühl*“ ernst genommen werden, und damit umgegangen werden kann („*Wie kann man das ernst nehmen?*“).

Das Wahrnehmen und Artikulieren von Grenzen wird im Diskurs über Prävention sexualisierter Gewalt immer wieder als wichtige Kompetenz von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Verhaltensweisen und deren Angemessenheit sollen hinterfragt werden können, wofür die zuvor beschriebene Fähigkeit zur Reflexion eine wesentliche Kernkompetenz darstellt. Das Wahrnehmen von Grenzen beschränkt sich nicht nur auf die eigenen, sondern bezieht auch die Grenzen anderer ein (vgl. Wissert 2017, S. 36f.). Besonders wichtig ist es allerdings, nicht nur auf der Stufe des Wahrnehmens und Beurteilens stehen zu bleiben, sondern die Mädchen* darüber hinaus auch zu befähigen, ihre Grenzen zu artikulieren und durchzusetzen (vgl. Henningsen 2016, S. 121f.).

5.4.2. Alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und Handlungsaktivität stärken

Diese Kategorie basiert ebenfalls auf der Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit der Expertin, da an vielen Stellen anschließend Anregungen für alternative Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden konnte, die sich als empowerndes und handlungsorientiertes Konzept interpretieren lassen. Nachdem die Mädchen* gewaltbedingende und sexistische Strukturen erkennen, ist es notwendig, ihnen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, damit umzugehen, um aus diesen gewaltbedingenden Strukturen ausbrechen zu können. Das Konzept zielt nicht nur darauf ab, den Mädchen* Handlungsmöglichkeiten abseits der etablierten Normen und Strukturen aufzuzeigen, sondern auch darauf, ihnen die Möglichkeit aufzuzeigen, handlungsaktiv zu bleiben oder zu werden, für den Fall, dass sie sexualisierte Gewalterfahrungen gemacht haben.

Im folgenden Ausschnitt berichtet die Expertin nicht nur über Sensibilisierung und Aufklärung, sondern macht den Mädchen* auch Vorschläge, wie diese ihren Sprachgebrauch alternativ gestalten könnten:

„Und da einfach mal also wirklich zu erklären: Was ist das eigentlich, das Wort? Was bedeutet das? In welchem Kontext wird das verwendet? Und warum hält es sich so lange? Was ist eigentlich die gesellschaftliche Perspektive auf das Wort? Und warum es eigentlich nicht so cool ist? Warum es eigentlich solidarisch wäre, andere Mädchen auf gar keinen Fall so zu benennen?“, (Z. 96-101).*

Hier wird ihnen die Handlungsalternative aufgezeigt, dass es „*solidarisch wäre, andere Mädchen* auf keinen Fall so zu benennen*“. Solidarität wird in diesem Zusammenhang als Handlungsalternative empfohlen, besonders vor dem Hintergrund, dass Mädchen*arbeit einen solidarischen Raum schaffen soll und die Pädagog*innen bestrebt sind, Solidarität aus einer feministischen Perspektive unter den Mädchen* zu fördern.

Auch im Umgang mit Sexting und der nicht-konsensuellen Weitergabe intimer Fotos spielt das Aufzeigen alternativer Handlungsmöglichkeiten für die Expertin eine entscheidende Rolle, wie anhand des folgenden Auszugs aus dem Interview deutlich wird:

„Und halt, das ist auch immer ein großes Ding bei Sexting, es nicht zu verbieten. Weil, wenn Sachen verboten werden, dann ist halt doof. Weil dann wird erst recht und irgendwie nicht mit Vorsicht agiert. Dann lieber sagen: Du kannst das machen und das kann auch schön sein und das kann auch zum Sexleben dazu gehören, aber guck mal, dass vielleicht dein Gesicht nicht drauf ist. Oder: Guck mal ob du irgendwie ein Bildformat findest, wo nicht zu 100% zu erkennen ist, wer du eigentlich bist“, (Z. 304-310).

Die Expertin beschreibt, dass sie ein Sexting-Verbot für unsinnig halte, da es an sich nichts Negatives sei, durch ein Verbot nur noch attraktiver erscheine und infolgedessen

unvorsichtiger genutzt würde. Sie vermittelt den Mädchen*, dass sie Sexting durchaus praktizieren können, weil es auch „*schön sein und [...] zum Sexleben dazu gehören*“ kann. Durch das „*aber*“ leitet sie ihre Vorstellungen von Handlungsalternativen ein, die so aussehen, dass die Mädchen* Formate wählen sollten, auf denen sie nicht direkt erkennbar sind. Auch hier wird wieder der empowernde Faktor deutlich: Die Mädchen* werden sich den Gefahren durchaus bewusst, aber anstatt durch Abstinenz am lustvollen Umgang einzubüßen, bekommen sie von der Expertin alternative Handlungsvorschläge, die sowohl einen lustvollen Umgang als auch Sicherheit ermöglichen.

Im folgenden Absatz beschreibt die Expertin den Umgang mit Mädchen*, die von nicht konsensueller Weitergabe ihrer Nacktfotos betroffen sind:

„Mädchen [kommen] halt zu uns [...] oder [wenden] sich an uns [...] und sagen: Ich habe XY mein Nacktbild von mir geschickt und das geht grade durch die Klasse. Also ein bisschen der Klassiker tatsächlich und dann gucken wir halt, was können wir da machen? Was ist ihr Recht? Wie begleiten wir sie dabei? Also es ist so ein bisschen Aufklärung und dann halt auch Schritte einleiten, wenn sie Hilfe dabei brauchen“, (Z. 77-82).*

Die Expertin beschreibt die Weitergabe von Nacktfotos unter den Jugendlichen zunächst als „*Klassiker*“. Wenn Mädchen* davon betroffen sind, suggeriert die Expertin ihnen durch das gemeinsame Planen von Handlungsmöglichkeiten („*dann gucken wir halt, was können wir da machen*“), dass es Möglichkeiten gibt, handlungsaktiv zu bleiben und nicht in der Opferposition zu verharren. Auch das Aufklären über Rechte ermöglicht den Mädchen* zu realisieren, dass sie Opfer sexualisierter Gewalt geworden sind, was strafrechtlich relevant ist und vermittelt ihnen gleichzeitig die Sicherheit, berechnete Handlungsmöglichkeiten zu haben. Der Schritt ist besonders bedeutsam, da zuvor bereits herausgestellt wurde, dass Mädchen* durch Scham- und Schuldgefühle sowie Victim-Blaming die Schuld oft bei sich selbst suchen. Durch die Aussage „*und dann halt auch Schritte einleiten*“ wird deutlich, dass die Expertin die Mädchen* ebenfalls bei der konkreten Umsetzung geplanter Handlungsoptionen unterstützt. Die Begleitung durch die Expertin beim Erlangen von Handlungsmöglichkeiten erfolgt nur, wenn das Mädchen* das auch möchte.

Im Interview wurde deutlich, dass alternative Handlungsmöglichkeiten aus zwei Gründen aufgezeigt werden: Zum einen, um aus Verhaltensmustern ausbrechen zu können, die sich durch eine Sozialisation in sexistische und gewaltvolle Strukturen etablieren. Und zum anderen, um trotz potenzieller Gefahren oder Gewalterfahrungen handlungsaktiv zu bleiben. Sehr deutlich wird das am Beispiel des Sextings. Sexting wird vielfach kriminalisiert, da es besonders für Mädchen* eine hohe Gefahr birgt, durch die nicht konsensuelle Weitergabe von Fotos Opfer sexualisierter Gewalt zu werden. Die Position der

Expertin, einvernehmliches Sexting zu entkriminalisieren, wird auch im wissenschaftlichen Diskurs immer breiter vertreten. Döring hat eine konkrete Handlungsempfehlung zum Safer Sexting entwickelt, die über verschiedene Kanäle an Mädchen* herangetragen wird. Die Empfehlungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Sie beruhen auf gegenseitigem Einverständnis und Wechselseitigkeit. Außerdem sollten Jugendliche Sexting mit einer vertrauensvollen Person praktizieren. Ähnlich wie die Empfehlung der Expertin, empfiehlt auch Döring, die Bilder zu anonymisieren. Aufklärungen über die Rechtslage sind wichtig, damit die Mädchen* die gesetzliche Bestätigung bekommen, keine Schuld zu tragen. Döring empfiehlt ebenfalls eine respektvolle und selbstbewusste Haltung einzunehmen, da Sexting an sich nichts ist, wofür Mädchen* sich schämen sollten (vgl. Döring 2012, S. 21).

5.4.3. Positive Medieninhalte nutzen

Während sich die vorherigen beiden Konzepte auf den handlungsaktiven Umgang mit sexualisierter Gewalt bezogen, hat sich anhand der folgenden Kategorie der positive Umgang mit digitalen Medien als empowerndes Konzept herausgestellt. Um einen förderlichen Umgang mit positiven Medieninhalten bei den Mädchen* zu schaffen, wurde im Interview deutlich, dass die Expertin Wert auf die Integration von Medien in den Alltag legt:

„Tatsächlich spielt es ständig eine Rolle, weil natürlich können die Girls ihre Smartphones oder Tablets mit ins X bringen und dort auch nutzen. Wir haben jetzt keine Regel, die sowas sagt wie Handys weg oder so ein Krams. Sondern im Gegenteil, wir versuchen die Smartphones eigentlich in unserem Alltag oder in unseren Angeboten ein bisschen zu integrieren. Wir haben auch selbst mittlerweile Handys und Tablets Angebote, und die können sie sich borgen. Also es gibt ja auch Mädchen*, die halt nicht ausschließlich gut ausgestattet sind an der digitalen Front. Und es geht darum, sich genau diese beliebten Sachen, halt YouTube und Instagram und so, irgendwie dem einen kleinen Platz einzuräumen, damit wir auch gucken können, was machen die Mädchen* eigentlich auf diesen verschiedenen Social-Media-Plattformen? Und natürlich kriegen wir dann dahin gehend auch super krass mit, was wird da geschattet? Was sind da Themen? Wer schreibt da zurück? Wer wird angeschrieben? Sehr interessantes Thema, für Mädchen*. Also wie wird Instagram eigentlich verwendet? Weil mittlerweile ganz häufig auch Jungs*, nicht nur Jungs*, auch schräge Männer* nenne ich die mal, eine Rolle spielen. Und da ist natürlich irgendwie klar, Frage, was wird da geschrieben? Und was schreiben die zurück?“, (Z. 55-70).*

Die Expertin beschreibt zunächst, dass digitale Medien „ständig eine Rolle“ spielen und stellt den Freizeittreff für Mädchen* als einen Ort dar, in dem kein restriktiver Umgang mit digitalen Medien umgesetzt wird. Die Mädchen* dürfen ihre digitalen Geräte

mitbringen und benutzen. Die Betonung von „*natürlich können die Girls* ihre Smartphones [...] mit [...] bringen*“ und „*wir haben keine Regeln, [...] sondern im Gegenteil*“ deutet darauf hin, dass besonders großer Wert darauf gelegt wird, digitale Medien anzuerkennen sowie einen offenen Umgang zu praktizieren und zu vermitteln. Dem stehen die Aussagen „*ein bisschen zu integrieren*“ und „*einen kleinen Platz einzuräumen*“ entgegen. Der Umgang soll zwar auf jeden Fall sehr offen sein, allerdings suggerieren diese Aussagen, dass in der Praxis versucht wird, den Anteil, den digitale Medien einnehmen, mitzubestimmen und nicht zu groß werden zu lassen. Des Weiteren berichtet die Expertin, dass „*mittlerweile*“ Handys und Tablets im Freizeittreff für Mädchen* angeboten werden. Daraus kann geschlossen werden, dass sich der Umgang mit digitalen Medien im Freizeittreff sehr prozesshaft entwickelt, gekoppelt an die allgemeine Entwicklung digitaler Medien. Es suggeriert auch das Bestreben des Freizeittreffs, mitzuhalten, auf die schnelle Entwicklung entsprechend zu reagieren und auf dem neusten Stand zu sein. Da der Treff versucht, jedem Mädchen* einen Zugang zu digitalen Medien zu ermöglichen, scheint ein Zugang als wichtiges Recht angesehen zu werden, auf den alle Mädchen* den gleichen Anspruch haben. Die hohe Akzeptanz digitaler Medien kommt dadurch verstärkt zum Ausdruck.

Des Weiteren begründet die Expertin die Integration der Medien in den Alltag damit, einen Einblick in das digitale Leben der Mädchen* zu bekommen und zu erfahren „*was [...] die Mädchen* eigentlich auf diesen verschiedenen Social-Media-Plattformen [machen]*“. Da die Expertin viele Fragen zum Konsum digitaler Medien aneinanderreicht, wird einerseits deutlich, dass sie dem Inhalt neugierig begegnet und ernst nimmt („*Was wird da gechattet? Was sind da Themen? Wer schreibt da zurück? Wer wird angeschrieben? [...] Also wie wird Instagram eigentlich verwendet?*“). Andererseits suggerieren die gehäuften Fragen Wachsamkeit und Alarmiertheit, besonders wenn die Erkenntnis aus der vorherigen Kategorie hinzugezogen wird, dass die Expertin die Mädchen* als potenzielle Opfer von Übergriffen und sexualisierter Gewalt wahrnimmt. Besonders die Betonung von „*mittlerweile [...] nicht nur Jungs*, auch schräge Männer**“, macht deutlich, dass die Expertin eine Entwicklung in der Nutzung von Social Media Plattformen feststellen konnte, die sich zum Negativen oder zum Besorgniserregenden entwickelt, da die Mädchen* immer mehr Gefahren ausgesetzt sind. Nichtsdestotrotz wurde bereits deutlich, dass die Expertin nicht möchte, dass die Mädchen* als Opfer stigmatisiert werden. Dieser Aspekt wird an dem folgenden Interviewauszug nochmal im Kontext von digitalen Medien deutlicher. Die Expertin betont, dass sie es für wichtiger hält, einen „*lustvollen Umgang*“ anzustreben, als auf die Gefahren hinzuweisen:

„Weil eigentlich können sie das [Umgang mit Medien] ja schon gut. Wir müssen halt nur gucken, dass wir Gefahren aufdecken, ja, aber dabei nicht den lustvollen Umgang mit

Medien kaputt machen, denn sie sollen ja diese Kompetenzen haben, sie sollen ja unterwegs sein, sie sollen sich informieren, das Internet ist ja auch ein großes Informationsmedium“, (Z. 322-325).

Es wird verdeutlicht, dass die Expertin einen schmalen Grat zwischen dem Aufdecken von Gefahren und dem Fördern eines lustvollen Umgangs mit Medien wahrnimmt („*wir müssen halt nur gucken, dass wir Gefahren aufdecken, ja, aber nicht den lustvollen Umgang mit Medien kaputt machen*“). Durch das „*ja*“ wird an dieser Stelle deutlich, dass sie das Aufdecken von Gefahren zwar für relevant hält, diese Absicht aber nicht die Oberhand gewinnen darf, wenn dabei der „*lustvolle Umgang*“ mit Medien einbüßen würde. Für sie entsteht somit die Aufgabe, beide Aspekte im richtigen Maße umzusetzen, wobei der lustvolle Umgang im Vordergrund steht und nicht von den potenziellen Gefahren überschattet werden sollte. Dieser Ansatz, mit dem Ziel, den lustvollen Umgang mit den Medien von den Mädchen* zu erhalten und zu fördern, bestätigt einen am Empowerment orientierten Ansatz.

Das empowernde Potenzial, sich durch digitale Medien zu informieren, schmückt sie im folgenden Zitat weiter aus. Sie beschreibt ihre Wahrnehmung von Bildungspotenzialen durch digitale Medien und die Möglichkeit, diese an die Mädchen* heranzutragen:

„Mittlerweile kann jeder junge Mensch sich auf Pornoseiten informieren, weil es total viele Free Seiten gibt. Es gibt Möglichkeiten, sich Bilder reinzuziehen, was Mädchen ja auch machen. Die googlen Geschlechtsverkehr und können dazu natürlich Bilder ansehen. Und dann funktioniert das natürlich auch auf so einem Bildungsweg, und dann / das ist ja in der Öffentlichkeit. Mädchen* können sich das zugänglich machen, sofern sie ein Smartphone haben oder ein Tablet und Internetzugang natürlich. Das ist auch sehr positiv dann. Sie kriegen dadurch auf jeden Fall schon Eindrücke, die ihr vielleicht durch Elternhaus, durch irgendwie Erziehung, verwehrt worden sind. Denn Mädchen* werden ja immer noch sehr klischeehaft sozialisiert. Und da ist auf jeden Fall immer noch so ein Schamgedanke, wenn der eigene Körper eine Rolle spielt, wenn Nacktheit eine Rolle spielt, wenn Sex eine Rolle spielen kann oder soll. Und da ist das Internet natürlich auch sehr positiv [...] Und da ist natürlich ein positiver Aspekt, nämlich dass Mädchen* sich informieren können, auch über Verhütungsdinge, über Abtreibungsdinge, also alles ist zugänglich und es gibt auch echt gute Influencer*innen oder YouTube-Kanäle, die tolle Sache, tollen Content machen, wie zum Beispiel Auf Klo, das empfehle ich den Mädchen* auch immer. Das ist ein guter YouTube Kanal, wo echt Fragen sehr gerecht und mit einer sehr guten Perspektive behandelt werden. Und das ziehen Mädchen* sich dann halt auch rein, und das finde ich gut. Also da gibt es ja auf jeden Fall Content, der sie nach vorne bringt“, (Z. 235-265).*

Als positiven Aspekt nennt sie die Möglichkeit sich über sexualbezogene Themen, beispielsweise Geschlechtsverkehr, Verhütung oder Abtreibung, zu bilden. Die Prozesshaftigkeit der Entwicklung von Bildungswegen durch digitale Medien wird hier erneut durch

die Verwendung des einleitenden Wortes „*mittlerweile*“ deutlich. Sie schätzt die Möglichkeit, dass alle Menschen einen Zugriff auf diese Informationen und Bildung haben, sofern die entsprechenden Medien zur Verfügung stehen. Hier wird die Verbindung des Rechts auf Bildung und das damit verbundene Recht auf Zugang zur Bildung durch digitale Medien deutlich. Die Annahme, dass die Expertin den Zugang zu digitalen Medien als Recht für alle wahrnimmt, wird durch die Verbindung mit dem Bildungsaspekt bestätigt. Der Freizeittreff ermöglicht den Mädchen* das Recht auf Zugänge zu digitalen Medien und damit verbunden auch das Recht auf Bildung und Information.

Der freie Zugang zu Informationen für alle durch digitale Medien ist für die Expertin insofern eine Bereicherung, als Mädchen* verschiedene Eindrücke zum Thema Körper, Nacktheit und Sex aufgrund einer schambehafteten, stereotypischen Erziehung und Sozialisation eventuell nicht vermittelt bekommen haben. Das Internet bietet an dieser Stelle die Möglichkeit, dennoch Eindrücke zu bekommen. Im letzten Teil des Abschnittes verweist die Expertin auf die Möglichkeit im pädagogischen Sinne, den Inhalt und somit auch die Bildung, die sie online erfahren, zu beeinflussen. Sie gibt ihnen Empfehlungen, für positive Inhalte, beispielsweise den YouTube-Kanal *Auf Klo*, die von den Mädchen* daraufhin auch angeschaut werden.

Infolge der zunehmend größer werdenden Rolle von Medien wird auch der Umgang in der Literatur immer breiter diskutiert. Als gemeinsamer Tenor ist eine grundsätzliche positive Einstellung gegenüber Medien zu vernehmen. Daraus entsteht die Auffassung, eine Teilhabe an digitalen Medien zu ermöglichen, welche im Freizeittreff beispielhaft umgesetzt wird (vgl. Böhm u.a. 2018, S. 12). Ähnlich wie die Expertin, beschreibt auch Bawidamann die Wichtigkeit der Mediennutzung von Jugendlichen grundsätzliches Interesse entgegen zu bringen, ohne Kontrollabsichten zu verfolgen. So kann ein Einblick gewonnen werden, wie Jugendliche sich online verhalten und auf welche Inhalte sie dort treffen. Durch das eigene Ausprobieren von Spielen oder Chats können die verschiedenen Unterhaltungsmöglichkeiten wertschätzend anerkannt werden und nicht kategorisch verurteilt werden (vgl. Bawidamann 2019, S. 123). Wenn von Pädagog*innen nicht aktiv daran gearbeitet wird, den Zugriff zu medialen Räumen zu erhalten, könnte er sich komplett dem pädagogischen Zugriff entziehen, da Mediensozialisation und Mediengebrauch zunehmend implizit stattfinden (vgl. Böhm u.a. 2018, S. 11). Unter dem Aspekt begründet sich auch für die Expertin die Integration digitaler Medien in den Freizeittreff für Mädchen*. Der Bereich der digitalen Lebenswelt der Mädchen* soll in ihrem Sichtfeld bleiben, indem digitalen Medien ein Platz im Freizeittreff für Mädchen* eingeräumt wird und indem die Expertin immer wieder ihr Interesse zum Ausdruck bringt.

5.5. Haltung, Selbstreflexion und Teamarbeit als Grundlagen der Pädagog*innen

In diesem Kapitel sollen die benötigten Kompetenzen und die Herausforderungen, die durch die pädagogischen Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt im digitalen Kontext entstehen, betrachtet werden. Zunächst beschreibt die Expertin die ihrer Ansicht nach wichtigsten Kernkompetenzen:

„Die krasseste Kernkompetenz ist immer noch Haltung, Haltung entwickeln. Das bedeutet, Haltung gegenüber den Mädchen, Haltung aus so einer gesellschaftlichen Perspektive. Das ist das tatsächliche A und O. Deswegen kritisiere ich auch immer wieder gerne das Studium, das Studium der Erziehungswissenschaft auf so einer universitären Ebene und teilweise auch auf der FH-Ebene. Weil da wenig über den Haltungsbegriff gesprochen wird. Es werden natürlich Themen und Ansätze besprochen und auch gelesen, aber nie wie entwickle ich aus diesem Thema jetzt tatsächlich eine Haltung gegenüber unserer Zielgruppe. Es ist immer wieder das, sich selber reflektieren, sich selber anschauen. Warum reagiere ich wie in welchen Situationen? Warum reagiere ich mit welchen Mädchen* anders? Und das ist auch immer eine Reflektion der eigenen Sozialisation, des eigenen Auswachsens, der eigenen Privilegien“, (Z. 448-458).*

Als wichtigste Kernkompetenz nennt die Expertin die Entwicklung einer professionellen Haltung. Die Bezeichnung als Entwicklung lässt darauf schließen, dass es sich um eine Kompetenz handelt, die sich prozesshaft angeeignet werden muss und durch dauerhafte Auseinandersetzungsprozesse entsteht. Diese Haltung sollten Pädagog*innen sowohl gegenüber den Mädchen* als auch der Gesellschaft entwickeln. Die Bezeichnung dieser beiden Aspekte als „A und O“ verdeutlicht, dass die Mädchen* immer eingebettet in einen gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. Sie kritisiert im weiteren Verlauf des Abschnittes die Ausbildungswege zur Pädagog*in dahingehend, dass sie eine Auseinandersetzung mit dem Haltungsbegriff zu wenig anregen. Zwar werden Ansätze und Themen behandelt, allerdings werden keine praxisorientierten Anreize gegeben, wie konkret eine Haltung gegenüber einer bestimmten Zielgruppe entwickelt werden kann. Als weiteren wichtigen Aspekt benennt sie die Fähigkeit zu Selbstreflexion. Die Expertin regt nicht nur die Mädchen* an ihr Handeln zu hinterfragen, sondern hinterfragt ebenso ihr eigenes Handeln den Mädchen* gegenüber („Warum reagiere ich wie in welchen Situationen? Warum reagiere ich mit welchen Mädchen* anders?“). Sie belässt es hier ebenfalls nicht auf der Ebene des Verhaltens, sondern darüber hinaus reflektiert sie ihre eigene Sozialisation und ihre eigenen Privilegien („das ist auch immer eine Reflektion der eigenen Sozialisation, des eigenen Auswachsens, der eigenen Privilegien“). Es wird folglich sehr deutlich, dass sie das, was sie den Mädchen* mitgeben möchte - die

Selbstreflektion im Kontext von gesellschaftlichen Strukturen - bei sich selbst bereits umsetzt und es als kontinuierlichen Auseinandersetzungsprozess wahrnimmt.

Neben der Haltung und der Selbstreflektion hält die Expertin es für wichtig, die eigenen Grenzen zu kennen und sich dementsprechend Unterstützung durch das Netzwerk von Mädchen*arbeiter*innen zu holen.

*„Wir sind nicht in jedem Fall Expert*innen für alles. Das gibt das Studium nicht her, das gibt auch das Leben nicht her. Und dann genau sich unter Mädchen*arbeiter*innen zu vernetzen, das ist ein großes Thema, das machen wir aber auch in Z (Großstadt in NRW)“, (Z. 392-395).*

Die Expertin macht deutlich, dass sie und ihre Kolleg*innen nicht Expert*innen für alles sein können. Durch die Aussage „*das gibt auch das Leben nicht her*“ verdeutlicht sie die Unerreichbarkeit dieses idealisierten Anspruchs. Es wird ebenfalls deutlich, dass für die Expertin solche Grenzen natürlich existieren und dementsprechend akzeptiert werden müssen. Ihre Schlussfolgerung aus der Erkenntnis ist es, sich mit anderen Mädchen*arbeiter*innen aus der Stadt zu vernetzen. Inwiefern dieses Netzwerk genutzt wird, wird in weiteren Abschnitten des Interviews deutlich:

„Wir können so Alltagsberatung machen, ja, auf so einer sexualpädagogischen Ebene. Wir haben auch eine Frau im Team, die das so ein bisschen für sich als Thema hat. Aber tendenziell, wenn das irgendwie weiter geht, dann würde ich mich an L (Beratungsstelle für Sexualpädagogik, Sexualberatung und Familienplanung) wenden, tatsächlich, und die Frauen* oder die Kolleg*innen einladen. Das ist dann eher so ein Netzwerk nutzen und andere Frauen*, das Supporten und so ein Know-how abgreifen, von anderen Frauen*. Aber auf so einer Alltagsebene, klar, da machen wir das schon, weil wenn Fragen akut sind, da sind Mädchen* dann ja auch gerade vor Ort und brauchen das beantwortet. Und sonst können wir mit Mädchen* aber auch immer ganz gut verabreden: Hey wollt ihr die Fragen mal sammeln oder sollen wir die zusammen sammeln? Und dann laden wir jemanden ein und fragen das alles und dann geht das auch meistens. Aber wenn die Fragen eben akut sind, dann machen wir das erstmal. Oder man kann auch immer ganz kurz sagen: Hey, das weiß ich zu 100% selber nicht, aber komm, wir gucken mal, ob wir eine gute Quelle finden im Internet oder in Büchern und dann informieren wir uns mal zusammen“, (Z. 371-385).*

Die Expertin definiert zunächst transparent ihre Grenze im Bereich der Sexualpädagogik. Für sie ist die Thematisierung sexualpädagogischer Themen auf einer Alltagsebene machbar, allerdings setzt sie ihre Grenzen, wenn die sexualpädagogische Arbeit darüber hinausgeht. Sie verweist direkt auf eine Kolleg*in im Team, die sich auf das Thema spezialisiert hat. An der Stelle wird bereits die Bedeutung der Teamarbeit deutlich, die hier durch multiprofessionelle Weiterbildungen auf verschiedenen Bereichen bereichernd

und unterstützend wirkt. Auch unter den Kolleg*innen scheint eine Transparenz der eigenen Stärken und Schwächen zu herrschen. Neben dem Verweis auf die Kolleg*in, zieht die Expertin es ebenfalls in Betracht, Kolleg*innen einer Beratungsstelle für Sexualpädagogik einzuladen, wenn Mädchen* Bedarfe äußern, die ihre Expertise übersteigen. Auch den Mädchen* gegenüber macht sie ihre eigenen Grenzen transparent („Hey, das weiß ich zu 100% selber nicht“). Diese Transparenz und das Bewusstsein über die eigenen Grenzen können den Mädchen* als Vorbildfunktion dienen. Sie lernen am Beispiel der Expertin, dass es vollkommen in Ordnung ist, die eigenen Grenzen einzugehen, und dass alternative Herangehensweisen besprochen werden können. In der Praxis bedeutet das, mit den Mädchen* zu besprechen, ob eine Person eingeladen werden soll, der ihre sexualbezogenen Fragen gestellt werden können. Durch das Einladen einer Person kann das Netzwerk gestärkt werden und die Pädagog*innen unterstützen sich gegenseitig mit ihrem Know-how.

Die Expertin sieht in den anderen Vereinen nicht nur einen Profit, da sie in die pädagogische Arbeit einbezogen werden können, sondern auch durch die Möglichkeit Fortbildungen zu machen:

„und sonst kann man sich auf jeden Fall immer richtig super krass gut immer fortbilden bei N (Verein zur Prävention sexualisierter Gewalt bei Jungen und Mädchen*)“, (Z. 291-293).*

Durch die Fortbildungen können die Pädagog*innen im Netzwerk ihr spezialisiertes Know-how teilen und die pädagogischen Kompetenzen gegenseitig fördern.

Neben dem Netzwerk spielt auch das Team eine entscheidende Rolle für die Arbeit der Expertin. Deutlich wird das im gesamten Interview, da sie die meiste Zeit im Plural spricht.

„Und das machen wir dann zusammen. Das ist auf jeden Fall eine Aufgabe wo ich, oder wo wir als Team, hingucken und immer wieder sagen: Weißt du da eigentlich, was die da singen?“, (Z. 143-145).

Da sie im Plural von „wir“ und nicht nur für sich alleine spricht, kann auf einen großen Konsens über die pädagogische Arbeit im Team geschlossen werden. Es suggeriert, dass die Arbeitsweisen und Haltungen nicht individuell auf die Expertin zurückzuführen sind, sondern ebenfalls durch das Team legitimiert werden. Es scheint keine Rolle zu spielen, ob die Expertin als individuelle Person mit den Mädchen* arbeitet, oder ob das Team involviert ist.

Als es im Interview inhaltlich um die Herausforderung, Gewalt gegenüber den Mädchen* auszuhalten, geht, kommt die Expertin direkt auf das Team zu sprechen:

„Und es ist auch immer noch eine Herausforderung, Sachen auszuhalten. Es gibt ja auch Mädchen, die im Real Life sexualisierte Gewalt erfahren. Vergewaltigung erfahren und dir davon erzählen, und das auszuhalten, das ist halt auf jeden Fall auch ein Thema. Und bei diesem Aushalten handlungsaktiv zu bleiben, ist auch ein Thema. I: Ok und wie schaffen Sie das? E: Teamleistung. Es gibt / wir arbeiten ja immer zu zweit tatsächlich nachmittags. Zum einen hat man dann immer eine direkte Kolleg*in als Ansprechpartner*in und kann sagen, natürlich auf so einer sehr vertraulichen Ebene, in so einem Teamgespräch, was da erzählt worden ist. Und dann ist das schon erstmal eine Entlastung und wenn das dann erstmal nochmal im Gesamtteam besprochen wird, und wir uns Ansätze überlegen, wie wir für das Mädchen* den Nachmittag gut gestalten, dann ist das auch unfassbar entlastend“, (Z. 509-520).*

Die Expertin beschreibt es als Herausforderung auszuhalten, dass Mädchen* von sexualisierter Gewalt betroffen sind und gleichzeitig handlungsaktiv zu bleiben. Das Team empfindet sie als Rückhalt und sieht in ihren Kolleg*innen Ansprechpartner*innen. Die Aussage, dass sie sich auf einer „*vertraulichen Ebene*“ austauschen, zeigt, dass die Pädagog*innen sensibel mit den Themen der Mädchen* umgehen, und dass Besprechungen im Team ebenfalls den Pädagog*innen helfen, mit belastenden Situationen zurechtzukommen. Darüber hinaus beschreibt die Expertin es als entlastend, wenn wieder in die Zukunft geblickt wird und die Pädagog*innen gemeinsam einen handlungsaktiven Umgang mit dem Mädchen* planen. Die Expertin beschreibt neben dem Aushalten eine weitere belastende Komponente ihrer Arbeit:

„Dass man es überhaupt nicht stoppen kann. Das ist immer noch die größte Herausforderung. Mädchen passiert das, Mädchen* erzählen uns davon, und ganz häufig ist mein Gedanke: Verdammt, es hat sich immer noch nicht verändert, immer noch nicht. Und das ist eine unfassbar große Herausforderung, a) mit diesem System zu leben, das wir halt in einem sexistischen System sind und b) dass Mädchen* das immer wieder erfahren werden und das hat ja auch so eine Art von wiederholender Arbeit. Es kommen ja / die Mädchen* werden 18 oder 19 und irgendwann schleicht sich das ins X gehen aus, weil vielleicht eine Ausbildung am Start steht, vielleicht ein Umzug oder so. Und es kommen Mädchen* nach. Vielleicht kommen die nächsten 12-Jährigen rein und dann ist es wieder Thema. Und es ist immer nur auf einer anderen Ebene oder auf einem anderen Social-Media-Kanal, aber es sind immer wieder die gleichen Themen. Und das ist so ein, Es-verändert-sich-irgendwie-nichts-Gefühl. Das ist eine große Herausforderung, das anzuerkennen, das sich nichts verändert und trotzdem immer wieder Mädchen* dabei zur Seite zu stehen“, (Z. 494-507).*

Die Erkenntnis, dass sie nicht in der Lage ist, die Gewalt, der Mädchen* ausgesetzt sind, zu stoppen, ist für die Expertin belastend. Besonders Verbindung mit der Erkenntnis, dass sich immer noch nichts verändert hat. Die doppelte Betonung von „*immer noch nicht*“ verstärkt den belastenden Eindruck aufgrund der Kontinuität auf die Expertin. In

dieser Auffassung kann auch eine Motivation für ihre Arbeit gesehen werden. In Kapitel 5.3. wurde deutlich, dass sie den Mädchen* „*immer wieder*“ aktiv Fragen stellen muss, sodass es als Herausforderung gilt, sich selbst zu aktiven Behandlung der Problematik zu ermutigen. Durch die Aussage, dass sich „*immer noch nichts verändert*“ hat, wird deutlich, dass sie weiterhin durch das kontinuierliche Fragenstellen versucht, eine Veränderung anzuregen. Die kontinuierliche Existenz sexistischer Strukturen wird durch die wiederholenden Erfahrungen der Mädchen* deutlich, da die verschiedenen Generationen von Mädchen*, die ihre Jugend im Freizeittreff verbringen, „*immer wieder die gleichen Themen*“ mitbringen, bloß auf anderen Social-Media-Plattformen. Die Expertin sieht es als ihre Aufgabe, dieses Gefühl von Stagnation anzuerkennen und den Mädchen* „*trotzdem immer wieder*“ zur Seite zu stehen.

Diese hier explizit benannte Kontinuität der Problematik und die damit verbundene repetitive Arbeit der Expertin kommt im Interview an vielen Stellen implizit zum Ausdruck:

„also da müssen wir immer wieder hingucken und diese Worte erklären“, (Z.103).

„wo ich, oder wo wir als Team, hingucken und immer wieder sagen: Weißt du da eigentlich, was die da singen?“, (Z. 144f.).

„Und das sind halt auch immer wieder Fragen, die wir stellen müssen, wenn wir etwas gezeigt bekommen kriegen“, (Z. 300f.).

„Immer wieder zu hinterfragen: Warum zeigst du dich so?“, (Z. 303f.).

Durch diese vielfach auftretende Verwendung von „*immer wieder*“ bestätigt sich die Herausforderung der repetitiven Arbeit.

Im Folgenden beschreibt die Expertin einen Ansatz, mit dieser Herausforderung umzugehen:

„Und es ist auszuhalten, weil es gibt halt auch immer das andere Mädchen, oder vielleicht sogar das selbe Mädchen*, das einen krassen Entwicklungssprung nach vorne macht. Den Uniabschluss macht, oder nochmal zurückkommt. Oder uns besucht und sagt: Ich bin jetzt glücklich, ich habe ein Kind. Oder was auch immer die Lebensziele waren. Ein Mädchen* ist auch einmal gekommen und hat gesagt: Ich habe jetzt einen Hund. Und hat uns ihn vorgestellt (lacht). Und das sind halt auch Sachen, die sind wichtig, also kleine Erfolgserlebnisse“, (Z. 520-526).*

Ein hilfreicher Aspekt, die belastende Situation der Mädchen* auszuhalten, ist, dass einige Mädchen* auch in den Freizeittreff zurückkommen und von einem zufriedenen Leben berichten, in dem sie ihre jeweiligen Ziele erreicht haben.

Als wichtigste Komponente für die pädagogische Arbeit im Kontext der Mädchen*arbeit wird eine Haltung den Mädchen* und den gesellschaftlichen Strukturen gegenüber deutlich, die immer wieder durch reflektiertes Überdenken der eigenen Positionierung und des eigenen Verhaltens angepasst werden muss. Außerdem spielt der Einbezug des Netzwerks eine zentrale Rolle zur Professionalisierung. Das Team bildet einen unterstützenden Faktor, um mit den Anforderungen und Herausforderungen zurechtzukommen. Außerdem muss ausgehalten werden können, dass sich die erwünschten gesellschaftlichen Veränderungen nicht unmittelbar durch die pädagogische Arbeit zeigen.

Im Diskurs über die pädagogischen Professionalisierung wird, wie bereits von der Expertin genannt, die Wichtigkeit von Selbstreflexion und Haltung in den Fokus gestellt. Vollmer-Schubert verweist auf die besondere Herausforderung, dass Pädagog*innen, bevor sie eine Vorbildfunktion einnehmen und Mädchen* einen emanzipatorischen Bildungsweg vormachen, diesen selbst fortlaufend beschreiten und immer wieder reflektieren müssen. Pädagog*innen haben eigene Erfahrungen im Alltag als Mädchen* oder Frau* gemacht, aus denen sich eigene Normen und Werte entwickeln, die handlungsleitend sind und ihre Haltung bestimmen (vgl. Vollmer-Schubert 2014, S. 184). Pädagog*innen sollten daher kritisch ihre eigene Biografie und Position im sozialen, geschlechtlichen und kapitalistischen Gefüge reflektieren sowie sich in einer politisch-gesellschaftlichen Dimension verorten und auch die persönliche Verwobenheit reflektieren. Sie haben demnach beständig eine ähnliche Aufgabe wie die Mädchen* (vgl. Vollmer-Schubert 2014, S. 177). Dabei ist es wichtig, nicht die unterschiedlichen Erfahrungen und Betroffenheit anderer Mädchen* zu vernachlässigen und die daraus entstehenden Einstellungen und Erfahrungen der Mädchen* die von den eigenen abweichen, abzulehnen. So müssen die Pädagog*innen, die meistens Akademiker*innen aus einer bildungsnahen Schicht sind, auch in der Lage sein, Bewältigungsstrategien von Mädchen* nachzuvollziehen, die von anderen multiplen Benachteiligungsstrukturen betroffen sind (vgl. Lormes 2014, S. 122).

Auch die Problematik, die gewaltvollen Strukturen auszuhalten, wird in der Literatur thematisiert. So besteht die Gefahr, den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden, oder bei dem individuellen, alltäglichen Versuch, die gesellschaftlichen Strukturen zu verändern zu scheitern. Lormes spricht von einem „aktivistischen bzw. feministischen Burnout“ (Lormes 2014, S. 111). Um dem entgegenzuwirken, betont sie die Wichtigkeit des gemeinsamen Kämpfens von Mädchen*arbeiter*innen, wie es auch bei der Expertin deutlich wurde (vgl. Lormes 2014, S. 124).

6. Fazit

Auch wenn die Begrenztheit des Forschungsumfangs keine generalisierten Aussagen zu Konzepten im Rahmen der queer-feministischen Mädchen*arbeit zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien zulässt, wurden dennoch durch die Verbindung von Erkenntnissen aus dem Interview mit theoretischem Wissen aus der Literatur aufschlussreiche und tiefgehende Erkenntnisse gewonnen, die die Fragestellung beantwortbar machen.

Zusammengefasst können die Kernkonzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien als sensibilisierend und empowernd beschrieben werden. Diese Konzepte zum konkreten Umgang mit sexualisierter Peergewalt beruhen wiederum auf Grundpfeilern pädagogischer Mädchen*arbeit. Im Interview wurde der Schwerpunkt bei den grundlegenden Konzepten auf Beziehungsarbeit und Bedürfnisorientierung gesetzt. Die Beziehungsarbeit stellt sich insofern als relevant heraus, als sie jede weitere pädagogische Arbeit, die Vertrauen und eine gute Beziehung braucht, ermöglicht. Die Bedürfnisorientierung geht im Kontext von Mädchen*arbeit mit Parteilichkeit für die Mädchen* einher, da es den Mädchen* aufgrund deren struktureller Benachteiligung als Bedürfnis zugeschrieben wird, sich parteilich für sie einzusetzen. Die Konzepte, die sich konkreter auf sexualisierte Peergewalt im digitalen Kontext beziehen - sensibilisierende und aufklärerische Konzepte sowie empowernde Konzepte - lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Das sensibilisierende und aufklärerische Konzept zeichnet sich dadurch aus, eine gesellschaftspolitische Auseinandersetzung und Selbstreflexion anzuregen. Diese Auseinandersetzungsprozesse regt die Expertin durch gezielte Fragestellungen bei den Mädchen* an. Die Fragen zielen hauptsächlich darauf ab, gewaltbedingende Strukturen zu hinterfragen und den Einfluss von heteronormativ geprägten Geschlechterrollen und -verhältnissen zu erkennen. Gleichzeitig befindet sich die Expertin selbst in dauerhaften kritischen Auseinandersetzungsprozessen mit der Gesellschaft, sich selbst und ihrer pädagogischen Arbeit. Die Expertin begründet die Bedeutsamkeit dieses Prozesses mit der mangelnden Sensibilität und dem defizitären Bewusstsein der Mädchen* für gewaltvolle und benachteiligende Strukturen, die sie als Bedingungsfaktoren für sexualisierte Gewalt, somit ebenfalls für sexualisierte Peergewalt im digitalen Kontext, sieht. Dieser Ansatz verdeutlicht, dass die Problematik im Rahmen der Mädchen*arbeit in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebettet wird. Der Fokus umfasst somit nicht nur die spezifische Problematik, sondern erweitert den Blick für gesellschaftliche Ursachen und Bedingungsfaktoren und beginnt dort mit der pädagogischen Arbeit. Die empowernden Ansätze zielen darauf ab, Mädchen* nicht in ihrer Opferrolle zu stigmatisieren, sondern ihnen Handlungsmöglichkeiten und Entfaltungschancen zu ermöglichen,

ohne Gefahren zu ignorieren. Dieses Ziel wird erreicht, indem die Mädchen* für ihre eigenen Grenzen sensibilisiert werden. Durch das Wahrnehmen und Einfordern dieser Grenzen können sie empowert werden, selbstbestimmt zu agieren, um weniger Gewalterfahrungen zu machen. Außerdem spielt das Aufzeigen von alternativen Handlungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle, um die Mädchen* zu motivieren, aus den genormten Verhaltensstrukturen auszubrechen und sich selbst zu entfalten. Damit verbunden ist die Befähigung, handlungsaktiv zu bleiben, wenn ein Mädchen* Gewalt erfahren hat. Wichtige Grundvoraussetzung ist zunächst die Erkenntnis, keine Schuld zu tragen, sowie das Wissen über mögliche rechtliche Handlungsoptionen. Des Weiteren wird ein positiver Blick auf digitale Medien gerichtet, der nicht nur Gefahren fokussiert, sondern die Mädchen* dazu ermächtigt, den digitalen Raum zum eigenen Vorteil zu nutzen.

Die Kompetenzen auf Seiten der Pädagog*innen liegen darin, eine kritische und reflektierte gesellschaftspolitische Haltung aus einer mädchen*gerechten Perspektive der Problematik gegenüber zu entwickeln sowie die gewaltvollen Verhältnisse und die repetitive Arbeit auszuhalten, obwohl wenige Veränderungen vernehmbar sind.

Nach der Untersuchung der Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien bleiben Aspekte, die kritisch hinterfragt werden können und weiterführende Fragen aufwerfen:

Sowohl im Interview als auch in der Literatur wurde eine sehr reflektierte Haltung der Mädchen*arbeiter*innen deutlich. Die Reflexion der Mädchen*arbeiter*innen bezieht sich auf sie selbst, das pädagogische Handeln, das Verhalten gegenüber den Mädchen* und auf gesellschaftspolitische Verhältnisse. Im Interview sind zwei Haltungen der Expertin deutlich geworden, die aus Sicht der Autorin einer kritischeren Reflexion bedürfen: Zum einen offenbart die Expertin an vielen Stellen ihre defizitäre Sicht auf die Mädchen*, da sie nicht fähig seien, ohne ihre Anregungen und Erklärungen gewaltvolle Strukturen und Verhältnisse zu erkennen und zu hinterfragen. Da das Hinterfragen und Reflektieren der gewaltvollen Strukturen einen Anspruch und ein Ideal der Expertin darstellt, nimmt sie die Mädchen* aufgrund ihrer Unfähigkeit zum Reflektieren als defizitär wahr. Für den Umgang mit der Thematik sexualisierter Peergewalt ist diese defizitäre Wahrnehmung der Mädchen* problematisch, da sie verhindert, dass die Expertin sich auf andere Analysen gewaltvoller Strukturen von den Mädchen* einlässt, die nicht anhand der Differenzierung des Geschlechts stattfinden. Außerdem könnte es der pädagogischen Beziehung zu den Mädchen* schaden, wenn diese sich von der Expertin als beschränkt und defizitär behandelt wahrnehmen. Wäre die Beziehung geschädigt, würde jede weitere pädagogische Arbeit zum Umgang mit sexualisierter Peergewalt erschwert, da sie auf der Beziehungsarbeit aufbaut. Es stellt sich somit die Frage, wie ein Raum geschaffen

werden kann, der gewaltbedingende Strukturen hinterfragt und benachteiligende, geschlechterhierarchische Verhältnisse dekonstruieren kann, ohne die Mädchen* mit den Ansprüchen zu überfordern und sie als defizitär wahrzunehmen, besonders vor dem Hintergrund, dass Heteronormativität in den meisten Fällen ihre soziale Wirklichkeit darstellt. Diese heteronormative Wirklichkeit der Mädchen* in der Phase der Adoleszenz zu dekonstruieren, erscheint unter dem Aspekt, dass Hagemann-White und Flaake zu dem Schluss kamen, dass Mädchen* während der Adoleszenz ihren Entwicklungsaufgaben nicht nachkommen können, wenig zielführend. Es braucht somit Intervention und Dekonstruktion, allerdings ohne durch Ansprüche und Erwartungen zu überfordern. Es wäre interessant zu betrachten, inwiefern die von Nordhoff vorgeschlagene partizipativere Einbeziehung der Mädchen* dazu beitragen könnte, sie nicht zu überfordern und somit weniger defizitär wahrzunehmen (vgl. Nordhoff 2014, S. 139).

Des Weiteren werden bei der Expertin kontroverse Einstellungen bezüglich der Stigmatisierung von Mädchen* als Opfer deutlich, die als Konsequenzen der Differenzierung anhand der Geschlechter gesehen werden können. Auf der einen Seite spricht die Expertin sich explizit gegen diese Stigmatisierung aus, auf der anderen Seite reproduziert sie in ihren Beschreibungen an vielen Stellen durch einen verallgemeinerten viktimisierten Blick auf die Mädchen* (*„Mädchen* sind zu 100% immer irgendwelchen Übergriffen, Angriffen ausgesetzt“*, Z. 463). Daran wird deutlich, dass die Differenzierung anhand des Geschlechts auf der einen Seite zwar befähigt, Ungleichheiten, die durch geschlechtliche Differenzen bestehen, zu thematisieren, und nur so darauf aufmerksam zu machen, auf der anderen Seite verleitet sie zu stigmatisierenden und homogenisierenden Zuschreibungen (in diesem Fall die verallgemeinerte Wahrnehmung von Mädchen* als Opfer). Ein Ausweg aus dem Dilemma kann eine reflektierte Haltung gegenüber den Differenzierungen, die bei der Arbeit durch die Expertin immer wieder reproduziert werden, sein.

In der Literatur werden verschiedene Bereiche genannt, die sich mit dem Umgang mit sexualisierter Gewalt und digitalen Medien beschäftigen. Am präsentesten sind im Diskurs Sexualpädagogik, Medienpädagogik und Gewaltprävention. Im Interview begründete die Expertin an keiner Stelle ihre pädagogischen Konzepte auf einem dieser Bereiche. Zur Thematisierung von sexualpädagogischen Themen verweist sie auf das Netzwerk und von Medienpädagogik distanziert sie sich an einer Stelle (*„Medienkompetenz fördern und das auch zu hinterfragen ist immer so eine lustige, sehr medienpädagogische Bezeichnung“*, Z.313). Diese Distanzierung ruft zunächst Irritation hervor, da diese Bereiche ebenfalls viele pädagogische Konzepte zum Umgang mit sexualisierter Peer-gewalt in digitalen Medien anbieten. Es können lediglich Ansätze im pädagogischen Handeln der Expertin gefunden werden, die auf medienpädagogische Methoden

rückführbar wären, beispielsweise das Einbeziehen von Safer Sexting Methoden. Interessant wäre es somit zu betrachten, welche Auswirkungen sich zeigen würden, wenn Sexualpädagogik und Medienpädagogik fest und bewusst in der Mädchen*arbeit verankert würden. So könnte Sexualpädagogik einen Fokus auf die sexuelle Bildung der Mädchen* legen und deren Selbstbestimmung fördern und im Sinne der Medienpädagogik könnte ein kritischer Umgang mit gewaltbedingenden Medieninhalten erlernt werden. Es wäre weitergehend interessant, die Wirkpotentiale der verschiedenen Konzepte erkennbar zu machen.

Weiterführend wäre es ebenfalls interessant zu betrachten, wie die Professionalisierung im Bereich der Mädchen*arbeit weiter ausgebaut werden kann. Dabei stellt sich die Frage, ob eine Auseinandersetzung mit der Problematik sexualisierter Peergewalt in digitalen Medien bereits flächendeckend Einzug in die Mädchen*arbeit gefunden hat und wie gewährleistet werden kann, dass diese Problematik auch thematisiert werden kann, wenn die Mädchen*arbeit im Rahmen eines Jugendtreffs nur auf einen Tag in der Woche beschränkt ist. Zur Beantwortung dieser Frage wäre es beispielsweise interessant, zu betrachten, in welchem Rahmen Fortbildungen für Pädagog*innen aus der Jugendarbeit angeboten werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es sich bei sexualisierter Peergewalt, digitalen Medien und Mädchen*arbeit um einen Themenkomplex handelt, deren Betrachtung durch einen dynamischen Diskurs immer weiter geformt wird und der viele verschiedene Fragen aufweist, deren genauere und weiterführende Betrachtung interessant wäre.

Literaturverzeichnis

- Bawidamann, Anja (2019): Präventive Medienpädagogik oder medienpädagogische Prävention von sexuellem Missbrauch? In: Interdisziplinäre Zeitschrift für Prävention und Intervention 22(2), S. 120-123.
- Bimschas, Bärbel/Schröder, Achim (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektieren Handeln in der Profession und Ehrenamt. Wiesbaden.
- Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2001): Eigensinn und Einmischung in die Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. München.
- Bogner, Menz (2002): Das theoriegenerierende Interview – Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview - Theorie, Methode, Anwendung. Opladen, S. 33-70.
- Böhm, Maika/Budde, Jürgen/Dekker, Arne (2018): Sexuelle Grenzverletzung mittels digitaler Medien an Schulen. Annäherung an einen doppelten Verdeckungszusammenhang. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 1-18.
- Brebeck, Andrea (2008): Wissen und Agieren in der Feministischen Mädchenarbeit. Ein Beitrag zur reflexiven Professionalität. Königstein/Taunus.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. 16. Auflage. Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (1995): Körper und Gewicht. Die Diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin.
- Darms, Lisa (2013): The Riot Grrrl Collection. New York.
- Dekker, Arne/Koops, Thula/Briken, Peer (2017): Sexualisierte Grenzverletzung und Gewalt mittels digitaler Medien. Zur Bedeutung digitaler Medien für Phänomene sexualisierter Grenzverletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Online unter: http://docs.dpaq.de/11763-2a_expertise_sexuelle_gewalt_an_kindern_mittels_digitaler_medien.pdf [Zugriff: 21.06.2020].
- Dekker, Arne/Koops, Thula: Sexting als Risiko? Zum konsensuellen und nichtkonsensuellen Versand persönlicher erotischer Fotos mittels digitaler Medien. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 60(9), S. 1034-1039.
- Döring, Nicola (2013): Sexuell explizite Medieninhalte. Produktion, Inhalte, Nutzung und Wirkung. In: Schweiger, Wolfgang/Fahr, Andreas (Hrsg.): Handbuch Medienwirkungsforschung. Berlin, S. 419-436.
- Döring, Nicola (2014): Consensual Sexting among Adolescents: Risk Prevention through Abstinence Education or Safer Sexting? In: Journal of Psychosocial research on Cyberspace 8 (1). Online unter: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4303/3352> [Zugriff am: 02.07.2020].
- Elz, Jutta (2017): Sexualstraftaten von Minderjährigen im Hellfeld – Aussagen und Grenzen von Statistiken. In: Dehmlow, Nina/Elz, Jutta/Hasler-Kufner, Petra/Kindler, Heinz/Kröger, Michael/Schulheis, Pascal/Steinbach, Beate/Wissert, Silke (Hrsg.): Jetzt hör endlich auf! Jugendarbeit und sexualisierte Peergewalt. Berlin, S. 10-15.
- Flaake, Karin (2000): Weibliche Adoleszenz und Körperlichkeit. In: Plebuch-Tiefenbacher, Lore/Rodian-Pfenning, Margit/Heitz, Sylvia (Hrsg.): Geschlechterfrage in der Schule. Wie wird (Zwei-)Geschlechtlichkeit gelebt? Weinheim, S. 59-72.

- Flaake, Karin (2012): Pubertät, Biologie und Kultur. Erfahrungen körperlicher Veränderungen. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen. München, S. 135-152.
- Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim.
- Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendieck, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, 3. Auflage. Wiesbaden, S. 137-145.
- Graff, Ulrike (2013): Mädchen. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 73-80.
- Graff, Ulrike (2014): Selbstbestimmung für Mädchen: Monoedukation – (kein) Schnee von gestern? In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 27-41.
- Grimm, Petra/Rhein, Stefanie/Müller, Michael (2010): Porno im Web 2.0. Die Bedeutung sexualisierter Wen-Inhalte in der Lebenswelt von Jugendlichen. 2. Auflage. Berlin.
- Günther, Marga (2012): Körper und Körperlichkeiten. Inszenieren, Präsentieren und Erleben. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen. München, S. 115-133.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen.
- Hagemann-White, Carol (1992): Berufsfindung und Lebensperspektiven in der weiblichen Adoleszenz. In: Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/ München/New York, S. 64-83.
- Hasler-Kufner, Petra (2017): Unterstützung anbieten – aber wie? Ideen und Erfahrungen aus der Beratungsarbeit zu adäquaten Hilfen für betroffene Jugendliche. In: Dehmlow, Nina/Elz, Jutta/Hasler-Kufner, Petra/Kindler, Heinz/Kröger, Michael/Schulheis, Pascal/Steinbach, Beate/Wissert, Silke (Hrsg.): Jetzt hör endlich auf! Jugendarbeit und sexualisierte Peergewalt. Berlin, S. 30-33.
- Havighurst, Robert James (1953): Human Development and Education. New York.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden.
- Henningsen, Anja (2016): Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, S. 120-141.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (2016): Einleitung: widersprüchliche Gleichzeitigkeiten und Sexualpädagogik in der Kontroverse. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, S. 7-16.
- Hofherr, Stefan (2017): Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Kurzbericht über zentrale Ergebnisse. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/hofherr_schuelerwissen_sexuelle_gewalt.pdf [Zugriff am 29.06.2020].
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ulrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. Auflage. Weinheim/Basel.

- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2015): Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. In: *International Journal of Adolescence and Youth* 20(3), S. 261-270.
- Kagerbauer, Linda (2014): Verständigung als Politikum! Anforderungen und Herausforderungen an einen Dialog der Generationen in der feministischen Mädchenarbeit. In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders?* 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 54-68.
- Kauffenstein, Evelyn (2014): Feministische Mädchenarbeit als Bewegung (weiter-) denken. In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders?* 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 15-26.
- König, Andrej (2011): Sexuelle Übergriffe durch Kinder und Jugendliche. Online unter: https://www.fh-dortmund.de/de/fb/8/personen/lehr/koenig/medien/Koenig_2011_Expertise_Sexuelle_Uebergriffe_durch_Kinder_und_Jugendliche.pdf [Zugriff am 29.06.2020].
- Konrad, Kerstin/König, Johanna (2018): Biopsychologische Veränderungen. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin, S. 1-22.
- Krahé, Barbara (2009): Sexuelle Aggression und Opfererfahrungen unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Prävalenz und Prädiktoren. In: *Psychologische Rundschau* 60(3), S. 173-183.
- Krahé, Barbara (2015): Nutzung und Wirkung sexueller Medieninhalte im Jugendalter. In: Fegert, Jörg/Hoffmann u.a. (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen*, Bd. 52. Berlin, S. 373-379.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf [Zugriff am 12.05.2020].
- Kröger, Michael (2017): Grenzen achtende Sexualität und gesellschaftliche Entfremdung zwischen Ethik, Kommerz und Selbstbestimmung. In: Dehmlow, Nina/Elz, Jutta/Hasler-Kufner, Petra/Kindler, Heinz/Kröger, Michael/Schulheis, Pascal/Steinbach, Beate/Wissert, Silke (Hrsg.): *Jetzt hör endlich auf! Jugendarbeit und sexualisierte Peergewalt*. Berlin, S. 21-25.
- Krolzik-Matthei, Katja/Voss, Heinz-Jürgen (2016): Gewalt kommt in den Blick: über aktuelle Forschung und Debatten. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim, S. 105-119.
- Liebsch, Katharina (2012): *Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen*. München.
- Lormes, Nicole (2014): Das Ringen um eine persönliche und gesellschaftliche Verantwortung in der Komplexität von Widersprüchen, oder: Was muss Gerechtigkeit heute beinhalten? In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders?* 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 106-128.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 441-471.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das ExpertInneninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Picke, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und*

- Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. 1. Auflage. Wiesbaden, S. 465-480.
- Nordhoff, Karina (2014): Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchenarbeit. In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 129-144.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Schmidt, Jan-Hinrik/Hasebrink, Uwe (2011): Zur Erforschung der Rolle des Social Web im Alltag von Heranwachsenden. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink/Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. 2. Auflage. Berlin, S. 13-40.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Pädagogik. Königstein/Taunus.
- Pohlkamp, Ines (2014): Queer-feministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik. In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 145-168.
- Rauh, Felix (2016): Fit und fair im Netz. Strategien zur Prävention von Sexting und Cyberbullying. 1. Auflage. Bern.
- Rauw, Regina (2004): Zwischen Demontage und Etablierung. Online unter: http://www.reginarauw.eu/Dozentin/PDF/Zwischen_Demontage.pdf [Zugriff am 06.07.2020].
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018): Einleitung: Pädagogische Kontexte und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 15-30.
- Rothballe, Marc (2018): Beziehung wirkt! Professionelle Beziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Informationen. Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz 54(2), S. 13-17.
- Schubert, Inge (2012): Peer-Beziehungen und Gruppen: Räume zum Experimentieren. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen. München, S. 153-176.
- Steinbach, Beate (2018): Sexualisierte Peergewalt und Jugend(verbands-)arbeit. Problemaufriss und Eckpunkte der Präventionsarbeit. In: punktum. Zeitschrift für verbandliche Jugendarbeit in Hamburg 18(3+4), S. 4-7.
- Stein-Hilbers, Marlene (2000): Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse. Opladen.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christina W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Timmermanns, Stefan (2017): LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)ein Thema für die Jugendforschung? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12(2), S. 131-143.
- Vierhaus, Marc/Wendt, Eva-Verena (2018): Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin, S. 139-168.
- Vollmer-Schubert (2014): Identitätsbildung als Aufgabe und als Auftrag in der Mädchenarbeit. In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 177-190.

- Wallner, Claudia (2014): Es ist noch lange nicht vorbei! Gute Gründe für Mädchenarbeit in Zeiten vermeintlicher Gleichberechtigung. In: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? 1. Auflage. Weinheim/Basel, S. 42-53.
- Watzlawik, Martin/Christmann, Bernd/Dekker, Arne (2017): Sexualpädagogik und gewaltprävention. Beiträge zu einer differenzsensiblen Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Bundesgesundheitsblatt. Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 2017(9), S. 1040-1045.
- Wetzstein, Thomas/Erbeldinger, Patricia Isabella/Hilgers, Judith/Eckert, Roland (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Wissert, Silke (2017): Eine Kultur der Grenzachtung etablieren: Praxisideen zur Erarbeitung und Absicherung eines grenzachtenden Umgangs in Angeboten der Jugendarbeit. In: Dehmlow, Nina/Elz, Jutta/Hasler-Kufner, Petra/Kindler, Heinz/Kröger, Michael/Schulheis, Pascal/Steinbach, Beate/Wissert, Silke (Hrsg.): Jetzt hör endlich auf! Jugendarbeit und sexualisierte Peergewalt. Berlin, S. 36-37.

Anhang 1: Leitfaden

<p>Würden Sie sich bitte einmal vorstellen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alter • Was ist Ihre berufliche Tätigkeit? • Wie lange arbeiten Sie schon in dem Beruf? • Auf welchem Weg sind Sie zu Ihrer Tätigkeit gekommen? (Ausbildung, andere berufliche Erfahrungen aus anderen Bereichen?)
<p>Können Sie zunächst einmal erzählen, inwiefern sexualisierte Gewalt unter Jugendlichen eine Rolle in Ihrer Arbeit spielt? Vor allem im Kontext digitaler Medien?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kommt Gewalt zum Ausdruck, in welcher Form tritt Sie auf? Welche Ausmaße? • Welche Ursachen hat die Gewalt oft? • Können sie Risikofaktoren benennen, dass jemand eher zum Täter oder zum Opfer wird? • Welche Besonderheiten bei Jugendlichen? • In welchem Machtverhältnis tritt sie vor allem auf? • Inwiefern spielen Geschlechterrollen eine Rolle, werden deutlich? (heteronormatives Verhalten, Spannungsfeld in dem Mädchen* aufwachsen...) • auch wie bei LSBTIQ* / Of Color / mit Behinderung – Mehrfachdiskriminierung, wenn nicht der Norm entsprechen (vor allem da wenig Forschung)
<p>Digitale Medien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindung von offline und online • Sexting / sexualisiertes Cybermobbing • Welche Rolle spielen digitale Medien für die Sexualität der Jugendlichen? (sexuelle Sozialisation, sexuelle Bildung, Orientierungshilfe...)
<p>Wie gehen Sie mit sexualisierter Peergewalt durch digitale Medien um und welche Konzepte verfolgen Sie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konkretes Vorgehen in Situation, intervenieren? Oft ja auch schwierig abzuwägen, gibt es Merkmale zum Unterscheiden, ob Grenzüberschreitung, Übergriffig oder strafrechtlich relevant. • Wie wird bei strafrechtlich relevanten Fällen vorgegangen? • Prävention / Sexualpädagogik / Medienkompetenz: In dem Diskurs werden verschiedene Konzepte besprochen: Gewaltprävention, Sexualpädagogik und Medienkompetenzen fördern. Was halten Sie für wichtig und inwiefern verbunden? • Welche Elemente sind besonders wichtig für die erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes? <ul style="list-style-type: none"> ○ Partizipation, inklusiv, divers, offen, Im Alltag

	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden Angebote genutzt / Wie werden Jugendliche dazu motiviert, Angebote zu nutzen (oft schweigen, nach Gewalterfahrungen und vertrauen sich nur Freunden an= • Welche Qualifikationen / Kompetenzen brauchen Pädagog*innen. Fortbildungen, Weiterbildungen, Austausch? • Warum besonders im Kontext queer-feministischer Mädchen*arbeit wichtig? Queer-fem: inklusiv, Of Color • Zusammenarbeit mit anderen Organisationen/Jugendarbeit Einrichtungen/Schulen • Schutzraum für Mädchen*, besonderer Schutzbedarf, weg von Heteronormativität
<p>Welche Herausforderungen nehmen Sie in Ihrer Arbeit wahr?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auch unter dem Aspekt, dass digitale Medien „neuer“ Kontext sind, mit dem man sich auseinandersetzen muss • Sichtbarkeit der Wirkung
<p>Ausblick: Wo gibt es noch Veränderungsbedarf? Was wünschen Sie sich für die Zukunft?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auch in Hinblick auf LSBTIQ* / inklusiv / Of Color

Anhang 2: Transkript

Transkript des Expert*inneninterviews vom 19.05.2020 mit einer Pädagogin aus einem Freizeittreff für Mädchen*

Transkriptionsregeln:

Unterstrich betont

Schrägstrich abgebrochener Satz

- 1 I: Würden Sie sich und ihre Arbeit zunächst einmal bitte vorstellen?
- 2 E: Ich bin E, ich arbeite schon seit 11 Jahren in X (Freizeittreff für Mädchen*). Und zwar
3 habe ich angefangen als Praktikantin, und dann bin ich Honorarkraft geworden. Und
4 mittlerweile seit drei Jahren hauptamtlich. Und ich habe studiert, Soziologie und Erzie-
5 hungswissenschaft und Literatur im Nebenfach und ich bin im Projekt für geflüchtete
6 Mädchen* eingestellt mit noch einer weiteren Kolleg*in. Wir sind ein transkulturelles
7 Team und machen spezielle Angebote für Mädchen* mit Fluchtgeschichte, mit Flucht-
8 hintergrund. Und das tun wir aber tatsächlich nicht ausschließlich im X, weil die Mäd-
9 chen* ja komplett über die ganze Stadt verteilt sind, das bedeutet wir sind viel in Schulen,
10 viel in anderen Jugendeinrichtungen, in Quartierszentren oder was halt der Stadtteil zu
11 bieten hat und machen da Freizeitangebote für die Zielgruppe. Das sind unterschiedliche
12 Sachen, sowas wie basteln, kleinere Ausflüge, wir helfen bei Schulaufgaben oder be-
13 gleiten auch manchmal zu Behörden oder vielleicht sogar zu K (Flüchtlingsberatungs-
14 stelle). Also kommt halt drauf an was die Bedarfe sind und wir versuchen die umzusetzen
15 und sind sowas wie eine Netzwerkstelle für die Mädchen*. Verweisen dann auch zu an-
16 deren Einrichtungen, sowas wie L (Beratungsstelle für Sexualpädagogik, Sexualbera-
17 tung und Familienplanung) oder M (Beratungs- / Aufnahmestelle für Mädchen*, die Opfer
18 von sexualisierter Gewalt geworden sind), oder machen die Jugendeinrichtung, die vor
19 Ort in deren Stadtteil ist, bekannt. Also die haben ja meistens auch Mädchen*tage, zwar
20 damit keine exklusiv Mädchen*arbeit, aber trotzdem Mädchen*tage, wo sie gut hingehen
21 können. Und dann begleiten wir sie halt manchmal die ersten Schritte bis dorthin, bis sie
22 halt dort angedockt sind. Das ist so meine Aufgabe, deswegen bin ich aber trotzdem
23 noch im Mädchen*treff unterwegs und hab dort auch einen festen Arbeitstag. Das ist der
24 Dienstag, da mache ich einen, ja sowas wie ein selbstständiges Angebot, ich öffne die
25 Tür und die Mädchen* können entscheiden, was die gerne machen möchten. Das ist
26 eher für Mädchen*, die ein bisschen älter sind, ab 14 aufwärts. Und die können sozusa-
27 gen das X autonom nutzen. Das ist in dem Sinne sehr interessant, weil mittlerweile die

28 offene Kinder- und Jugendarbeit ja sehr projektisiert ist, so nenne ich das mal. Weil halt
29 ganz viele kleine einzelne Projekte die Nachmittage bestimmen. Und im besten Fall kön-
30 nen Leiter und Leiterin der Einrichtung die Jugendlichen mit einbeziehen und die The-
31 men halt nach Wahl eingehen. Aber das ist auch immer eine sehr finanzielle Sache und
32 deswegen gucken wir natürlich alle, dass wir da unsere Finanzen gesichert haben und
33 manchmal gehen da die Themen der Jugendlichen leider verloren. Deswegen dieser
34 autonome Treff, wo echt Mädchen* die Stimme haben, sagen: Der darf rein, der darf
35 nicht rein. Was wollen wir heute Nachmittag machen? Sie haben ein kleines Budget
36 transparent zur Verfügung und können damit ihre Ideen umsetzen.

37 I: Ok, also sehr partizipativ.

38 E: Genau, im besten Fall ist das sehr partizipativ, das funktioniert natürlich nicht immer,
39 muss ich schon sagen. Aber wir haben / also es gibt da ganz wunderbare Regeln. An
40 dem Dienstag ist alles möglich und halt auch mal einen Jungen* einzuladen, wenn das
41 für alle Teilnehmerinnen ok ist. Da können sie sich ein bisschen üben, bisschen Ent-
42 scheidungen üben, bisschen Demokratie üben, Auseinandersetzung üben, bisschen
43 Diskussion üben. Das ist ganz spaßig. Aber sonst bin ich viel unterwegs und mache zu
44 ganz vielen verschiedenen Themen tatsächlich Angebote mittlerweile. Alles was an Be-
45 darf ist, da arbeite ich mich ein und setze es um. Tatsächlich ist meine Lieblingsaufgabe
46 aber, ich mache Rassismus-kritische Arbeit, ich mache Mini-Einheiten für junge Frauen*,
47 die das Thema aufnehmen wollen. Das mache ich hauptsächlich für Mädchen*, die weiß
48 lesbar sind, weil ich selber weiß positioniert bin, und helfe ihnen eine Mini-Selbstreflexion
49 ihrer Privilegien, ihrer Rolle und ihrer, ja genau, Ressourcen, die sie hier mitbringen, und
50 ihren Teil an dieser, ja, am rassistischen System zu hinterfragen. Wenn sie das möchten.

51 I: Das klingt auf jeden Fall alles sehr spannend.

52 E: Ja, meistens. Manchmal ein großes Chaos.

53 I: Ok, dann würde mich einmal interessieren inwiefern sexualisierte Gewalt unter Ju-
54 gendlichen im Kontext von digitalen Medien eine Rolle in Ihrer Arbeit spielt?

55 E: Tatsächlich spielt es ständig eine Rolle, weil natürlich können die Girls* ihre Smart-
56 phones oder Tablets mit ins X bringen und dort auch nutzen. Wir haben jetzt keine Regel,
57 die sowas sagt wie Handys weg oder so ein Krams. Sondern im Gegenteil, wir versuchen
58 die Smartphones eigentlich in unserem Alltag oder in unseren Angeboten ein bisschen
59 zu integrieren. Wir haben auch selbst mittlerweile Handys und Tablets Angebote, und
60 die können sie sich borgen. Also es gibt ja auch Mädchen*, die halt nicht ausschließlich
61 gut ausgestattet sind an der digitalen Front. Und es geht darum, sich genau diese

62 beliebten Sachen, halt YouTube und Instagram und so, irgendwie dem einen kleinen
63 Platz einzuräumen, damit wir auch gucken können, was machen die Mädchen* eigent-
64 lich auf diesen verschiedenen Social-Media-Plattformen? Und natürlich kriegen wir dann
65 dahin gehend auch super krass mit, was wird da geschattet? Was sind da Themen? Wer
66 schreibt da zurück? Wer wird angeschrieben? Sehr interessantes Thema, für Mädchen*.
67 Also wie wird Instagram eigentlich verwendet? Weil mittlerweile ganz häufig auch
68 Jungs*, nicht nur Jungs*, auch schräge Männer* nenne ich die mal, eine Rolle spielen.
69 Und da ist natürlich irgendwie klar, Frage, was wird da geschrieben? Und was schreiben
70 die zurück? Und natürlich auch ganz interessant, fast alle haben im Klassenverband
71 mittlerweile so eine WhatsApp Gruppe zusammen. Also fast alle Schülerinnen und Schü-
72 ler sind in diesen WhatsApp Gruppen. Da ist auch immer sehr interessant, was da ei-
73 gentlich immer abgeht, obwohl die Lehrkraft ja auch manchmal da drin ist, also manch-
74 mal, kommt halt auf das Fach an und so. Und dann spielt das eine große Rolle, da sind
75 Themen aktuell, die auf jeden Fall ins Sexting gehen, ins Cyber-Mobbing, in sexualisierte
76 Gewalt gegenüber Mädchen*. Sexismus ist da eine Rolle und das kriegen wir im Alltag
77 auf jeden Fall mit, weil Mädchen* halt zu uns kommen oder sich an uns wenden und
78 sagen: Ich habe XY ein Nacktbild von mir geschickt und das geht grade durch die Klasse.
79 Also ein bisschen der Klassiker tatsächlich und dann gucken wir halt, was können wir da
80 machen? Was ist ihr Recht? Wie begleiten wir sie dabei? Also es ist so ein bisschen
81 Aufklärung und dann halt auch Schritte einleiten, wenn sie Hilfe dabei brauchen. Und
82 sonst ist es hauptsächlich, wenn sie uns so Chatverläufe zeigen, manchmal zeigen sie
83 uns Chatverläufe mit Jungs* oder mit Männern*, sie halt darauf hinzuweisen, was sind
84 eigentlich ihre Grenzen? Was wird da geschrieben? Was ist schon sexualisierte Gewalt?
85 Weil Mädchen* das mittlerweile nicht mehr erkennen. Eben was da geschrieben wird,
86 wenn sie unter Druck gesetzt werden, Körperteile zu fotografieren und dann zu sagen,
87 was passiert eigentlich grade?

88 I: Und Sie hatten jetzt ja schon Sexting als Beispiel genannt, haben Sie vielleicht noch
89 andere Beispiele, wo das noch sichtbar wird. Oder in den WhatsApp Gruppen, wie wird
90 das da zum Beispiel konkret sichtbar?

91 E: Da herrscht auf jeden Fall ein ziemlich krasser Ton, der sehr ins Beleidigende geht.
92 Also Worte wie Miststück oder Hurensohn sind da einleitend und da irgendwie zu sagen,
93 Hör mal, was ist das eigentlich für eine Beleidigung? Und ja, ich nenne das Mal Slut-
94 Shaming, das Schlampe-Bitch-Thema ist eine große Nummer für Mädchen*. Denn sie
95 werden sehr selbstverständlich von anderen Menschen, auch von anderen Mädchen*,
96 aber auch hauptsächlich von Jungs*, mit diesen Bezeichnungen angeschrieben. Und da
97 einfach mal also wirklich zu erklären: Was ist das eigentlich, das Wort? Was bedeutet

98 das? In welchem Kontext wird das verwendet? Und warum hält es sich so lange? Was
99 ist eigentlich die gesellschaftliche Perspektive auf das Wort? Und warum es eigentlich
100 nicht so cool ist? Warum es eigentlich solidarisch wäre, andere Mädchen* auf gar keinen
101 Fall so zu benennen? Und das ist auf jeden Fall ein sehr großes Thema. Neustes Lieb-
102 lingswort ist Hoe, als gerade Hure, und Hurensohn, das sind so die Klassiker, und Mist-
103 geburt, also da müssen wir immer wieder hingucken und diese Worte erklären, also in
104 welchen Kontexten die verwendet werden. Und dieses Beleidigen, dieser beleidigende
105 Ton als normal oder als das ist Spaß oder so sprechen wir uns immer an. Und dann zu
106 gucken ist das wirklich so oder komm da vielleicht doch ein Nein-Gefühl? Wenn dieses
107 Nein-Gefühl da ist, was ist das eigentlich? Da ist eine Grenze erreicht, wie kann man
108 das ernst nehmen? Genau, das ist auf jeden Fall ein großes Thema. Und in diesen
109 WhatsApp Gruppen ist ein großes Thema, dass immer / dass sich relativ schnell heraus
110 kristallisiert / und das wechselt auch / dass aber eine Person immer an den Rand ge-
111 drückt wird. Das ist dieses klassische Cyber-Mobbing. Und dass dann diese Person sehr
112 stark im Fokus der Beleidigung ist, der abschätzenden Bewertung und so und sehr ver-
113 urteilt wird. Und sehr interessant, die Lehrkraft tut manchmal oder sagt da gar nichts zu,
114 also wenn eine Lehrkraft da drin ist. Manchmal sind Lehrkräfte in diesen Gruppen, und
115 da frage ich mich immer: Was ist da los?

116 I: Ja, dass sie dann der Aufgabe nicht nachkommen.

117 E: Genau, der Aufgabe kommen sie nicht nach und ignorieren das, weil das nicht zu
118 ihrer originellen Aufgabe, nämlich Lehrstoffvermittlung, gehört.

119 I: Haben Sie einen Eindruck davon, welche Ursachen das hat, dass diese Gewalt oder
120 auch die Sprache so zum Ausdruck kommt?

121 E: Das ist so mehreres. Manchmal denke ich, irgendwie Beleidigungen sind ja auch sehr
122 interessant und sind ja auch im Sprachgebrauch bei sehr, sehr vielen Menschen sehr
123 präsent und dann wirds einfach nachgemacht. Denn wenn ich mit Mädchen* spreche
124 und sage: Was ist denn eigentlich eine Schlampe? Und dann gucken wir. Und manchmal
125 gibts halt auch Gruppen, die so ein Input machen, und so eine Recherche: Wo kommt
126 das Wort Schlampe eigentlich her? Was ist die Bedeutung? Und ganz, ganz häufig ha-
127 ben sie diese sehr gesellschaftliche Antwort darauf, eine Schlampe ist eine Person, die
128 mit besonders vielen Männern* unterwegs ist. Und es ist aber, das ist ja eine historische
129 Entwicklung, dass der Begriff sich ja so verändert hat, denn vorher war ja eine Schlampe
130 mal eine Person, die wirklich unordentlich ist. Da ist naheliegend, dass diese Unordent-
131 lichkeit sich auch irgendwann auf Unordentlichkeit im Lebensstil sozusagen verändert,
132 aber die Mädchen* wissen das fast häufig gar nicht. Manchmal sind Mädchen* sehr jung,

133 die schon das Wort Bitch benutzen und gar nicht die Übersetzung kennen tatsächlich,
134 weil sie noch nicht die englische Sprache am Start haben zu 100%. Das ist auch sehr
135 interessant. Und da ist halt dieses ahnungslose Nutzen, das kommt von ja älteren Men-
136 schen in der Peer-Group, vielleicht auch Erwachsenen im Umfeld. Das kommt von
137 Selbstnutzung von TV und Social Media, also auf YouTube oder in Songs. Ganz häufig
138 werden ja auch Songs gehört oder Musik gehört, die unfassbar sexualisierte Gewalt dar-
139 legt, ohne dass die Übersetzung so richtig irgendwie gehört wird oder was da tatsächlich
140 gesungen wird ist nicht klar, sondern der Flow ist nett, der Sound ist nett. Das sind ja
141 auch alles legitime Gründe, das zu hören. Aber dass Frauen* da absolut unwertschät-
142 zend benannt werden oder objektiviert werden, das kriegen Mädchen* dann halt gar
143 nicht so übersetzt. Und das machen wir dann zusammen. Das ist auf jeden Fall eine
144 Aufgabe wo ich, oder wo wir als Team, hingucken und immer wieder sagen: Weißt du
145 da eigentlich, was die da singen? Und wollen wir mal zusammen den Songtext angu-
146 cken? Klar, manche Mädchen* sagen da: Oh krass E, du schon wieder. Hast du wieder
147 eine Fortbildung besucht? Und dann sage ich: Ja, habe ich (lacht). Und es gibt aber auch
148 Mädchen*, die dann sehr schnell sagen: Boa, krass. Und irgendwie merken, dass ja die
149 Perspektive sich da ändern kann. Und dass ganz häufig Frauen* mithilfe von Songs,
150 mithilfe von bestimmten YouTube-Formaten, sehr niedrig, oder sehr unwertschätzend
151 behandelt werden und sehr klein gehalten werden. Und das sind ja ganz beliebte For-
152 mate. Es gibt super viel krass viele männliche* Youtuber, die dann irgendwie so: Ich
153 bewerte andere Youtuber*innen. Oder: Ich bewerte Influencer*innen. Solche Reaction-
154 Videos heißen die auch ganz häufig. Und dann wird eine Youtuberin oder eine Influence-
155 rin, die vielleicht im Beauty Bereich unterwegs ist, ganz klar nach Äußerlichkeiten be-
156 wertet. Und da ist halt die Frage: Why? Was ist das? Und das hat unfassbar viele Klicks.
157 So Videos wie die Inscope21, ist da ganz groß drin und der wird halt von vielen jungen
158 Menschen im Moment auch gefeiert. Und da kommen alle Menschen dran, es gibt ja
159 auch Menschen, die YouTube ja irgendwie ganz klar für diese Gaming Beobachtungsvi-
160 deos nutzen, aber auch diese Gamer und Gamerinnen fangen irgendwann an mit sol-
161 chen Reaction-Videos, weil die unfassbar viele Klicks bringen. Und da ist dann halt im-
162 mer die Frage: Wer gibt einem eigentlich das Recht sich dabei zu filmen, wie man andere
163 Youtuber*innen oder Influencer*innen auf Instagram anschaut? Und ja das wäre dann
164 ne 10, das ist aber eine 4, weil die ist blond. Da werden ganz, ganz verschiedenste
165 Klischees benannt und auf so einer unfassbar oberflächlichen Objektebene und die Ziel-
166 gruppe sind häufig Frauen*.

167 I: Also würden sie sagen, dass das Machtverhältnis vor allem durch Geschlechterrollen
168 definiert werden?

169 E: Ja, ja auf jeden Fall. Und die halten sich halt. Ich merke, dass sehr viele Frauen* sich
170 sehr emanzipiert haben, sehr irgendwie nach draußen gegangen sind. Irgendwie sehr
171 klar ihren Feminismus leben, aber dass genau diese Frauen* mit dieser vielleicht kleinen
172 Öffentlichkeit, die sie haben, sehr dafür angegriffen werden, dass sie das machen. Das
173 ist so ein bisschen, wie so ein Backlash. Also wir gehen wieder sehr zurück zu traditio-
174 nellen Geschlechterrollen. Das macht Corona gerade übrigens auch ganz doll. Die Kitas
175 sind zu. Wer bleibt zu Hause? Es sind Frauen*.

176 I: Ok und mit Blick auch auf LSBTIQ* Jugendliche, oder Mädchen* Of Color, oder mit
177 Behinderung, wie ist das so. Tritt da die Gewalt nochmal anders auf, also dass die auch
178 anders zu Tage kommt, weil da vielleicht auch Mehrfachdiskriminierung nochmal mehr
179 eine Rolle spielt?

180 E: Genau, ja Mädchen*, die durch Mehrfachdiskriminierung stigmatisiert werden, die er-
181 leben das eventuell nochmal anders. Aber deswegen ist die Diskriminierungsform die-
182 selbe und die Stärke und die Intensität der Diskriminierung in der Regel auch. Während
183 es natürlich bei LSBTIQ* Jugendlichen nochmal eine ganz andere Sache ist. Das würde
184 ich unterscheiden und dann vielleicht da nochmal eine Of Color Dimension mit reinbrin-
185 gen. Das ist nochmal schlimmer, weil meistens werden sie dann auf ihrer ganzen Per-
186 sönlichkeit angegriffen. Nämlich genau deshalb, weil sie vielleicht nicht in eine Ge-
187 geschlechterrolle passen, weil sie nicht als Mädchen* oder Junge benennbar sind für an-
188 dere Menschen. Und dann ist der Angriff natürlich auf so einer persönlichen Ebene. Das
189 ist viel schwieriger wegzustecken, als wenn ein Mädchen*, was aber ein cis-Mädchen ist
190 und damit aber auch klar kommt, mit ihrer geschlechtlichen Identität, Schlampe genannt
191 wird. Das ist auch beschissen, aber es ist nicht so beschissen, wie wenn die komplette
192 Persönlichkeit angegriffen wird. Denn bei der Schlampe Bezeichnung wird eine Verhal-
193 tensweise angegriffen, kurz. Deswegen kann sie aber trotzdem auch unsichtbar bleiben
194 in so einem System. Während eine LSBTIQ* Jugendliche nicht unsichtbar bleiben kann.
195 Es sein denn, sie entscheidet sich gegen ein Coming Out, aber meistens sind solche
196 Sachen ja auch schon auf so einer sehr oberflächlich sichtbaren Ebene zu sehen. Und
197 dann sind sie auf jeden Fall in einer Angriffsversion und haben eine Angriffsfläche, die
198 ganz anders ist als bei anderen Jugendlichen. Und weil sie ja tatsächlich auch immer
199 noch marginalisiert ist, es sind wenige, und das bedeutet da halt irgendwie Räume und
200 Rückendeckung zu finden, ist halt auch gleich nochmal schwieriger.

201 I: Ja also jetzt auch im Kontext von Mädchen*arbeit?

202 E: Wir haben einen Treff, für diese jungen Personen, die irgendwie sich trans nennen,
203 oder lesbisch nennen, oder Bi nennen oder Inter sind. Und da können wir zweimal

204 nachmittags einen Treff machen. Und dann gibt es auf jeden Fall irgendwo einen Raum,
205 wo Wertschätzung passiert, aber es ist dann eine sehr kurze Pause, wenn man überlegt,
206 dass 24/7, wenn man dann die fünf Stunden Treffzeit abrechnet, sie Angriffsfläche von
207 anderen Jugendlichen sind. Und das sind Machtverhältnisse, die da propagiert werden,
208 also es sind immer Machtverhältnisse, die da ausgelebt werden. Es geht immer darum,
209 dass Menschen Privilegien haben, die aber nicht erkennen, und die ausleben und
210 dadurch Macht haben. Und das ist natürlich immer ungleich schlimmer, dass sie immer,
211 ja, als Angriffsfläche von anderen genutzt werden.

212 I: Dann hätte ich noch eine Frage zu den digitalen Medien. Inwiefern wird in Ihrer Arbeit
213 die Verbindung von online und offline sichtbar?

214 E: Ja also, es werden hauptsächlich / also der Shit ist gerade Instagram. Und in der
215 Regel nehmen so fremd Bekanntschaften, nenne ich die mal, sind aber auch ganz viele
216 Menschen, die im Real Life ja auch zu treffen sind, bei Instagram befreundet. Und das
217 bedeutet, dass natürlich Konflikte, gerade wenn man sich überlegt, dass das in so einem
218 Klassenverband, jugendlichen Klassenverband stattfindet, werden Konflikte oder irgend-
219 wie Bezeichnungen oder auch Beleidigungen natürlich auch mit ins echte Leben genom-
220 men. Und es ist aber halt auffällig, das thematisiere ich auch sehr häufig mit Mädchen*,
221 dass in Real Life, also im echten Kontakt, die Hemmschwelle natürlich viel höher ist,
222 jemanden Missgeburt zu nennen. Während das im Internet, oder in Social Media unfass-
223 bar schnell geht, das zu tippen. Und das sind halt Themen, da frage ich immer: Aber
224 warum? Also, was ist der Unterschied? Oder, was fühlst du denn dabei, wenn dich jetzt
225 jemand in Real Life auf der Straße so nennt, oder das Wort für dich so verwendet? Und
226 das sind immer dann wieder Aufklärungen oder Sensibilisierungsaufgaben. Empathie
227 dafür schaffen, wie das eigentlich ist, wenn man auf der bezeichneten Seite ist. Ja, das
228 ist auf jeden Fall ein Thema, klar. Alle Konflikte die in so WhatsApp Gruppen oder bei
229 Instagram gemacht werden oder losgetreten werden, sind natürlich auch dann, wenn
230 man die Person tatsächlich trifft, also in der Klasse oder in der Peer-Group oder in an-
231 deren Treffs oder Situationen oder Familien, das ist dann natürlich nicht weg. Oder wird
232 halt, ein Real Life Streit wird auch gerne bei WhatsApp oder bei Instagram weitergeführt.

233 I: Ok, und was ist Ihr Eindruck, inwiefern spielen digitale Medien auch eine Rolle für die
234 sexuelle Sozialisation? Also auch für die Entwicklung der Sexualität?

235 E: Mittlerweile kann jeder junge Mensch sich auf Pornoseiten informieren, weil es total
236 viele Free Seiten gibt. Es gibt Möglichkeiten, sich Bilder reinzuziehen, was Mädchen* ja
237 auch machen. Die googlen Geschlechtsverkehr und können dazu natürlich Bilder anse-
238 hen. Und dann funktioniert das natürlich auch auf so einem Bildungsweg, und dann / das

239 ist ja in der Öffentlichkeit. Mädchen* können sich das zugänglich machen, sofern sie ein
240 Smartphone haben oder ein Tablet und Internetzugang natürlich. Das ist auch sehr po-
241 sitiv dann. Sie kriegen dadurch auf jeden Fall schon Eindrücke, die ihr vielleicht durch
242 Elternhaus, durch irgendwie Erziehung, verwehrt worden sind. Denn Mädchen* werden
243 ja immer noch sehr klischeehaft sozialisiert. Und da ist auf jeden Fall immer noch so ein
244 Schamgedanke, wenn der eigene Körper eine Rolle spielt, wenn Nacktheit eine Rolle
245 spielt, wenn Sex eine Rolle spielen kann oder soll. Und da ist das Internet natürlich auch
246 sehr positiv. Ja gut, der negative Aspekt ist immer so ein Body-Shaming-Ding. Das be-
247 deutet nämlich, dass da meistens Personen dargestellt werden, die a) dünn sind b) gut
248 geformt, in Anführungsstrichen, keine Cellulite haben oder so. Und so sehen ja in der
249 Regel sehr wenige Frauen* aus. Oder es sehen Frauen* so aus, weil sie hart daran
250 arbeiten so auszusehen. Oder weil es fotogeshopt ist. Und da muss man natürlich dann
251 auch wieder als Aufgabe sehen, dass das nicht zu 100% real ist. Dass man sich da
252 Eindrücke holen kann, ja, aber dass das nicht auf das echte Leben dann, auf das eigene
253 Sexleben, vielleicht das echte Sexleben, zu übertragen ist. Weil ich hab ganz häufig so
254 Fragen, das Mädchen* irgendwie fragen, zum einen: Findest du mich dick? Also dass
255 das so ein Thema dann wird, also auf so eine Body-Perspektive. Und: Bin ich zu dick,
256 um oben zu sein? Also beim Sex. Das sind alles so Fragen, weil im Internet oder in
257 Pornos irgendwie Menschen dargestellt werden, die halt sehr schön sind, oberflächlich
258 betrachtet. Und da ist natürlich ein positiver Aspekt, nämlich dass Mädchen* sich infor-
259 mieren können, auch über Verhütungsdinge, über Abtreibungsdinge, also alles ist zu-
260 gänglich und es gibt auch echt gute Influencer*innen oder YouTube Kanäle, die tolle
261 Sache, tollen Content machen, wie zum Beispiel Auf Klo, das empfehle ich den Mäd-
262 chen* auch immer. Das ist ein guter YouTube-Kanal, wo echt Fragen sehr gerecht und
263 mit einer sehr guten Perspektive behandelt werden. Und das ziehen Mädchen* sich dann
264 halt auch rein, und das finde ich gut. Also da gibt es ja auf jeden Fall Content, der sie
265 nach vorne bringt.

266 I: Ja den Kanal hatte ich auch schonmal gefunden.

267 E: Ja, und das ist ein echt guter Kanal. Die gucken dann Eben auf verschiedenen Ebe-
268 nen rein. Und haben auch immer eine Rassismus-kritische Ebene drin. Und so eine Po-
269 sitivity eben, also da gibt es für jeden was und das ist immer ok, alles zu machen. Weil,
270 es gibt Mädchen* oder Besucher*innen, die sind zwölf, die dann gerade anfangen Intim-
271 haare zu kriegen, und die dann sofort wegrasiert werden, weil das nicht ok ist, Haare
272 dort unten zu haben. Und das finde ich schon sehr krass, denn mit zwölf, wenn ich an
273 mein Zwölf-Jahre-Ich zurückdenke, da war ich noch sehr jung, sehr klein. Und da ist
274 natürlich dann auch die Frage, dass die schon mitkriegen, dass es so ist, dass

275 männliche* Menschen, falls denn heterosexueller Sex stattfinden soll, den auf jeden Fall
276 ohne Haare haben wollen. Es kommt ja auch / das macht so ein bisschen beides / das
277 kommt ja auch vielen Männer*stimmen gar nicht gerecht, die vielleicht sagen: Ist mir
278 egal. Oder: Ich mag Haare.

279 I: Dann würde ich noch gerne wissen, was Konzepte sind, um mit dieser sexualisierten
280 Peergewalt in den digitalen Medien umzugehen. Wie wird das gestaltet, oder welche
281 Elemente sind besonders wichtig?

282 E: Besonders wichtig ist immer ernst nehmen und sich den Krams auch ansehen, den
283 Mädchen* mitbringen. Also wenn sie ein krasses Video dabei haben, wenn sie Chatver-
284 läufe dabei haben und sie das echt einem zeigen, ist das a) ziemlich gut, weil die Bezie-
285 hungsarbeit dann funktioniert zwischen Besucher*in und Pädagog*in und dann halt sich
286 das angucken und nicht sofort sagen: Boa krass, das ist Shit, was da passiert. Weil dann
287 machst du die Tür nämlich erstmal wieder zu und das ist nicht cool. Und dann gucken,
288 meine Idee ist immer aus so einer Ich-Perspektive sprechen, nämlich dass ich von mir
289 sagen würde: Ich finde das nicht so schön, also ich kann verstehen, was da passiert,
290 aber wenn mich jemand so bezeichnet, wäre ich traurig, oder so. Also das ist auf jeden
291 Fall immer ein Konzept und sonst kann man sich auf jeden Fall immer richtig super krass
292 gut immer fortbilden bei N (Verein zur Prävention sexualisierter Gewalt bei Jungen* und
293 Mädchen*), ich weiß nicht ob sie das kennen, das ist auch bei uns um die Ecke tatsäch-
294 lich, und die machen tatsächlich so Angebote, die für Jugendliche gut zugeschnitten
295 sind. Die werden zu Klassen eingeladen und machen Cybermobbing und Sexting Fort-
296 bildung mit Jugendlichen. Und die haben eine coole Seite, also wenn sie Bock haben,
297 sich das mal anzugucken, sich das anzusehen. Und da gehts ganz doll darum eben
298 Sozialisation zu hinterfragen, und geschlechtliche Rollenbilder zu hinterfragen. Warum
299 ist das eigentlich Mädchen*haft? Warum ist das jungenhaft? Warum darf ich nicht sein,
300 wie ich will? Oder kann sein wie ich will? Und das sind halt auch immer wieder Fragen,
301 die wir stellen müssen, wenn wir etwas gezeigt bekommen kriegen, wenn wir uns ein
302 Video zusammen angucken, wenn Mädchen* sagen, sie wollen selber ein Tutorial ma-
303 chen, das halt einfach gut zu begleiten. Immer wieder zu hinterfragen: Warum zeigst du
304 dich so? Warum willst du den Körperteil zeigen? Und halt, das ist auch immer ein großes
305 Ding bei Sexting, es nicht zu verbieten. Weil, wenn Sachen verboten werden, dann ist
306 halt doof. Weil dann wird erst recht und irgendwie nicht mit Vorsicht agiert. Dann lieber
307 sagen: Du kannst das machen und das kann auch schön sein und das kann auch zum
308 Sexleben dazu gehören, aber guck mal, dass vielleicht dein Gesicht nicht drauf ist. Oder:
309 Guck mal ob du irgendwie ein Bildformat findest, wo nicht zu 100% zu erkennen ist, wer
310 du eigentlich bist.

311 I: Also schon auch in gewisser Form, die Medienkompetenz fördern und das auch zu
312 hinterfragen?

313 E: Medienkompetenz fördern und das auch zu hinterfragen ist immer so eine lustige,
314 sehr medienpädagogische Bezeichnung, weil die Kids, die sind 100 Mal besser mit Me-
315 dien als wir größeren Menschen. Ich bin jetzt 30, ich bin jetzt auch noch nicht super alt,
316 aber trotzdem können die 150.000 Mal besser mit Instagram umgehen, die können bes-
317 ser mit YouTube umgehen, die wissen, wie man sich da nach vorne bringt. Und genau
318 diese Expertise halt auch anzuerkennen und sich dann auch was zeigen zu lassen, das
319 sollte halt auch das Ding sein, weil sonst sind wir sehr schnell in so einer belehrenden
320 und paternalistischen Ebene unterwegs und das ist auch nicht der richtige Weg.

321 I: Ja, das ist auch ein interessanter Aspekt.

322 E: Ja, weil eigentlich können sie das ja schon gut. Wir müssen halt nur gucken, dass wir
323 Gefahren aufdecken, ja, aber dabei nicht den lustvollen Umgang mit Medien kaputt ma-
324 chen, denn sie sollen ja diese Kompetenzen haben, sie sollen ja unterwegs sein, sie
325 sollen sich informieren, das Internet ist ja auch ein großes Informationsmedium.

326 I: Es gibt ja auch den gewaltpräventiven Ansatz. Wie stehen Sie dazu? Finden Sie das
327 auch zu sehr auf das Negative fokussiert?

328 E: Ja, das ist eine interessante Defizit Nummer, das finde ich manchmal, ja. Weil, dieser
329 gewaltpräventive Ansatz, der wird gerne der Mädchen*arbeit zugeschrieben tatsächlich.
330 Wir müssen anfangen Mädchen* darauf hinzuweisen, dass sie sich dort, dort und dort
331 gefährden könnten. Ja, das ist bestimmt auch so, aber es wäre doch auch interessant,
332 wenn man in der Jungen*arbeit zusieht, dass männliche* Jugendliche nicht zu Tätern im
333 Internet werden. Und da ist halt der Gedanke so ein bisschen kurzgefasst. Das ist genau
334 dasselbe wie in der klassischen Sozialisation, dass Mädchen* nach wie vor vermittelt
335 wird, jungen Frauen*, dass in der Dunkelheit draußen sein eine blöde Idee ist. Oder, ja
336 genau, einfach eine blöde Idee ist. Sie wachsen damit auf und gehen dann für den Rest
337 ihres Lebens mit einem komischen Gefühl nach draußen. Und das ist gerade im Winter
338 ja beschissen. Ich meine es wird um vier dunkel. Das heißt es kann doch nicht sein, dass
339 junge Frauen* von vier bis wenn sie dann halt nach Hause kommen, keine Ahnung, mit
340 einem komischen Gefühl draußen sind. Und dieses komische Gefühl möchte ich auch
341 nicht im Internet haben. Ich möchte, dass Mädchen* klar haben, wie sie sich beschützen,
342 wenn irgendwas passiert, was ein Nein-Gefühl oder was ihnen Unwohlsein macht oder
343 wo sie sich Unterstützung holen, wenn was passiert. Aber nicht, dass sie das Gefühl
344 haben, ich kann das alles nicht nutzen, weil ich bin gefährdet. Das soll nicht passieren.
345 Sie sollen nicht stigmatisiert werden zu Menschen, die immer und überall gefährdet sind.

346 I: Ja, das halte ich auch für sehr wichtig. Dann habe ich noch eine Frage zu Fällen, die
347 strafrechtlich relevant werden. Wie wird damit umgegangen?

348 E: Tatsächlich strafrechtlich. Also wenn Mädchen* uns Dinge zeigen, wo wir sagen: Puh
349 (atmet lange aus), ja ok. Dann informiere ich das Mädchen* darüber, dass das eine
350 Straftat ist, die ihr da gerade passiert. Und dann zeigen wir die Möglichkeiten auf. Du
351 kannst das und das machen, wir können zur Polizei gehen, wir können / Und dann ist
352 das aber immer noch in der Entscheidung des Mädchen*s, unabhängig jetzt vom Alter.
353 Klar, wenn ein Mädchen* sagt: Ich glaube ich möchte das gerne mit meinen Eltern be-
354 sprechen, und sie sollen hierherkommen, dann machen wir das auch. Dann kommen
355 Eltern halt in den Treff und wir gucken dann zusammen drauf. Und ansonsten begleiten
356 wir Mädchen* halt zur Polizei sofern sie sich dafür entscheiden, das ist aber einer von
357 50 Fällen.

358 I: Ok, also es kommt schon vor, aber / ?

359 E: Es kommt vor, es ist besonders auf so einer Sexting Ebene, also wenn Nacktbilder
360 zweckentfremdet werden von männlichen* Menschen. Und dann ist auf jeden Fall un-
361 sere Aufgabe erstmal zu sagen, weil Mädchen* ja nach wie vor mit so einem krassen
362 Scham- und Schuldbewusstsein erzogen werden oder sozialisiert werden, klar zu haben,
363 wer ist denn da gerade eigentlich der Täter? Und wer ist schuld? Und das ist eigentlich
364 ein wichtiger, wichtiger Schritt, bevor sowas wie eine Anzeige oder eine strafrechtliche
365 Verfolgung passieren kann, dem Mädchen* klar zu machen, dass sie nicht schuld ist.
366 Und dass sie auch Chancen hat auf Gerechtigkeit, was ja auch immer noch eine große,
367 große Frage ist, in der gerade gesellschaftlichen Situation.

368 I: Ok, die folgende Frage würde jetzt nochmal besser zu dem Thema davor passen, wo
369 wir über Prävention und sowas geredet haben. Und zwar so diese ganze Thematik von
370 Sexualpädagogik, inwiefern wird das umgesetzt?

371 E: Wir können so Alltagsberatung machen, ja, auf so einer sexualpädagogischen Ebene.
372 Wir haben auch eine Frau* im Team, die das so ein bisschen für sich als Thema hat.
373 Aber tendenziell, wenn das irgendwie weiter geht, dann würde ich mich an L (Beratungs-
374 stelle für Sexualpädagogik, Sexualberatung und Familienplanung) wenden, tatsächlich,
375 und die Frauen* oder die Kolleg*innen einladen. Das ist dann eher so ein Netzwerk nut-
376 zen und andere Frauen*, das Supporten und so ein Know-how abgreifen, von anderen
377 Frauen*. Aber auf so einer Alltagsebene, klar, da machen wir das schon, weil wenn Fra-
378 gen akut sind, da sind Mädchen* dann ja auch gerade vor Ort und brauchen das beant-
379 wortet. Und sonst können wir mit Mädchen* aber auch immer ganz gut verabreden: Hey
380 wollt ihr die Fragen mal sammeln oder sollen wir die zusammen sammeln? Und dann

381 laden wir jemanden ein und fragen das alles und dann geht das auch meistens. Aber
382 wenn die Fragen eben akut sind, dann machen wir das erstmal. Oder man kann auch
383 immer ganz kurz sagen: Hey, das weiß ich zu 100% selber nicht, aber komm, wir gucken
384 mal, ob wir eine gute Quelle finden im Internet oder in Büchern und dann informieren wir
385 uns mal zusammen.

386 I: Ok, also ist das schon eine gute Zusammenarbeit auch mit anderen Organisationen?

387 E: Ja voll, weil wir haben als originäre Aufgabe ja Freizeit und Bildungsangebote und
388 das ist natürlich / dann versuchen wir immer die Bedarfe und Bedürfnisse aller Mädchen*
389 irgendwie zu schauen, was ist da gerade Thema? Und das dann irgendwie auch nicht
390 untern Tisch fallen zu lassen. Das ist auch nicht gut, weil das hat gerade was mit ernst
391 nehmen zu tun und parteilich sein zu tun. Das sind halt Mädchen* Themen und die müs-
392 sen wir dann auch behandeln. Wir sind nicht in jedem Fall Expertinnen für alles. Das gibt
393 das Studium nicht her, das gibt auch das Leben nicht her. Und dann genau sich unter
394 Mädchen*arbeiter*innen zu vernetzen, das ist ein großes Thema, das machen wir aber
395 auch in Z (Großstadt in NRW).

396 I: Und wie ist das mit Schulen? Zum Beispiel, wenn jetzt auch WhatsApp Gruppen im
397 Klassenverband Thema sind, wird da zusammengearbeitet?

398 E: Jein, also Schulen haben ja immer mittlerweile Schulsozialarbeit angedockt und mit
399 denen vernetzen wir uns dann eher. Also es ist jetzt nicht mit Lehrkräften oder ähnlichen,
400 sondern mit Schulsozialarbeit. Meistens haben wir eine Kontaktperson an fast jeder
401 Schule hier, die unsere Besucher*innen besuchen, und wenn da irgendwelche Themen
402 sind, die irgendwie ausfällig sind, oder wo wir denken: Hey, hier spielt sich bei uns im
403 Mädchen*treff irgendwas ab, was aber schulrechtlich total relevant ist, dann besprechen
404 wir das eher mit der Person erstmal. Und dann gucken wir entweder zusammen, ob
405 vielleicht auch in diese Schule mal L (Beratungsstelle für Sexualpädagogik, Sexualbera-
406 tung und Familienplanung) kommen muss. Mittlerweile ist das tatsächlich auch Pflicht,
407 dass L (Beratungsstelle für Sexualpädagogik, Sexualberatung und Familienplanung)
408 kommt, zu dieser Sexualaufklärung, in der achten Klasse ungefähr. Da kann man auch
409 sagen: Hey habt ihre eigentlich schonmal von N (Verein zur Prävention sexualisierter
410 Gewalt bei Jungen* und Mädchen*) gehört, die machen gute Cybermobbing Seminare
411 für Jugendliche. Das kann man ganz gut im Politikunterricht oder Gesellschaftslehre,
412 heißt das mittlerweile, unterbringen, so eine Einheit mit N (Verein zur Prävention sexua-
413 lisierte Gewalt bei Jungen* und Mädchen*) zum Beispiel. Das schlagen wir schon mal
414 vor, aber sehr vorsichtig bei der Schulsozialarbeit, weil sehr schnell dann ja auch sowas

415 wie Konkurrenz passieren könnte, das wollen wir natürlich auch nicht. Wir wollen es für
416 Mädchen* ja nicht unbequemer machen als es schon ist.

417 I: Konkurrenz jetzt zwischen wem?

418 E: Zwischen Lehrkraft, Schule, dem System und mit Kinder- und Jugendarbeit. Weil wir
419 bieten ja auch manchmal AGs an Schulen an und da ist unsere Erfahrung, als offene
420 Kinder- und Jugendarbeit in die Schule zu kommen, unfassbar schwierig. Sehr viele Hin-
421 dernisse, sehr viele ja auch Ängste auf Seiten der Lehrkräfte: Was machen die da? Wa-
422 rum gucken die da rein? So.

423 I: Ok, ja, das ist ja auch immer noch ein schwieriges Thema auch bei Schulsozialarbeit.

424 E: Ja total, die sind auch nicht immer cool miteinander oder die geraten auch viel anei-
425 nander. Das ist schon schwierig, das stimmt.

426 I: Dann habe ich noch eine Frage. Und zwar ist es ja auch oft so, dass Jugendliche oder
427 die Mädchen* auch nicht immer direkt darüber reden, wenn ihnen Gewalt wiederfahren
428 ist oder das erstmal mit Freunden klären. Gibt es da Strategien oder Konzepte, dass
429 man denen offen begegnet und dass sie sich dann auch öffnen können?

430 E: Tendenziell ist das immer die Sache, wie ist die Qualität der Beziehung, tatsächlich.
431 Empfinden Mädchen* den Raum als passend, ihre Dinge zu äußern, ihre Dinge zu sa-
432 gen? Ist die Frau* die passende, diese Themen zu äußern? Und wenn ich merke, da ist
433 ein Mädchen*, das irgendwie gerade nicht aus sich raus kann, weil keine Ahnung, kann
434 ja passieren, dann sage ich das, mache ich das irgendwie transparent. Hey, ich merke
435 gerade, irgendwie, ist für dich da noch ein Thema? Willst du es sagen? Brauchst du was
436 anderes, um darüber zu reden? Willst du es vielleicht mit einer anderen Kolleg*in be-
437 sprechen? Auf so einer Ebene eher. Aber letztendlich zwingen oder irgendwie druckvoll
438 einem Mädchen* zu begegnen und zu sagen: Ich merke, dass da was ist, jetzt hau's
439 raus. Das machen wir nicht. Jede hat ihre eigene Zeit-Line und hat ihre eigenen Wege,
440 Dinge zu äußern, Themen zu besprechen und es gibt ja auch Mädchen*, die das nie tun.
441 Ich weiß, es gibt Mädchen* oder Besucher*innen, die Gewalt erfahren, dass weiß ich,
442 aber sie sagen es mir nicht. Und das ist aber auch ok. Dann Sorge ich dafür, dass an
443 dem Nachmittag a) keine Gewalt passiert und b) einfach Spaß angesagt ist und loslas-
444 sen und es schön haben.

445 I: Ok, ja, das ist ja auch ein Ansatz. Also so Beziehungsarbeit ist wichtig, habe ich jetzt
446 rausgehört, und was wären noch weitere gute Qualifikationen oder Komponenten von
447 den Pädagog*innen?

448 E: Die krasseste Kernkompetenz ist immer noch Haltung, Haltung entwickeln. Das be-
449 deutet, Haltung gegenüber den Mädchen*, Haltung aus so einer gesellschaftlichen Per-
450 spektive. Das ist das tatsächliche A und O. Deswegen kritisiere ich auch immer wieder
451 gerne das Studium, das Studium der Erziehungswissenschaft auf so einer universitären
452 Ebene und teilweise auch auf der FH-Ebene. Weil da wenig über den Haltungsbegriff
453 gesprochen wird. Es werden natürlich Themen und Ansätze besprochen und auch gele-
454 sen, aber nie wie entwickle ich aus diesem Thema jetzt tatsächlich eine Haltung gegen-
455 über unserer Zielgruppe. Es ist immer wieder das, sich selber reflektieren, sich selber
456 anschauen. Warum reagiere ich wie in welchen Situationen? Warum reagiere ich mit
457 welchen Mädchen* anders? Und das ist auch immer eine Reflektion der eigenen Sozia-
458 lisation, des eigenen Auswachsens, der eigenen Privilegien.

459 I: Dann nochmal eine Frage die das ganze jetzt umfasst. Oder auch konkret über die
460 Mädchen*arbeit. Wie wird hier nochmal deutlich, dass es Mädchen*arbeit geben sollte.
461 Gerade bezogen auf Medien und sexualisierter Gewalt?

462 E: Weil Medien sind ja auch sehr häufig ein Abbild von gesellschaftlichen Prozessen und
463 gesellschaftlichen Real-Life-Geschehnissen. Das bedeutet, Mädchen* sind zu 100% im-
464 mer irgendwelchen Übergriffen, Angriffen ausgesetzt und das wollen wir nicht, das pas-
465 siert ihnen. Das passiert ihnen vielleicht an der Supermarktkasse, das passiert ihnen
466 vielleicht in der Straßenbahn, und das wird denen systematisch beigebracht, das gar
467 nicht mehr zu registrieren. Viele Mädchen* erkennen Sexismus gar nicht und sexuali-
468 sierte Gewalt und deswegen braucht es die Räume a) um sich davon auszuruhen, weil
469 da dann nur andere Mädchen* oder Personen, die sich weiblich* lesen lassen oder weib-
470 lich* benannt werden wollen sind. Also sowas wie eine Pausentaste. Und auf der ande-
471 ren Seite gibt es Rückendeckung einfach, es gibt Solidarität von anderen Mädchen*, die
472 auch sagen: Hey ist mir auch schonmal passiert, ist voll scheiße, ich find es ungerecht.
473 Und es gibt dann halt nochmal Frauen* oder ausgebildete Frauen* oder professionelle
474 Frauen*, die dann nochmal die gesellschaftliche Perspektive mädchen*gerecht verarbei-
475 ten können. Und aber auch wissen, Hey, wir können da was tun, möchtest du das? Und
476 deswegen braucht es auf jeden Fall diese Schutzräume. Ich finde diese Pausentaste
477 unfassbar wichtig, denn das haben wir unter Kolleg*innen ja auch. Wir merken im X oder
478 wenn wir auf der Arbeit sind, können wir nochmal ganz anders miteinander sein, als
479 wenn wir das in der Straßenbahn sind. Oder in Familienkonstellationen oder in, ja, an-
480 deren öffentlichen Konstellationen, wo immer auch Männer* da sind. Das ist / das fängt
481 ganz klein an, wenn ich auf Tagungen bin zum Beispiel, und diese Tagungsräume kli-
482 matisiert sind, dann sind die sehr, sehr kalt. Und zwar, weil männliche* Menschen in
483 Anzügen bei solchen Tagungen sind. Und für die ist es die gleiche Temperatur, während

484 wir in unseren, weiß ich auch nicht, Sommerklamotten, normal, da drin frieren. Und da
485 fängt es schon an, da fangen diese gesellschaftlichen Ebenen schon an. Und das zu
486 durchschauen ist nicht leicht, das ist eine Teamleistung. Das machen Frauen* alle mit-
487 einander, und zwar Frauen* auf allen Ebenen, auch Frauen*, die sich Of Color positio-
488 nieren, Frauen*, die sich mit Fluchtgeschichte positionieren. Wir haben alle Erfahrungen
489 gemacht und diese Erfahrungen zusammen zu bringen in solchen Räumen ist unfassbar
490 bereichernd für Mädchen*. Und deswegen ist Mädchen*arbeit unerlässlich, für jeden
491 Stadtteil, eigentlich, beziehungsweise auch für jedes Mädchen*.

492 I: Was sind die größten Herausforderungen in Ihrer Arbeit, die Sie wahrnehmen? Auch
493 jetzt bezogen auf sexualisierte Peergewalt?

494 E: Dass man es überhaupt nicht stoppen kann. Das ist immer noch die größte Heraus-
495 forderung. Mädchen* passiert das, Mädchen* erzählen uns davon, und ganz häufig ist
496 mein Gedanke: Verdammt, es hat sich immer noch nicht verändert, immer noch nicht.
497 Und das ist eine unfassbar große Herausforderung, a) mit diesem System zu leben, das
498 wir halt in einem sexistischen System sind und b) dass Mädchen* das immer wieder
499 erfahren werden und das hat ja auch so eine Art von wiederholender Arbeit. Es kommen
500 ja / die Mädchen* werden 18 oder 19 und irgendwann schleicht sich das ins X gehen
501 aus, weil vielleicht eine Ausbildung am Start steht, vielleicht ein Umzug oder so. Und es
502 kommen Mädchen* nach. Vielleicht kommen die nächsten 12-Jährigen rein und dann ist
503 es wieder Thema. Und es ist immer nur auf einer anderen Ebene oder auf einem anderen
504 Social-Media-Kanal, aber es sind immer wieder die gleichen Themen. Und das ist so ein,
505 Es-verändert-sich-irgendwie-nichts-Gefühl. Das ist eine große Herausforderung, das an-
506 zuerkennen, das sich nichts verändert und trotzdem immer wieder Mädchen* dabei zur
507 Seite zu stehen.

508 I: Ja, das glaube ich, das ist herausfordernd.

509 E: Und es ist auch immer noch eine Herausforderung, Sachen auszuhalten. Es gibt ja
510 auch Mädchen*, die im Real Life sexualisierte Gewalt erfahren. Vergewaltigung erfahren
511 und dir davon erzählen, und das auszuhalten, das ist halt auf jeden Fall auch ein Thema.
512 Und bei diesem Aushalten handlungsaktiv zu bleiben, ist auch ein Thema.

513 I: Ok und wie schaffen Sie das?

514 E: Teamleistung. Es gibt / wir arbeiten ja immer zu zweit tatsächlich nachmittags. Zum
515 einen hat man dann immer eine direkte Kolleg*in als Ansprechpartner*in und kann sa-
516 gen, natürlich auf so einer sehr vertraulichen Ebene, in so einem Teamgespräch, was
517 da erzählt worden ist. Und dann ist das schon erstmal eine Entlastung und wenn das

518 dann erstmal nochmal im Gesamtteam besprochen wird, und wir uns Ansätze überlegen,
519 wie wir für das Mädchen* den Nachmittag gut gestalten, dann ist das auch unfassbar
520 entlastend. Und es ist auszuhalten, weil es gibt halt auch immer das andere Mädchen*,
521 oder vielleicht sogar das selbe Mädchen*, das einen krassen Entwicklungssprung nach
522 vorne macht. Den Uniabschluss macht, oder nochmal zurückkommt. Oder uns besucht
523 und sagt: Ich bin jetzt glücklich, ich habe ein Kind. Oder was auch immer die Lebensziele
524 waren. Ein Mädchen* ist auch einmal gekommen und hat gesagt: Ich habe jetzt einen
525 Hund. Und hat uns ihn vorgestellt (lacht). Und das sind halt auch Sachen, die sind wich-
526 tig, also kleine Erfolgserlebnisse.

527 I: Ok, ja, und so als Ausblick, was würden Sie sagen, wo gibt es den größten Verände-
528 rungsbedarf oder was würden Sie sich für die Zukunft wünschen?

529 E: Oh, die gesellschaftliche Ebene muss sich verändern, Frauen* und Männer* brauchen
530 Gleichberechtigung auf vielen, vielen, vielen verschiedenen Ebenen. Also auf so einer
531 klassischen Ebene von Er-macht-Kehrarbeit-und-kriegt-sie-bezahlt-und-wie-gut-wird-
532 sie-bezahlt-Ebene, aber eben auch auf so einer ganz normalen. Wie kann ich mich /
533 oder wie verhalten sich Männer* gegenüber Frauen*? Also im Alltag. Sowas wie wer darf
534 hier wen bezeichnen? Wer darf hier wen angucken? Wer hat eigentlich hier die Macht?
535 So Machtverhältnisse müssen sich ändern, für viele verschiedene Menschen. Also Fe-
536 minismus muss weiterkämpfen in irgendeiner Form und wird wahrscheinlich auch weiter
537 angegangen, gerade auf so einer politischen Ebene merken wir das grade, auf so einer
538 Rechtsruck-Ebene, die ja sehr anti-feministisch unterwegs sind. Und das immer wieder
539 zu beantworten und immer wieder zu sagen, warum Feminismus wichtig ist und das
540 Feminismus kein, ja, kein Schreckensgespenst ist, das irgendwelchen Männern* Privile-
541 gien wegnehmen will. Sondern, dass wir einfach auch Privilegien wollen. Und das ist halt
542 die Arbeit. Und das muss sich unfassbar schnell ändern, aber das wird es nicht, weil, ja,
543 gesellschaftliche Prozesse gehen ja auch immer sehr schleichend zusammen.

544 I: Ja, das ist meistens ein träger Prozess. Ok haben Sie sonst noch irgendwas anzumer-
545 ken, weil ich wäre jetzt mit den Fragen erstmal durch.

546 E: Ne ich glaube ich habe alles gesagt was ich sagen wollte.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit eigenständig und nur unter Benutzung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt zu haben. Alle zitierten oder sinngemäß übernommenen Textstellen habe ich als solche gekennzeichnet und die Zitierquellen vollständig angegeben.

C. Schenkl

Bielefeld, den 12.07.2020