



**Bachelor-Thesis zum Erwerb des  
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit**

**Berner Fachhochschule Soziale Arbeit**

**Verstehen, um zu verändern**  
**Erklärungsansätze und Prävention**  
**sexualisierter Belästigung**

**Verfasserinnen:** *Natascha Pürro & Julia Gonçalves*

**Matrikelnummer:** 19-266-295 / 19-267-574

**Abgabetermin:** 15. Mai 2023

## Abstract

Sexualisierte Belästigung ist ein in der Schweiz weit verbreitetes Problem und stellt eine Verletzung der persönlichen Integrität der betroffenen Personen dar. Verschiedene Studien zeigen, dass es sich bei den Tatpersonen sexualisierter Belästigung oftmals um Männer handelt. Die Autorinnen beschäftigen sich in dieser Arbeit deshalb mit der Frage, mit welchen sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen sich das Phänomen der sexualisierten Belästigung durch Männer erklären lässt und welche Präventionsansätze im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit genutzt werden können, um diesem Phänomen entgegenzuwirken.

Die Autorinnen erkennen im Patriarchat, dem Sexismus, der hegemonialen und toxischen Männlichkeit, der Machttheorie nach Foucault, den Vergewaltigungsmythen sowie dem Victim Blaming mögliche soziologische Erklärungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von sexualisierter Belästigung durch Männer. Mit der Just-World-Theory, der Defensiven Attributionstheorie, dem Lernen am Modell sowie der Sozialen Identitätstheorie stellen wir psychologische Theorien vor, welche als Erklärungsansätze zum Phänomen der sexualisierten Belästigung durch Männer beigezogen werden können. Die Autorinnen erkennen dabei verschiedenste Wechselwirkungen und Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Theorien.

Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit bietet aufgrund der jungen Zielgruppe und seiner grossen Reichweite einen geeigneten Rahmen, um gegen das Phänomen der sexualisierten Belästigung durch Männer präventiv vorzugehen. Zur Umsetzung geeigneter Präventionsansätze ergeben sich unterschiedliche Anforderungen und Herausforderungen sowohl an die Institutionen als auch an die Schulsozialarbeitenden. Schulsozialarbeitende sollen in der Präventionsarbeit gegen das Phänomen der sexualisierten Belästigung unterschiedliche zielgruppengerechte Handlungsmodalitäten und Materialien nutzen. Die Themen *sexualisierte Belästigung*, *Empowerment*, *Konsens*, *gesellschaftliche Strukturen* sowie *Gender- und Diversity* stellen dabei wichtige thematische Schwerpunkte dar, die mit den Heranwachsenden behandelt werden sollen.

# **Verstehen, um zu verändern**

## ***Erklärungsansätze und Prävention sexualisierter Belästigung***

**Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms  
in Sozialer Arbeit**

**Berner Fachhochschule Soziale Arbeit**

**Vorgelegt von**

***Natascha Pürro***

***Julia Gonçalves***

**Bern, Mai 2023**

**Gutacher: Matthias Riedel**

## Danksagung

Wir danken allen Personen herzlich, die uns beim Prozess der Erarbeitung dieser Bachelorthesis unterstützt haben. Ein besonderes Dankeschön geht dabei an Beatrice Pürro-Ducret und Deborah Dal Zotto für das Korrekturlesen und die hilfreichen Rückmeldungen zu unserer Arbeit.

Mathias Riedel danken wir herzlich für seine wertschätzende, motivierende und humorvolle Begleitung sowie seine anregenden Inputs zu unserer Bachelorarbeit.

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
1.1	Vorstellung der Thematik.....	1
1.2	Ableitung der Fragestellung.....	3
1.3	Forschungsstand zur Fragestellung .....	5
1.4	Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung .....	7
2	Basisinformationen.....	8
2.1	Sexualisierte Belästigung .....	8
2.2	Der Begriff «Opfer» .....	10
2.3	Rape Culture .....	11
2.4	Rechtliche Grundlagen zur sexualisierten Belästigung in der Schweiz .....	12
3	Erklärungsansätze sexualisierter Belästigung .....	14
3.1	Soziologische Erklärungsansätze.....	14
3.1.1	Patriarchat und Sexismus .....	15
3.1.2	Hegemoniale und toxische Männlichkeit.....	17
3.1.3	Machttheorie nach Foucault .....	20
3.1.4	Vergewaltigungsmymthen .....	22
3.1.5	Victim Blaming .....	24
3.2	Psychologische Erklärungsansätze .....	25
3.2.1	Just-World-Theory.....	26
3.2.2	Defensive Attributionstheorie.....	28
3.2.3	Lernen am Modell .....	31
3.2.4	Soziale Identitätstheorie .....	34
3.3	Fazit und Aufzeigen der Wechselwirkungen.....	37
4	Prävention.....	39
5	Handlungsfeld der Schulsozialarbeit.....	41
5.1	Auftrag und Grundsätze der Schulsozialarbeit.....	41
5.2	Zielgruppe Kinder und Jugendliche .....	43
5.2.1	Entwicklungsaufgaben der Kinder .....	43

5.2.2	Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen.....	46
6	Präventionsansätze bezüglich sexualisierter Belästigung.....	49
6.1	Präventionsangebote .....	49
6.1.1	Limita .....	49
6.1.2	«Mein Körper gehört mir!».....	51
6.1.3	«Love Limits» .....	53
6.1.4	«Ja, Nein, Vielleicht».....	55
6.2	Institutionelle Rahmenbedingungen .....	56
6.3	Anforderungen an die Schulsozialarbeitende .....	58
6.3.1	Fachkompetenzen.....	58
6.3.2	Methodenkompetenzen.....	59
6.3.3	Selbst- und Sozialkompetenzen .....	61
6.4	Herausforderungen der Schulsozialarbeit bei der Prävention .....	62
6.5	Themenschwerpunkte in der Prävention .....	63
6.5.1	Sexualisierte Belästigung.....	64
6.5.2	Empowerment.....	68
6.5.3	Konsens.....	70
6.5.4	Gesellschaftliche Strukturen.....	78
6.5.5	Gender und Diversity.....	87
6.5.6	Fazit .....	93
7	Schlussenteil.....	97
7.1	Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung.....	97
7.2	Persönliche Reflexion und Ausblick.....	101
8	Literaturverzeichnis .....	104
9	Mediensammlung.....	118

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	<i>Vier zentrale Entwicklungsaufgaben</i>	S. 47
Abbildung 2	<i>Wimmelbild mit Präventionsbotschaften</i>	S. 52
Abbildung 3	<i>F.R.I.E.S.-Modell</i>	S. 75
Abbildung 4	<i>Ampelsystem</i>	S. 76
Abbildung 5	<i>Konsenspizza</i>	S. 77
Abbildung 6	<i>The Genderbread Person</i>	S. 90
Abbildung 7	<i>Geschlechter Radar</i>	S. 92

Quelle Titelbild. S. J. Machlus, *Nur JA! heisst ja. Eine Anleitung zu sexuellem Konsens*, Orlanda, 2021, S. 98

# 1 Einleitung

---

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird das Thema vorgestellt, die Fragestellung abgeleitet, der Forschungsstand aufgezeigt sowie das Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung näher erläutert.

Die Verfasserinnen haben sich bewusst dafür entschieden, in der vorliegenden Arbeit den Gender-Doppelpunkt zu verwenden, um eine Sprache zu unterstützen, die alle Geschlechter sichtbar macht und ihnen Anerkennung entgegenbringt.

## 1.1 Vorstellung der Thematik

Im Jahre 2017 startete die #MeToo Bewegung, welche in kürzester Zeit einen viralen Charakter annahm. Sexualisierte Belästigung und Gewalt wurden weltweit diskutiert. Ein tabuisiertes Thema konnte dadurch in den Fokus der Medien rücken - auch in der Schweiz. Frauen geben Erlebnisse und Erfahrungen preis, welche sie vorher oft nur für sich behalten haben. Gemäss Lavoyer, Expertin für sexualisierte Gewalt und Opferberatung, hat die #MeToo Bewegung vielen Betroffenen dabei geholfen, über das Erlebte zu sprechen und sich bei Bedarf Unterstützung zu holen. (Brügger, 2022) Amliger erklärt, dass vielen Frauen erst durch die #MeToo Debatte bewusst geworden ist, wo sexuelle Übergriffe bereits anfangen. Denn der Sexismus ist in der Gesellschaft so tief verankert, dass er oftmals selbst von Frauen unbemerkt bleibt. (Brierley, 2022)

Sexualisierte Belästigung ist laut Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2022) eine Verletzung der persönlichen Integrität. Zur sexualisierten Belästigung zählen alle unerwarteten, unerwünschten und einseitigen Annäherungen in Form von Blicken, Gesten, Äusserungen oder Berührungen, welche die betroffene Person als belästigend erlebt (Blome et al., 2013, S. 419-420). Konkret kann sich sexualisierte Belästigung unter anderem in Form von anzüglichen Bemerkungen und Kommentaren über das Aussehen und das Intimleben der Person, in sexistischen Witzen, unerwünschtem Körperkontakt und Berührungen oder durch Zustellung von pornografischem Material zeigen (SECO, 2022). Laut einer Studie von gfs.bern nehmen 73% der befragten Frauen sexualisierte Belästigung in der Schweiz als verbreitetes Phänomen wahr, dessen Bekämpfung stärker gefördert werden sollte (Jans et al., 2019, S. 7-8). Gemäss Art. 198 Abs. 2 StGb macht sich jemand strafbar, der eine andere Person tätlich oder in grober Weise durch Worte sexuell belästigt (Schweizerisches Strafgesetzbuch, 2023, Art. 198). Eine gesetzliche Bestimmung, welche sexualisierte Belästigung genauer definiert, liegt in der Schweiz jedoch bis anhin nicht vor. Gemäss Reynard (2018) besteht im Schweizer Recht demnach eine gravierende Gesetzeslücke. Mit der Einreichung der Motion im Nationalrat wird

der Bundesrat dazu beauftragt, im Strafgesetzbuch inhaltlich eine Änderung vorzunehmen. Der Tatbestand der sexualisierten Belästigung soll mit seinen typischen Merkmalen definiert werden, damit eine angemessene und auch abschreckendere Strafe dafür vorgesehen werden kann. (Reynard, 2018)

Für die Bearbeitung dieses Themas haben sich die Autorinnen dieser Arbeit aus persönlichem Interesse sowie durch Berührungspunkte im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit entschieden. Im privaten wie auch im beruflichen Kontext trafen wir mehrmals auf das Phänomen der sexualisierten Belästigung. Gemäss der Studie der gfs.bern kennen 64% der Befragten, Frauen, welche sexualisierte Belästigung erfahren haben. Es wird angenommen, dass eine grosse Dunkelziffer besteht. (Jans et al., 2019, S. 11) Aufgrund der hohen Prävalenz von sexualisierter Belästigung scheint es den Autorinnen dieser Arbeit als wichtig, sich mit dem Thema sowie möglichen Entstehungsansätzen dazu auseinanderzusetzen. Sexualisierte Belästigung ist ein soziales Problem. Die Soziale Arbeit hat den Auftrag Lösungen für soziale Probleme zu entwickeln. Daraus kann gefolgert werden, dass die Prävention, das heisst die Verhinderung sowie Bekämpfung sozialer Probleme als Aufgabe der Sozialen Arbeit gesehen werden kann. (AvenirSocial, 2010a, S. 7) Ausserdem ist laut AvenirSocial (2010a) die Soziale Arbeit unter anderem dazu verpflichtet, unterdrückende, ungerechte oder schädliche Praktiken aufzudecken und die Öffentlichkeit darauf hinzuweisen (S. 11). Die Reproduktion von sexualisierter Belästigung kann laut den Autorinnen als solche schädliche Praktik angesehen werden. Aus diesem Grund erachten wir es als wichtig, dass die Gesellschaft darauf sensibilisiert wird. Die Relevanz dieser Thematik für die Soziale Arbeit wird durch ihren Auftrag, die Menschenrechte zu wahren und sich für die Gleichberechtigung sowie Gleichbehandlung aller Menschen einzusetzen und jegliche Diskriminierung zurückzuweisen, unterstrichen. (S. 14)

Im folgenden Kapitel leiten wir die Fragestellung dieser Bachelorarbeit ab.

## 1.2 Ableitung der Fragestellung

Sexualisierte Belästigung ist in der Schweiz ein verbreitetes Problem. Auffallend ist dabei, dass die Belästigung in den meisten Fällen durch Personen männlichen Geschlechts erfolgt. Gemäss Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG und des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO (2021) haben Frauen eine fünf bis zehn Mal höhere Wahrscheinlichkeit sexualisierte Belästigung zu erfahren als Männer. (S. 7) Jedoch ist zu erwähnen, dass alle Geschlechtergruppen sowohl Täter:innen wie auch Betroffene von sexualisierter Belästigung sein können (Kocher & Porsche, o. D., S. 10). Verschiedenste soziologische und psychologische Theorien können dabei einen Erklärungsansatz für das hohe Ausmass an sexualisierter Belästigung durch Männer bieten. Die Soziologie befasst sich unter anderem mit den vorherrschenden Strukturen in der Gesellschaft (Vester, 2009, S. 16). Die Autorinnen erkennen eine Verbindung zwischen der Entstehung sexualisierter Belästigung und soziologischen Erklärungsansätzen wie dem Patriarchat, dem Sexismus und der hegemonialen und toxischen Männlichkeit. Die Psychologie wiederum befasst sich mit dem Erleben und Verhalten von Individuen (Gerrig, 2018, S. 2-3). Verschiedene psychologische Theorien, darunter die Defensive Attributionstheorie nach Shaver (1970), die Just-World-Theory nach Lerner (1980), das Lernen am Modell nach Bandura (1976) und die soziale Identitätstheorie nach Tajfel & Turner (1979) bieten Erklärungen für bestimmte menschliche Erlebens- und Verhaltensweisen und können somit auch zum Verständnis der Entstehung sexualisierter Belästigung beitragen. Die Autorinnen möchten sich in dieser Arbeit deshalb mit den oben genannten gesellschaftlichen Strukturen und psychologischen Theorien befassen, um dadurch die Entstehung sexualisierter Belästigung besser verstehen zu können.

Mit der Ratifizierung der Istanbul Konvention im Jahre 2017 hat sich die Schweiz dazu verpflichtet, sich für die Bekämpfung der Gewalt an Frauen und für die Förderung der Gleichstellung aller Geschlechter einzusetzen. Neben der Unterstützung und Begleitung von Betroffenen sollen die Mitgliedstaaten insbesondere auch die Prävention von Gewalt und Belästigung an Frauen fördern. (Netzwerk Istanbul Konvention, 2018) Prävention hat das Ziel, ein Problem zu verhindern, bevor es überhaupt auftritt (McMahon et al., 2019, S. 383). Ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit einem ausgeprägten Präventionsauftrag ist die Schulsozialarbeit. Laut Avenir Social (2010b) soll die Schulsozialarbeit soziale Probleme mit gezielten Massnahmen vorbeugen. Ziel der Schulsozialarbeit ist dabei, einen positiven Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung zu fördern sowie die Selbst- und Sozialkompetenz der Heranwachsenden zu stärken. (S. 1-2) Die Kinder- und Jugendjahre haben einen massgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit und auf die eigenen Verhaltensweisen im Erwachsenenalter. Zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen gehören unter anderem der Aufbau und die Festigung von sozialen

Kompetenzen sowie die Bildung der eigenen Identität. (Gesundheitsförderung Schweiz, o. D., S. 7) Kinder und Jugendliche stellen deshalb eine besonders geeignete Zielgruppe für eine wirkungsvolle Präventionsarbeit dar. Zum einen haben sich die Autorinnen dieser Arbeit aufgrund des gegebenen Präventionsauftrages und der geeigneten Zielgruppe für die Auseinandersetzung mit Prävention im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit entschieden. Weiter können durch die Schulpflicht im Kontext Schule auch besonders viele junge Menschen mit geeigneten Präventionsansätzen erreicht und somit eine grosse Wirksamkeit erzielt werden.

Die Autorinnen möchten sich in dieser Arbeit vertiefter damit auseinandersetzen, weshalb sexualisierte Belästigung durch Männer in der Schweiz ein so weit verbreitetes Phänomen darstellt und wie dem, im Rahmen des Handlungsfelds Schulsozialarbeit, präventiv entgegengewirkt werden kann. In dieser Arbeit soll deshalb folgende Fragestellung bearbeitet werden:

***Welche ausgewählten sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätze zur Entstehung sexualisierter Belästigung durch Männer lassen sich aufzeigen und was für Präventionsansätze können hierzu exemplarisch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit angewendet werden?***

Im Folgenden stellen wir den Forschungsstand zur Fragestellung vor.

### 1.3 Forschungsstand zur Fragestellung

In der Schweiz sind wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu sexualisierter Belästigung noch kaum vorhanden. In den letzten 20 Jahren gab es zwar einige sozialwissenschaftliche Befragungen zu dieser Thematik, jedoch sind diese unzureichend, um ein umfassendes Bild zu erhalten. (EBG & SECO, 2021, S. 7) Aus diesem Grund wurden im Auftrag des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG und des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO (2021) Analysen durchgeführt, um ein erweitertes Gesamtbild über sexualisierte Belästigung in der Schweiz zu zeichnen.

Sexualisierte Belästigung an Frauen ist in der Schweiz verbreitet. Laut der Studie von gfs.bern kennen 64% der befragten Personen, Frauen, welche sexualisierte Belästigung erfahren haben. Unterschiedliche Formen der Belästigung wurden dabei genannt. Belästigungsformen wie unerwünschte Berührungen, Küsse oder Umarmungen kommen am häufigsten vor. Zudem wurde die Mehrheit der Befragten ab dem 16. Lebensalter «mit sexuell suggestiven Kommentaren und Witzen (56%), mit einschüchterndem Anstarren (54%), unangenehmen Avancen (50%) und aufdringlichen Kommentaren über den eigenen Körper (50%) konfrontiert». (Jans et al., 2019, S. 11) Sexualisierte Belästigung geschieht am häufigsten auf der Strasse (56%). 46% der Frauen wurden im öffentlichen Verkehr belästigt. Weiter sind 42% der befragten Frauen in Bars oder Clubs sexuell belästigt worden. Am Arbeitsplatz haben 33% der Befragten sexualisierte Belästigung erfahren. Am wenigsten erlebten die befragten Personen sexualisierte Belästigung zuhause (22%). Wichtig zu erwähnen ist, dass von einer hohen Dunkelziffer ausgegangen wird. (S. 11-12)

Um den Teil der Fragestellung, welche sozialwissenschaftliche Aspekte die Entstehung sexualisierter Belästigung durch Männer fördern, zu beantworten, kann unter anderem auf soziologische sowie psychologische Erklärungsansätze zurückgegriffen werden. Im Sammelbandartikel von Ryan (2019) geht es um die soziale Konstruktion von Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming. Nach Ryan kommt es durch Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming zur Legitimation sowie Förderung sexualisierter Belästigung bzw. Gewalt. Recalde-Esnoz et al. (2021) befassen sich in ihrem Fachartikel «Sexual Assault Myths Acceptance in University Campus: Construction and Validation of a Scale» mit der gesellschaftlichen Akzeptanz dieser Vergewaltigungsmythen. Weiter lässt sich eine Verbindung zwischen sexualisierter Belästigung und vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen wie dem Patriarchat, dem Sexismus sowie der Hegemonialen und der Toxischen Männlichkeit feststellen. Das Werk «Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeit» von Connell (2015) geht auf diese Themen ein und bietet soziologische Erklärungen für sexualisierte Belästigung.

Die Studie «Guys like us: The link between sexual harassment proclivity and blame» von Key Colin und Robert Ridge (2011) untersuchte, ob die Neigung von Männern sexuell zu belästigen, Auswirkungen darauf hat ob und wie sie Opfer sexualisierter Belästigung beschuldigen. Unter anderem konnte festgestellt werden, dass Männer mit hoher Neigung zu sexuell belästigendem Verhalten eher dazu tendieren, die Betroffenen dafür zu beschuldigen. Zur Erklärung dieses Phänomens kann die Defensive Attributionstheorie nach Shaver (1970) herangezogen werden. Als weitere psychologische Erklärungsansätze dienen die Just-World-Theory nach Lerner (1980), das Lernen am Modell nach Bandura (1976) und die soziale Identitätstheorie nach Tajfel & Turner (1979).

Um den zweiten Teil der Fragestellung, welcher Präventionsansätze sexualisierter Belästigung im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit umfasst, zu beantworten, können Erkenntnisse aus verschiedener wissenschaftlicher Fachliteratur und Studien entnommen werden. Im Folgenden werden einige vorgestellt. Lichty und Gowen (2021) untersuchten die Reaktionen von verschiedenen jugendlichen Fokusgruppen auf eine exemplarische Situation sexualisierter Gewalt (S. 5541). Basierend auf ihren Erkenntnissen haben sie herausgearbeitet, welche Aspekte bei der Gestaltung präventiver Massnahmen von Bedeutung sind. Ebenfalls werden im Sammelband «sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen» von Böllert und Wazlawik (2014) die Themen Prävention und sexualisierte Gewalt aufgegriffen. Des Weiteren können Erkenntnisse dazu aus dem «Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen» von Blome et al. (2013) entnommen werden. Im Sammelband «Handbook of Sexual Assault and Sexual Assault Prevention» von O'Donohue & Schewe (Hrsg.) (2019) können weitere Erkenntnisse zur Prävention sexualisierter Belästigung gezogen werden. Die Werke «Sexualität: Hintergrundwissen, Materialien und Methoden für die schulische Praxis» von Heyne (2020), «Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit» von Tuidier et al. (2012) und «Sexualerziehung konkret: Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4-10» von Staeck (2012) bieten zudem vielfältige Methoden zur Prävention sexualisierter Belästigung speziell für Kinder und Jugendliche.

Im nächsten Kapitel folgt die Beschreibung des Vorgehens zur Beantwortung der Fragestellung.

## 1.4 Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung

Um die Fragestellung, welche sozialpsychologischen Aspekte die Entstehung sexualisierter Belästigung durch Männer fördern und welche Präventionsansätze im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit hierzu angewendet werden können, zu beantworten, wird auf wissenschaftliche Fachliteratur und empirische Studien zurückgegriffen. Es handelt sich demnach um eine Literaturarbeit.

Mit der Einleitung wurde die Leserschaft in das Thema eingeführt, die Relevanz für die Soziale Arbeit beschrieben, der Forschungsstand aufgezeigt und schliesslich die Fragestellung abgeleitet. Im Kapitel Basisinformationen wird sexualisierte Belästigung als Begriff näher erläutert, auf den Opferbegriff und auf Rape Culture (Vergewaltigungskultur) als gesellschaftliches Phänomen eingegangen sowie die rechtlichen Grundlagen zur sexualisierten Belästigung in der Schweiz aufgezeigt. In den darauffolgenden Kapiteln werden verschiedene soziologische sowie psychologische Erklärungsansätze bezüglich der Entstehung sexualisierter Belästigung vorgestellt und anschliessend ein Fazit gezogen sowie die Wechselwirkungen aufgezeigt. Daraufhin wird allgemein auf das Thema Prävention eingegangen. Da die Autorinnen sich für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit entschieden haben, werden der Auftrag und die Grundsätze der Schulsozialarbeit sowie die Entwicklungsaufgaben der Zielgruppe näher beschrieben. Des Weiteren werden ausgewählte Präventionsangebote in der Schweiz vorgestellt. Zudem wird aufgeführt, welche institutionellen Rahmenbedingungen für die Prävention sexualisierter Belästigung im schulischen Kontext erforderlich sind, was für Anforderungen sich an die Schulsozialarbeitenden stellen und mit welchen Herausforderungen sie bei der Prävention konfrontiert werden, beschrieben. Zudem werden unterschiedliche Themenschwerpunkte in der Prävention erarbeitet. Daraufhin folgt ein Fazit. Abschliessend werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst, die Fragestellung beantwortet und mit einer persönlichen Reflexion sowie mit einem Ausblick abgerundet.

## 2 Basisinformationen

---

Im Folgenden werden Basisinformationen aufgeführt, welche zentral für das Verständnis der Thematik sind.

### 2.1 Sexualisierte Belästigung

In der Vorlesung über sexualisierte Gewalt – Tabus, Mythen und Stigmata, gehalten von Agota Lavoyer im Rahmen des Moduls sexuelle Gesundheit in der Sozialen Arbeit, wurde den Zuhörer:innen aufgezeigt, dass sie den Begriff «sexualisierte Belästigung» anstelle «sexuelle Belästigung» bevorzugt. Es ist ihr ein Anliegen zu verdeutlichen, dass es sich bei der Belästigung nicht nur um sexuell motivierte Handlungen oder Äusserungen handelt, sondern dass die betroffene Person aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer geschlechtlichen Identität diskriminiert wird. Der Begriff «sexuelle Belästigung» kann im Gegensatz dazu den Anschein erwecken, dass es sich lediglich um unerwünschtes sexuelles Verhalten handelt, ohne dabei den Zusammenhang mit Diskriminierung und Machtungleichheit zu beachten. (A. Lavoyer, persönliche Kommunikation, 18. November 2022)

An dieser Stelle soll der Unterschied zwischen sexualisierter Belästigung und sexualisierter Gewalt aufgezeigt werden. Beides sind Formen von unerwünschtem sexuellem Verhalten, welche sich in ihrem Ausmass und ihrer Art unterscheiden. Bei der sexualisierten Belästigung handelt es sich um unerwünschte sexualisierte Handlungen, Gesten, Kommentare oder Anspielungen, die eine Person in ihrer sexuellen Integrität oder Würde verletzen, da die Betroffenen widerwillig angemacht, berührt oder beleidigt werden. (Blome et al., 2013, S. 419-420) Obwohl dies unangenehm und verletzend sein kann, führt es in der Regel nicht zu körperlichen Verletzungen. Sexualisierte Gewalt hingegen meint Handlungen, bei denen eine Person gegen ihren Willen gezwungen wird, sexuelle Handlungen auszuführen oder über sich ergehen zu lassen. Das kann beispielsweise in Form einer Vergewaltigung, sexueller Nötigung oder erzwungener Prostitution geschehen. Im Gegensatz zur Belästigung beinhaltet Gewalt körperliche sowie psychologische Schäden und stellt eine schwerwiegende Straftat dar. Teilweise wird sexualisierte Belästigung auch als Unterbegriff von sexualisierter Gewalt verstanden. (SECO, 2022, S. 15) Es ist zentral zu betonen, dass sexualisierte Belästigung nicht nur auf sexuelle Handlungen oder Annäherungen beschränkt ist, sondern auf verschiedene Art und Weise auftreten kann (SECO, 2022, S. 16). Im Folgenden werden einige Formen von sexualisierter Belästigung beschrieben:

- **Verbal:** Eine verbale Belästigung schliesst unangebrachte Kommentare, sexistische Witze, anzügliche Bemerkungen, sexualisierte Anspielungen oder unangemessene Fragen mit ein.

- **Nonverbal:** Unerwünschte körperliche Annäherungen wie beispielsweise unerwünschtes Anstarren oder das Ausführen sexueller Gesten können als nonverbale Belästigung angesehen werden.
- **Körperlich:** Eine körperliche Belästigung umfasst unerwünschte körperliche Berührungen wie beispielsweise Umarmungen, Schulterklopfen, Küssen oder das Berühren der Brust/des Gesässes einer Person. Ebenfalls das Anfassen der Haare kann als körperliche Belästigung wahrgenommen werden.
- **Sexualisierte Belästigung im Internet:** Das Versenden von unerwünschten sexuellen Nachrichten, Bildern oder Videos über das Internet oder über Smartphones kann als weitere Form der sexualisierten Belästigung aufgefasst werden. (SECO, 2022, S. 16-17)

Diese Belästigungsformen können in verschiedenen Kontexten auftreten, wie beispielsweise am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Öffentlichkeit oder in persönlichen Beziehungen (SECO, 2022, S. 21).

In der Fachliteratur wird die Wichtigkeit hervorgehoben, ebenfalls Verhaltensweisen, welche für aussenstehende Personen eventuell als banal wahrgenommen werden, z.B. Anstarren, unerwünschte Komplimente etc. ernst zu nehmen. Denn solche Verhaltensweisen können für die Betroffenen belastend sein und sich negativ auf ihr Wohlbefinden auswirken. (Blome et al., 2013, S. 421) Für die Beurteilung, ob es sich um eine sexualisierte Belästigung handelt, gibt es die folgende Regel: Entscheidend ist nicht die Absicht der belästigenden Person, sondern das Empfinden der betroffenen Person, ob es das Verhalten als erwünscht oder unerwünscht beurteilt (SECO, 2022, S. 16).

In der vorliegenden Bachelorarbeit haben sich die Autorinnen dafür entschieden, die Ausdrücke *sexualisierte Belästigung* und *sexualisierte Grenzüberschreitungen* zu verwenden. In manchen Abschnitten der Arbeit wird von *sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung* gesprochen, da wir auch auf Literatur zu sexualisierter Gewalt zurückgegriffen haben.

Im nächsten Kapitel werden die Autorinnen mit dem «Opferbegriff» einen weiteren wichtigen Begriff näher erläutert.

## 2.2 Der Begriff «Opfer»

In der schweizerischen Strafprozessordnung wird der Begriff des Opfers als geschädigte Person definiert, die durch eine Straftat unmittelbar in ihrer körperlichen, sexuellen oder psychischen Integrität beeinträchtigt worden ist (StPO, 2007, Art. 116, Abs. 1). In feministischen Kreisen, im Kontext von sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung, ist der Opferbegriff umstritten, da er die Passivität und Wehrlosigkeit der betroffenen Personen ins Zentrum stellt. Dadurch besteht das Risiko, dass sie auf ihr Opfersein und die erlebte Gewalt bzw. Belästigung reduziert werden. Es ist wichtig, dass anerkannt wird, dass Menschen, die sexualisierte Belästigung oder Gewalt erlebt haben, nicht nur Opfer sind, sondern auch Überlebende. Diese Bezeichnung betont ihre Stärke, ihren Widerstand und ihre Fähigkeit, trotz einer schwierigen Erfahrung, sich davon erholen zu können oder einen guten Umgang damit zu finden. Des Weiteren ist es zentral, die Sprache der betroffenen Person zu berücksichtigen. Damit ist gemeint, dass wenn sie sich als Opfer bezeichnet und sich mit dieser Bezeichnung wohl fühlt, dies auch respektiert werden soll. Mögliche alternative Bezeichnungen für Personen, welche Gewalt bzw. Belästigung erlitten haben, sind *Überlebende*, *Betroffene* oder *Personen mit Gewalterfahrung/Belästigungserfahrung*. Auch über diese Begriffe werden kontroverse Diskussionen geführt. (Hagemann-White, 2019, S. 146)

Die Autorinnen der vorliegenden Bachelorarbeit haben sich dazu entschieden, sowohl den Begriff des *Opfers* und der *Betroffenen* bzw. *betroffenen Personen* zu verwenden. Der Opferbegriff ist bereits weit verbreitet und verdeutlicht, dass die betroffene Person keine Schuld trägt. Bedenklich ist, dass der Opferbegriff in der heutigen Jugendsprache negativ konnotiert ist und häufig als Schimpfwort verwendet wird. Laut den Autorinnen gibt es keine eindeutige Ansicht, wie mit dem Opferbegriff umgegangen werden soll. Letztendlich liegt es im Ermessen der betroffenen Personen, welche Bezeichnung sie präferieren.

Zusammenfassend ist es den Autorinnen wichtig, die Sprache sorgfältig sowie bewusst zu wählen und gleichzeitig die Autonomie der betroffenen Person zu respektieren.

Im nächsten Kapitel werden wir das Phänomen der «Rape Culture» erklären.

## 2.3 Rape Culture

Rape Culture oder auf Deutsch Vergewaltigungskultur ist ein gesellschaftliches Phänomen, das sich auf die Normalisierung, Akzeptanz und Rechtfertigung von sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung insbesondere gegen Personen weiblichen Geschlechts und gegen andere marginalisierte Gruppen bezieht. Jedoch ist wichtig zu erwähnen, dass die Folgen der Vergewaltigungskultur nicht nur Frauen, sondern jegliche Personengruppen betreffen können. Männer, nonbinäre Menschen und Transgender Individuen werden auch zu Opfer von sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung. Es handelt sich hierbei um ein intersektionales Phänomen, dem Menschen unabhängig von Geschlecht, Rasse, Fähigkeit, Ethnizität und Sexualität begegnen. Rape Culture geht zudem mit einem Mangel an Aufmerksamkeit und Unterstützung für Betroffene von sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung einher. Die Opfer haben mit Stigmatisierung zu kämpfen. Tatpersonen hingegen werden oftmals nicht oder nur unzureichend zur Rechenschaft gezogen. (Burnett, 2016, S. 1-3) Die Problematik der Vergewaltigungskultur ist komplex und umfassend, weshalb sich dafür auch keine einfache Lösung anbietet. Brunett (2016) erachtet es als zentral, bereits in frühem Alter eine Aufklärung über die vorherrschende männliche Rollensozialisation und den Einfluss der Medien anzustreben, um der Vergewaltigungskultur entgegenzuwirken (S. 1).

In den USA verzeichnet das Rape, Abuse and Incest National Network (RAINN, 2015), dass im Land alle 107 Sekunden eine Vergewaltigung stattfindet. Davon werden 68% jedoch nie gemeldet. Im Vereinigten Königreich werden jährlich 85'000 Frauen vergewaltigt. Weitere Länder, die eine hohe Vergewaltigungsrate aufweisen, sind Indien, Südafrika, Schweden, Neuseeland und Belgien. Vergewaltigungen und die vorherrschende Kultur, welche sie normalisiert, sind also ein weltweites Problem. Burnett (2016) beschreibt, dass sich diese Vergewaltigungskultur auf verschiedenste Weise immer wieder selbst reproduziert. Diese Reproduktion erfolgt beispielsweise über das Phänomen der hegemonialen Männlichkeit, die Medien, Sprache, Politik und Vergewaltigungsmythen. Die Autorinnen dieser Arbeit verstehen unter der Rape Culture eine in der Gesellschaft vorherrschende kollektive Grundeinstellung, welche sexualisierte Gewalt und sexualisierte Belästigung relativiert und normalisiert. In dieser Arbeit führen wir einige der oben genannten Punkte wie hegemoniale Männlichkeit und Vergewaltigungsmythen noch genauer aus, um die Problematik der Rape Culture und deren tiefe Verankerung in der Gesellschaft differenzierter aufzuzeigen. (S. 1)

Das Phänomen der Rape Culture kann sich auch in der Handhabung von Politik und Recht zur sexualisierten Gewalt bzw. Belästigung ausdrücken. Im Folgenden werden die wichtigsten rechtlichen Grundlagen zur sexualisierten Belästigung in der Schweiz aufgezeigt.

## 2.4 Rechtliche Grundlagen zur sexualisierten Belästigung in der Schweiz

Im folgenden Kapitel befassen sich die Autorinnen mit den in der Schweiz geltenden rechtlichen Grundlagen zur sexualisierten Belästigung. In der Schweiz gibt es verschiedene gesetzliche Grundlagen, welche sexualisierte Belästigung erwähnen, verbieten und sanktionieren. Diese gesetzlichen Bestimmungen sollen sicherstellen, dass sexualisierte Belästigung in der Schweiz nicht toleriert wird sowie die Opfer angemessen geschützt werden. Nachfolgend werden die relevantesten schweizerischen Gesetzesgrundlagen zur Thematik kurz aufgeführt.

### **Schweizerische Bundesverfassung (BV)**

In der Schweizerischen Bundesverfassung gibt es keinen Artikel, der sich explizit mit sexualisierter Belästigung befasst. Allerdings enthält die Bundesverfassung allgemeinere Bestimmungen und Grundsätze, die für den Schutz vor sexualisierter Belästigung relevant sind.

#### *Art. 8 BV - Rechtsgleichheit*

Dieser Artikel besagt, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind und verbietet diskriminierende Behandlung. Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, einschliesslich sexualisierter Belästigung, verstösst gegen das Gleichheitsgebot. (BV, 2022, Art. 8)

#### *Art. 10 BV – Persönlichkeitsrechte*

Dieser Artikel schützt die persönlichen Freiheiten und Rechte jedes Menschen, einschliesslich des Rechts auf körperliche und sexuelle Unversehrtheit. Sexualisierte Belästigung beeinträchtigt die Persönlichkeitsrechte der Betroffenen und kann daher als Verletzung dieses Artikels betrachtet werden. (BV, 2022, Art. 10)

#### *Art. 15 BV - Schutz vor Gewalt*

Dieser Artikel soll alle Menschen vor physischer und psychischer Gewalt schützen. Sexualisierte Belästigung kann als eine Form solcher Gewalt angesehen werden, welche gegen diesen Artikel verstösst. (BV, 2022, Art. 15)

### **Schweizerisches Strafgesetzbuch (StGB)**

Weiter liefert auch das Schweizerische Strafgesetzbuch rechtliche Grundlagen zur sexualisierten Belästigung. Der fünfte Titel des Schweizerischen Strafgesetzbuches (StGB) befasst sich mit strafbaren Handlungen, welche die sexuelle Integrität von Menschen gefährden. Diesbezüglich kann Art. 198 StGB als wichtigster Artikel genannt werden. Er hält den Tatbestand sexualisierte Belästigung wie folgt fest: «*Wer vor jemandem, der dies nicht erwartet, eine sexuelle Handlung vornimmt und dadurch Ärger erregt, wer jemanden tätlich oder in grober Weise durch Worte sexuell belästigt, wird, auf Antrag, mit Busse bestraft.*»

(StGB, 2023, Art. 198) Die Autorinnen sehen diesbezüglich einen Kritikpunkt. Der Tatbestand wird im Artikel nicht genauer definiert. Es scheint unklar welche Handlungen strafrechtlich bereits als sexualisierte Belästigung gelten und welche nicht. Dies erschwert somit auch die strafrechtliche Verfolgung und somit den Schutz der Opfer. Neben Art. 198. StGB, der sich explizit mit der sexualisierten Belästigung befasst, wird im Sexualstrafrecht mit Art. 189 StGB, Art. 190 StGB sowie Art. 191 StGB die strafrechtlichen Aspekte der Tatbestände Nötigung, Vergewaltigung und Schändung geregelt. (StGB, 2023. Art. 189 – Art. 191) Die Autorinnen werden diese im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht genauer vorstellen, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde und der Hauptfokus auf dem Tatbestand der sexualisierten Belästigung liegt.

### **Gleichstellungsgesetz (GIG)**

Das Gleichstellungsgesetz verbietet Diskriminierung aufgrund des Geschlechts am Arbeitsplatz. Art. 4 GIG umfasst dabei konkret die Diskriminierung durch sexualisierte Belästigung. Arbeitgeber:innen sind verpflichtet, ihre Mitarbeiter:innen vor sexueller Belästigung zu schützen und angemessene Massnahmen zu ergreifen, wenn Fälle von sexualisierter Belästigung gemeldet werden. (GIG, 2020, Art. 4)

### **Schweizerisches Zivilgesetzbuch (ZGB)**

Art. 28a ZGB gibt Opfern von sexualisierter Belästigung das Recht, eine Entschädigung für den erlittenen Schaden zu verlangen. Die Entschädigung kann sowohl für materielle als auch immaterielle Schäden des Opfers gelten. (ZGB, 2023, Art. 28)

Trotz der unterschiedlichen Gesetzesbücher und Gesetzesartikel, die sich mit dem Tatbestand der sexualisierten Belästigung befassen, scheinen die Umsetzung und Effektivität der Gesetze noch verbesserungsfähig. Unter anderem liegt bis anhin keine allgemein gültige rechtliche Definition zur sexualisierten Belästigung vor. (EBG & SECO, 2021, S. 10) Auch das aktuelle Sexualstrafrecht der Schweiz wird von mehreren Parteien und Verbänden als veraltet und lückenhaft angesehen. Es gibt Debatten darüber, ob eine «Nur Nein heisst Nein» oder eine «Nur Ja heisst Ja» Konsens-Lösung umgesetzt werden soll. Zurzeit gilt in der Schweiz die Ablehnungslösung («Nein heisst Nein»). Neu soll diese jedoch auch die Ausnützung eines Schockzustandes ausdrücklich miteinbeziehen. (Amnesty International, 2023)

### 3 Erklärungsansätze sexualisierter Belästigung

---

Im Folgenden werden verschiedene sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze sexualisierter Belästigung durch Männer näher erläutert. Die Autorinnen haben diese in soziologische und psychologische Erklärungsansätze eingeteilt.

#### 3.1 Soziologische Erklärungsansätze

Das Patriarchat ist ein Gesellschaftssystem, welches durch die Dominanz von Männern und die Unterdrückung von Frauen gekennzeichnet ist (Gerhard, 2017, S. 2). In patriarchalen Gesellschaften ist Sexismus ein dazugehöriger Bestandteil, welcher die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts bezeichnet (Nachtigall, 2022, S. 523). Diese beiden Theorien stellen die Grundlage für die Aufrechterhaltung von Geschlechterhierarchien, in denen Männer als überlegen und Frauen als untergeordnet angesehen werden, dar. Die Hegemoniale und toxische Männlichkeit finden ihren Ursprung im Patriarchat. Unter der hegemonialen Männlichkeit werden die dominanten Vorstellungen von Männlichkeit in unserer Gesellschaft verstanden, während toxische Männlichkeit sich auf schädliche Verhaltensweisen von Männern bezieht. Beide Konzepte steuern dazu bei, dass Männer sich in der Gesellschaft als überlegen fühlen und Frauen als schwächer und untergeordnet betrachten. (Connell, 2015, S. 10; Tippe, 2021, S. 38) Macht spielt ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Aufrechterhaltung von sexualisierter Belästigung. Aus diesem Grund wird nachfolgend auf die bis heute für die Sozialwissenschaft relevante Machttheorie nach Foucault (näher erläutert. Weiter werden wir uns in diesem Kapitel mit Vergewaltigungsmythen befassen. Vergewaltigungsmythen sind Vorstellungen und Glaubenssätze, die die Verantwortung für sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung von den Tatpersonen auf die Opfer verschieben. Die vorherrschenden Vergewaltigungsmythen tragen zur Aufrechterhaltung von sexualisierter Belästigung und zur Entstehung von Victim Blaming in der Gesellschaft bei. Victim Blaming ist ein Phänomen, bei dem die Schuld für ein Verbrechen nicht den Tatpersonen, sondern den Opfern zugeschrieben wird. Dies kann häufig im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung beobachtet werden. (Callan et al. 2019, S. 1-2; Ryan, 2019, S. 151)

Da diese Phänomene tief in unserer Gesellschaft verankert sind, facettenreich auftreten, uns auf verschiedenen Ebenen beeinflussen und schliesslich das Auftreten von sexualisierter Belästigung begünstigen, wird in den folgenden Kapiteln näher auf diese Theorien eingegangen. Als erstes erläutern wir die Themen Patriarchat und Sexismus.

### 3.1.1 Patriarchat und Sexismus

Durch das *Patriarchat* können Ungleichheiten sowie Diskriminierungen, mit denen Frauen in unterschiedlichen Lebensbereichen konfrontiert werden, als Teil eines übergeordneten Phänomens erklärt werden (Cyba, 2010, S. 17). Der Begriff *Patriarchat* stammt aus den griechischen Wörtern *patros* (Vater) und *archein* (Spitze) (Opitz-Belakhal, 2011, S. 313). *Patriarchat* beschreibt folglich ein Gesellschaftssystem, bei welchem Frauen von Vätern bzw. Männern vertreten, kontrolliert und unterdrückt werden (Gerhard, 2017, S. 2).

Laut der feministischen Forschung hat sich das Patriarchat bereits vor ungefähr 3500 Jahren entwickelt, indem Frauen aufgrund ihrer Körperlichkeit als zweitrangig dargestellt wurden. Daraus entstand die Ansicht, dass die patriarchale Ordnung gottgegeben ist und dass Männer als natürliche Führer und Herrscher über die Gesellschaft und die Familie bestimmt sind. Westliche Religionen wie das Christentum verkörpern diese patriarchale Ordnung, indem Gott als Vaterfigur und Herrscher über die Menschen dargestellt wird und der Papst als Oberhaupt der katholischen Kirche agiert. (Opitz-Belakhal, 2011, S. 314) Es empfiehlt sich, das Konzept des Patriarchats als einen Begriff zu betrachten, der Fragen aufwirft, jedoch keine definitiven Antworten liefert. Die historische Entwicklung zeigt, dass das Patriarchat keine starre Gesellschaftsstruktur repräsentiert. Es unterliegt einem ständigen Wandel, zeigt sich in Gesellschaften, die durch differenzierte Lebensbereiche bestimmt sind, auf unterschiedliche Weise und wird bewusst oder unbewusst von Menschen reproduziert. (Cyba, 2010, S. 21)

Frauen sind in patriarchalen Gesellschaften häufig von *Sexismus* betroffen, was eine Form der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts darstellt. Dabei werden nicht nur die Frauen, sondern auch Eigenschaften, Gegenstände und Symbole, die traditionell als *weiblich* konnotiert sind, abgewertet. (Nachtigall, 2022, S. 523)

Der Begriff *Sexismus* kommt aus dem englischen Wort *sex* und bezieht sich demnach auf das biologische Geschlecht. Die Bezeichnung entstand in den 1960er Jahren im Kontext der US-amerikanischen Frauenbewegung. Ähnlich wie bei anderen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, wie beispielsweise Rassismus, wurde das Wort *Sexismus* implementiert, um die strukturelle Diskriminierung aufgrund des Geschlechts zu untersuchen und zu bekämpfen. (Nachtigall, 2022, S. 524-525)

Seit seiner Einführung hat sich das Verständnis des Begriffs *Sexismus* erheblich erweitert. Es geht heute nicht nur um die strukturelle Diskriminierung von Frauen, sondern auch um die Annahme einer natürlichen Geschlechterdifferenz, die nur zwei Geschlechter als die Norm akzeptiert und somit sexistische Machtverhältnisse aufrechterhält. *Sexismus* wird daher als umfassendes Denk-, Macht- und Herrschaftssystem definiert, welches auf der Vorstellung einer binären Geschlechterordnung und der Heterosexualität als Norm beruht. Demnach

werden durch Sexismus nicht nur Frauen, sondern auch «homosexuelle, trans., nicht-binäre und intergeschlechtliche Menschen (LSBTIQ)» benachteiligt. Es besteht eine enge Verknüpfung zwischen *Sexismus* und *Heteronormativität*, aus der wiederum spezifische Normen für Körper, Verhalten, sexuelles Begehren und Beziehungen entstehen. (Nachtigall, 2022, S. 524) Zudem ist Sexismus facettenreich und tritt auf verschiedenen Ebenen auf: Es betrifft unser Wissen und wie wir es aneignen (epistemisch), es ist in den Strukturen unserer Gesellschaft verankert (strukturell), es zeigt sich in Institutionen und Organisationen (institutionell) und auch im individuellen Verhalten und Handeln (individuell). (S. 525) Sexismus kann sich auf offene und direkte Weise ausdrücken, beispielsweise in Äusserungen und Einstellungen, die Frauen und Weiblichkeit abwerten. Es kann auch in Form von Gewalt gegen Frauen und Mädchen in Erscheinung treten, einschliesslich Femizid, Vergewaltigung, häuslicher und sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung, Frauenhandel, Stalking, Beleidigung, Mobbing und Herabwürdigung sowie der Nichtbeachtung weiblicher Erfahrungen. Sexismus beinhaltet jedoch auch unterschwellige Formen von Sexismus, wie stereotype Darstellungen von Frauen und Männern in den Medien. (S. 526) Ausserdem führen die patriarchalen Vorstellungen von Weiblichkeit als schwach und ängstlich zu einer Art kultureller Entwaffnung. In häufigen Fällen häuslicher Gewalt wären die betroffenen Frauen zwar körperlich in der Lage sich zu verteidigen, aber aufgrund der Vorstellung des Täters, dass sie hilflos und unfähig sind, wehren sie sich nicht. (Connell, 2015, S. 137)

Aus Sicht der empirischen Analyse und der Erklärung von Frauenbenachteiligungen und Ungleichheiten weist das Konzept des Patriarchats einen grundlegenden Mangel auf. Es lenkt die Aufmerksamkeit zu einseitig auf die Rolle von Männern und auf die von ihnen dominierten Strukturen. Obwohl Männer von der Benachteiligung von Frauen profitieren und häufig auch ein Interesse an der Aufrechterhaltung dieser Situation haben, ist dies für die Erklärung der Ungleichbehandlung der Geschlechter unzureichend. Einerseits wird dabei übersehen, dass Konstellationen entstehen können, die von keiner Person beabsichtigt wurden, sondern aufgrund ihrer Trägheit als selbstverständliche Traditionen reproduziert werden. Andererseits wird oft die aktive Rolle der Frauen unterschätzt. Sie sind nicht nur passive Opfer von Unterdrückung, sondern aufgrund ihrer individuellen Interessen aktiv an der Aufrechterhaltung ihrer benachteiligten Situation beteiligt. (Cyba, 2010, S. 20) Es ist von grosser Bedeutung zu erkennen, dass Frauen keine rein passive Rolle einnehmen. Sie sind nicht nur Opfer, sondern setzen sich auch aktiv für ihre Interessen ein. Es sollte beachtet werden, dass trotz patriarchaler Strukturen Fortschritte erreicht wurden, die teilweise ausgeblendet werden. Diese Errungenschaften müssen jedoch berücksichtigt werden, um die gegenwärtige soziale Lage von Frauen sowie die Reproduktion von Geschlechterverhältnissen zu erklären. (S. 19)

Die Autorinnen können einen Zusammenhang zwischen Patriarchat, Sexismus und sexualisierter Belästigung erkennen.

Die Studie der WHO (World Health Organization) von 2013 zeigt unter anderem auf, dass sexualisierte Belästigung und Gewalt gegen Frauen in patriarchalen Gesellschaften weit verbreitet sind (S. 2-3). Daraus kann geschlossen werden, dass diese Form von Gesellschaftsstruktur die Verbreitung von sexualisierter Belästigung bzw. Gewalt begünstigt. In einer patriarchalen Gesellschaft werden in vielen Fällen Frauen und die LSBTIQ Community als minderwertig betrachtet. Zudem wird das sexualisierte Verhalten von Männern oft entschuldigt und betroffene Personen werden beschuldigt, durch ihr Aussehen oder Verhalten sexualisierte Belästigungen heraufzufordern.

Im kommenden Abschnitt beschäftigen sich die Autorinnen mit der hegemonialen Männlichkeit und damit zusammenhängenden toxischen männlichen Verhalten, welches ihren Ursprung im patriarchalen System findet.

### **3.1.2 Hegemoniale und toxische Männlichkeit**

Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit wurde von der australischen Soziologin Raewyn Connell entwickelt. Die hegemoniale Männlichkeit zeigt den gesellschaftlichen Zusammenhang von Männlichkeit und Macht bzw. Herrschaft auf. Nach Connell (2015) stehen Männer in unserer Gesellschaft in einer dominanten Position gegenüber Frauen. Diese Dominanzstruktur ist tief in der Gesellschaft verankert und hat ebenfalls einen Einfluss auf die Beziehungen zwischen Männern selbst. Nach Connell wird in unserer Gesellschaft nur eine bestimmte Form von Männlichkeit als gesellschaftlich akzeptabel angesehen, welche auf der Dominanz von Heterosexualität und der Unterdrückung von Frauen beruht. Die hegemoniale Männlichkeit kann sich auf unterschiedlicher Weise äussern, wie beispielsweise durch körperliche Stärke, Kontrolle und Dominanz, Heterosexualität sowie die Ablehnung von «weiblichen» oder «schwulen» Eigenschaften. Durch das Konzept der hegemonialen Männlichkeit wird ersichtlich, dass Macht und Herrschaft nicht nur auf Gewaltanwendung und -androhung basieren, sondern auch auf einem gesellschaftlichen Konsens, dass bestimmte Gruppen untergeordnet sind. (S. 10) Connell betrachtet die hegemoniale Männlichkeit nicht als starres Konzept, sondern als veränderbare gesellschaftliche Struktur. Damit ist gemeint, dass es sich historisch wandelt und an neuen Herausforderungen adaptiert. Demnach ist es wichtig sich laufend die Frage zu stellen, welche Muster von Männlichkeit in einer Gesellschaft vorherrschend sind. (S. 130)

Connell beschreibt das Verhalten von Männern gegenüber anderen Männern anhand von vier Kategorien: *Hegemonie*, *Unterordnung*, *Komplizenschaft* und *Marginalisierung*. Unter *Hegemonie* wird ein bestimmtes Männlichkeitsmuster verstanden, welches als Leitbild für

Männlichkeitsvorstellungen akzeptiert wird und Autorität beansprucht. Gewöhnlich sind es weisse heterosexuelle Männer, welche Zugang zur patriarchalen Macht haben. Das Prinzip der *Unterordnung* kommt in Bezug auf Frauen, Weiblichkeit und homosexuelle Männer zum Tragen. Die *Marginalisierung* betrifft insbesondere untergeordnete Klassen oder ethnische Gruppen, die zwar ebenfalls vom Patriarchat profitieren, aber gleichzeitig Diskriminierung erfahren. Der Begriff der *Komplizenschaft* bezieht sich darauf, dass tatsächlich nur eine relativ kleine Anzahl von Männern diesen Normen entsprechen. Nichtsdestotrotz ziehen die meisten Männer von der Vorherrschaft dieses Männlichkeitsmusters Nutzen, da sie an der *patriarchalen Dividende* teilhaben. Damit ist gemeint, dass Männer aufgrund des patriarchalischen Systems privilegiert sind, allein aufgrund ihres Geschlechts, ohne dass sie sich dessen zwingend bewusst sind und dies beabsichtigen würden. (Fegter, 2012, S. 61-62) Des Weiteren beschreibt Connell eine Form der Weiblichkeit, welche lediglich durch die Zustimmung von Frauen zu ihrer Unterordnung und ihrer Ausrichtung an den Interessen und Wünschen von Männern definiert ist. Darüber hinaus erkennt Connell verschiedene Variationen dieser Weiblichkeit an, die durch unterschiedliche Formen des Widerstands, der Verweigerung oder der Anpassung an bestehende Verhältnisse, gekennzeichnet sind. (Scholz, 2019, S. 423)

Der Begriff der toxischen Männlichkeit bezieht sich auf die negativen Auswirkungen von hegemonialer Männlichkeit. Wenn Männer versuchen, das hegemoniale Männlichkeitsideal zu erreichen, kann dies zu bestimmten Verhaltensweisen führen, die andere diskriminieren, ausschliessen sowie benachteiligen und für sich selbst schädlich sind. (Tippe, 2021, S. 38) Toxische Männlichkeit kann sich auf verschiedene Weise ausdrücken und ist in verschiedenen Lebensbereichen erkennbar (S. 45). Im Folgenden gehen die Autorinnen nur auf einzelne Beispiele näher ein.

Gewalt wird als ein männliches Phänomen beschrieben. In den meisten Fällen sind es Männer die gewalttätig gegenüber anderen Männern, Frauen oder anderen marginalisierten Personen sind. Das Risiko Gewalt zu erfahren, wird grösser, wenn verschiedene Diskriminierungsformen gleichzeitig zusammenkommen und sich überschneiden (Intersektionalität). (Tippe, 2021, S.45-46) Ebenfalls sind es überwiegend Männer, welche Täter sexualisierter Belästigung sind. Zudem erfahren Frauen häufiger sexualisierte Belästigung als Männer (S. 98-99). Dieses Phänomen lässt sich unter anderem mit der männlichen Sozialisation sowie patriarchalen gesellschaftlichen Strukturen erklären (S. 45-46). Des Weiteren äussert sich toxische Männlichkeit auch in Filmen, Serien, Zeitschriften, Werbung, Musik etc. Frauen werden dort häufig objektiviert, indem sie lediglich auf ihre «weiblichen Reize» reduziert werden. Darin wird laut Tippe beispielsweise vermittelt, dass Frauen (Sex-)Objekte sind, welchen nicht auf Augenhöhe begegnet werden müssen. Dies hat einen Einfluss darauf, wie wir denken und

handeln. Ausserdem hat es Auswirkungen auf die Einstellung gegenüber Frauen und verstärkt das Machtgefälle zwischen den Geschlechtern. (S. 71)

Laut dem nordamerikanischen Psycholog:innenverband *American Psychological Association* (2018) können eingeschränkte Vorstellungen von Männlichkeit, welche auf Aggressivität, Homophobie sowie Frauenfeindlichkeit beruhen (hegemoniale Männlichkeit), männliche Jugendlichen dazu verleiten, schädliche Verhaltensweisen, wie beispielsweise Mobbing gegenüber homosexuellen Männern, sexualisierte Belästigung etc. zu zeigen (toxische Männlichkeit). (zitiert nach Tippe, 2021, S. 41)

Diese Erkenntnis zeigt den Zusammenhang zwischen der hegemonialen und toxischen Männlichkeit und sexualisierter Belästigung auf. Die Verhaltensmuster und Einstellungen, die mit den gesellschaftlichen Männlichkeitsbildern einhergehen, tragen zur Entstehung und Aufrechterhaltung von sexualisierter Belästigung bzw. Gewalt gegenüber Frauen oder anderen in ihren Augen untergeordneten Personen bei.

Die Verbindung zwischen hegemonialer und toxischer Männlichkeit sowie sexualisierter Belästigung zeigt auf, wie schädlich diese Ideale für die Gesellschaft sein können und wie wichtig es ist, alternative Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu fördern, die auf Gleichberechtigung, Respekt und Konsens basieren.

Das Konzept der hegemonialen und toxischen Männlichkeit nach Connell wird auf verschiedene Arten kritisiert. Im Folgenden wird auf einzelne Kritikpunkte näher eingegangen.

Der Begriff der hegemonialen Männlichkeit wird hinsichtlich seiner Unklarheit und Mehrdeutigkeit kritisiert. Es bleibt fraglich, nach welchen Kriterien festgelegt wird, welche Art von Männlichkeit als hegemonial betrachtet wird. Des Weiteren wird die Kritik angebracht, dass das Konzept unterschiedliche Dimensionen sozialer Wirklichkeit, wie kulturelle Repräsentationen, alltägliche Handlungspraktiken und institutionelle Strukturen, aufzeigt, aber ohne auf deren Verbindung bzw. Wechselwirkung näher einzugehen. (Meuser, 2022, S. 257)

Des Weiteren fokussiert sich das Konzept der hegemonialen und toxischen Männlichkeit ausschliesslich auf Männer und Frauen und reproduziert somit binäre und essentialistische Vorstellungen von Geschlecht. Es berücksichtigt nicht die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten. Zudem setzt das gesellschaftliche Ideal der hegemonialen Männlichkeit einen normativen Zwang voraus, dem es schwer zu entkommen ist. Selbst alternative Vorstellungen von Männlichkeit müssen sich auf die hegemoniale Männlichkeit beziehen, indem sie sich davon abgrenzen müssen. Dies kann zu Verunsicherungen, Leiden unter der Männerrolle sowie ambivalenten Identitäten führen. (Meuser, 2022, S. 256-257)

Es bleibt abzuwarten, ob das Konzept der hegemonialen Männlichkeit im Zuge empirischer Forschung als passendes Werkzeug zur Analyse der aktuellen Veränderungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit Männlichkeitspositionen bestätigt wird. Diese Frage ist von grosser Bedeutung. (Meuser, 2022, S. 258) Eine gewisse Abschwächung der Verwendung des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit ist jedoch bereits aufgrund des Wandels der Geschlechterverhältnisse erkennbar (S. 256).

Aufgrund der aktuellen Herausforderungen festgefahrener Männlichkeitspositionen und der Suche nach alternativen Männlichkeitsentwürfen haben sich auf theoretischer Ebene zahlreiche neue Männlichkeitsbegriffe entwickelt, wie beispielsweise *alternative*, *hybrid*, *inclusive*, *caring*, *personalized* und *flexible masculinities*. Diese Begriffe beziehen sich alle auf die hegemoniale Männlichkeit als bisheriges Leitkonzept, aber ihre theoretische Bedeutung variiert. Einige Begriffe verstehen sich als Ergänzung, während andere als Gegenentwurf zum Konzept der hegemonialen Männlichkeit gelten. Besonders diskutiert werden aktuell der Begriff der *caring masculinities*, der die wachsende Beteiligung von Männern an Kinderbetreuung und Familienarbeit fokussiert, und der Begriff der *inclusive masculinity*, der sich auf die wachsende Akzeptanz von Homosexualität bezieht. Diese Begriffe zeigen, dass das Spektrum legitimer Männlichkeitspositionen vielfältiger geworden ist. (Meuser, 2022, S. 259)

Zusammenfassend zeigen die Ausführungen auf, dass hegemoniale und toxische Männlichkeit ihren Ursprung im Patriarchat haben und sich schädlich auf die Gesellschaft auswirken können. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass alternative Formen von Männlichkeit gefördert werden, die auf Gleichberechtigung basieren. (Tippe, 2021, S. 4-5) Die hegemoniale und toxische Männlichkeit sind keine natürlichen oder unveränderliche Eigenschaften, sondern sozial konstruiert (S. 17). Demnach können sie durch aktives Handeln abgebaut werden (S. 43). Durch die Förderung von Alternativen zu hegemonialer und toxischer Männlichkeit können Männer in der Lage sein, sich von schädlichen Männlichkeitsidealen zu befreien und gesündere Formen von Männlichkeit zu entwickeln. (S. 4-5)

Im nächsten Kapitel wird kurz auf die Machttheorie nach Foucault eingegangen.

### **3.1.3 Machttheorie nach Foucault**

Michel Foucault hat sich intensiv mit der Funktion von Macht auseinandergesetzt. Seine Machttheorie setzt sich von traditionellen Machttheorien ab, welche die Vorstellung beinhalten, dass bestimmte Individuen oder Gruppen über andere herrschen und somit Macht ausüben. Foucault betrachtet Macht als ein komplexes Netzwerk von Beziehungen, das überall präsent ist und nicht nur von einer zentralen Person oder Gruppe ausgeht. Zudem ist er der Ansicht, dass Beziehungen asymmetrisch sein können, aber nicht unbedingt hierarchisch. Vielmehr ist

Macht in allen sozialen Beziehungen präsent, einschliesslich der Beziehungen zwischen Individuen, Institutionen, Diskursen und Wissen. Es gibt Widerstand gegen Macht, aber dieser ist Teil der Macht und nicht etwas, das ausserhalb davon existiert. Macht beeinflusst und kontrolliert uns subtil und prägt unser Denken und Handeln. Nach Foucault wird Macht nicht nur als etwas Negatives und Unterdrückendes betrachtet, sondern als etwas, das produktiv und bildend ist und eine wichtige Rolle in der Gesellschaft spielt. (Bublitz, 2020, S. 316-317)

Laut Foucault sind Macht und Wissen miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Diskurse sind Träger eines spezifisch gültigen Wissens, das auf Verhaltens- und Handlungsweisen einwirkt und wiederum Diskurse bedingt. (Grabow, 2021, S. 20-21) Alles, was geschaffen wird, insbesondere sprachlich, bringt Wissen, Veränderung und sogar Fortschritt hervor. Aber diese Schaffung kann nur durch Macht erfolgen, sonst würde es nicht zum Diskurs werden. (Rastetter, 1994, S. 64)

Die Autorinnen sind der Meinung, dass durch Foucaults Machttheorie das Phänomen der sexualisierten Belästigung durch Männer besser verstanden werden kann. Wie bereits oben erwähnt wurde, ist Macht laut Foucault nicht einfach eine Frage von Kontrolle oder Dominanz, sondern ein Netzwerk von Beziehungen und Praktiken, die sich in allen Bereichen des sozialen Lebens manifestieren. Im Fall von sexualisierter Belästigung können Männer ihre Macht nutzen, um Frauen zu belästigen und zu objektivieren, indem sie ihre Überlegenheit ausnutzen und sie in eine untergeordnete Position bringen. Des Weiteren betont er, dass Macht auch in Diskursen und Wissen konstruiert wird. Das bedeutet, dass die Art und Weise, wie wir über sexuelle Beziehungen und Geschlechterrollen sprechen und denken, die Beziehungen zwischen Männern und Frauen beeinflussen kann. Unsere Gesellschaft ist häufig von männlicher Dominanz und weiblicher Unterordnung geprägt, was dazu beitragen kann, sexualisierte Belästigung zu normalisieren und zu rechtfertigen. Die Autorinnen können daraus schliessen, dass es notwendig ist, die Machtverhältnisse zu analysieren, die diese Belästigung ermöglichen bzw. begünstigen. Das erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit den diskursiven Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit sowie mit den sozialen und politischen Strukturen, die diese Konstruktionen unterstützen.

Mit dem Thema Vergewaltigungsmythen wird im nächsten Kapitel ein weiteres Phänomen vorgestellt, welches als Erklärungsansatz für die Reproduktion von sexualisierter Belästigung durch Männer dienen kann.

### 3.1.4 Vergewaltigungsmythen

Ein Mythos kann als eine Reihe von Schemata oder Ideen von Bedeutungen definiert werden, die von einem grossen Teil der Bevölkerung anerkannt und internalisiert werden und somit als vorherrschenden Diskurs gelten (Recalde-Esnoz et al., 2021, S. 1). So lassen sich in der Gesellschaft auch Mythen zum Thema sexualisierte Gewalt oder spezifisch zu Vergewaltigungen erkennen. Diese sogenannten Vergewaltigungsmythen sind Vorstellungen und Überzeugungen, welche die Verantwortung von den Tatpersonen sexualisierter Gewalt auf die Betroffenen verlagern. Sie können sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene beobachtet werden. Auf individueller Ebene können sich Vergewaltigungsmythen auf die Einstellungen und Überzeugungen von Einzelpersonen beziehen. (Edwards et al., 2011, S. 761) Sie können dabei eine angstverringende sowie eine sicherheitssteigernde Funktion einnehmen (Lavoyer, 2022, S. 9). Auf der gesellschaftlichen Ebene stehen sie in Verbindung zum gesellschaftlichen Umgang mit sexualisierter Gewalt beispielsweise in Medien und Politik (Edwards et al., 2011, S. 761). Sie dienen dabei der Aufrechterhaltung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses sowie der Entlastung der Tatpersonen (Lavoyer, 2022, S. 9). Laut Edwards et al. (2011) dienten Vergewaltigungsmythen im Laufe der Geschichte stets als ein Mittel, welches sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung aufrechterhalten und rechtfertigen konnten. Zum Beispiel wurden sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung seit dem 18. Jahrhundert durch den Glauben gerechtfertigt, dass Männer ihre sexuellen Bedürfnisse befriedigen müssen. Und auch in der heutigen Zeit lassen sich immer noch Mythen beobachten, welche sich auf genau diesen Glauben stützen. (S. 761) So beruht der Mythos, der dem Opfer aufgrund aufreizender Kleidung die Schuld für das Geschehene zuschreibt, auf der Annahme, dass sich die betroffene Person dadurch selbst der sexuellen Begierde der Männer aussetzt. Das Opfer begibt sich demnach selbstverschuldet in eine risikobehaftete Situation und trägt die Schuld für den Übergriff. (Recalde-Esnoz et al., 2021, S. 2) Diese starke gesellschaftliche Präsenz der Vergewaltigungsmythen kann laut Moore (2008) dazu führen, dass Betroffene diese verinnerlichen und sich dadurch selbst die Schuld für den erlebten Übergriff geben. Solche Schuldzuweisungen können sich äusserst negativ auf die psychische Verfassung der Opfer auswirken. (S. 22) Edwards et al. (2011) beschreiben diese in der Gesellschaft stark verankerten Annahmen als hoch problematisch, da sie Opfer sexualisierter Gewalt stigmatisieren und dazu führen können, dass sich diese nicht trauen, über den Tatbestand zu sprechen oder wenn nötig Hilfe zu suchen. (S. 761-762) Wie der Begriff bereits verdeutlicht, handelt es sich hierbei um Mythen, die den Tatbestand Vergewaltigung umfassen. Die Vergewaltigungsmythen beziehen sich also auf sexualisierte Gewalt. Allerdings werden die

Autorinnen dieser Arbeit die Mythen auch im Zusammenhang mit dem Phänomen der sexualisierten Belästigung betrachten und erläutern.

Es gibt eine Vielzahl von Vergewaltigungsmythen, die, trotz fehlender wissenschaftlicher Grundlage, gesellschaftlich weit verbreitet sind. Recalde-Esnoz et al. (2021) teilen die Vergewaltigungsmythen in vier Kategorien ein. Erstens gibt es solche Mythen, die dem Opfer die Schuld geben. Die sexualisierte Belästigung wird dabei zum Beispiel mit der Kleidung oder dem Alkoholkonsum des Opfers relativiert. Aussagen wie: «Mit solch einem freizügigen Kleidungsstil hat sie den Übergriff natürlich provoziert» oder «Damit hätte sie aber rechnen müssen, wenn sie mitten in der Nacht allein und betrunken nach Hause läuft» heben Eigenschaften oder Verhaltensweisen des Opfers hervor, um die Tat zu erklären. Zweitens gibt es jene Mythen, die sich auf den Übergriff selbst beziehen. Sie definieren, was unter Vergewaltigung oder in diesem Fall unter sexualisierter Belästigung verstanden wird, und bestimmen, welche Anforderungen erfüllt sein müssen, damit der Übergriff tatsächlich als solcher betrachtet wird. In diese Kategorie fällt beispielsweise der Mythos, der nur körperliche Übergriffe, wie unerwünschte Berührungen als sexualisierte Belästigung aufzeigt und verbale Belästigung nicht als solche berücksichtigt. Drittens gibt es die Mythen, welche die Tatperson entlasten. Ein solcher Mythos wäre: «Er hat es nicht so gemeint». Diese Annahme befreit die Tatperson von ihrer Verantwortung. Sie impliziert, dass die Tatperson keine Schuld trägt, da sie dem Opfer eigentlich nichts Böses antun wollte. Zu dieser Kategorie von Mythen kann auch die Annahme gezählt werden, dass die Tat nur aufgrund von Missverständnissen zwischen den involvierten Personen zu Stande kam. Diese weist die Schuld gewissermassen von der Tatperson, in dem sie dem Opfer Mitverantwortung an der Situation gibt. Weiter gibt es jene Mythen, welche die Respektabilität und Glaubwürdigkeit der Opfer anzweifeln. Dazu gehört beispielsweise der Mythos, dass «Opfer lügen oder übertreiben». Der betroffenen Person wird mit diesem Mythos unterstellt, dass sie den Tatpersonen gegenüber falsche Anschuldigungen macht. Dabei werden laut Recalde-Esnoz et al. Frauen, die mehr Sexualpartner haben oder diese regelmässig wechseln, eher in ihrer Glaubwürdigkeit angezweifelt als Frauen, welche weniger Sexualpartner haben. (S. 2)

Erste Studien zur wissenschaftlichen Messung der gesellschaftlichen Akzeptanz dieser Mythen begann in den 1980er Jahren mit der Arbeit von Burt (1980). Sie entwickelte zu diesem Zweck ein Instrument, die Rape Myth Acceptance Scale (RMAS). Die RMAS ist ein Fragebogen, um das Ausmass zu messen, in dem Menschen Vergewaltigungsmythen akzeptieren und befürworten. In den letzten Jahren entwickelten sich daraus weitere Methoden, um die Rape Myth Accerance verschiedener Personengruppen zu messen. (Recalde-Esnoz et al., 2021, S. 1) Callan et al. (2019) erklären, dass eine Reihe von Studien Verbindungen zwischen einer hohen Rape Myth Acceptance und Schuldurteilen an die Opfer

zeigen (S. 2). Beispielsweise wurde in einer Studie beobachtet, dass Personen mit höherem RMA-Wert betroffene Personen in höherem Masse beschuldigten, wenn das Opfer mit der Tatperson zuvor bereits eine intimere Beziehung hatte. Ähnlich wurde in einer weiteren Studie eine Verbindung zwischen einem hohen RMA-Wert und der Schuldentlastung von angeklagten Personen, insbesondere wenn ein vermeintliches Tatortfoto RMA-kongruente Hinweise enthielt (z. B. eine Weinflasche und Gläser, welche auf einen Alkoholkonsum des Opfers hindeuteten). Demnach nehmen Personen mit hohem RMA-Wert RMA konforme Informationen (d. h. Informationen, welche zu den verinnerlichteten Annahmen passen oder diese bestätigen) stärker wahr. (Callan et al., 2019, S. 2)

Laut Callan et al. begünstigen Vergewaltigungsmythen die Schuldzuweisungen an die Opfer sowie die Verharmlosung des Tatbestandes und fördern dadurch die Aufrechterhaltung von sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung in der Gesellschaft. (S. 1-2) Eine der Folgen der hohen Akzeptanz und Verbreitung solcher Vergewaltigungsmythen ist somit die Entstehung von Victim Blaming, welches die Autorinnen anschliessend im Kapitel 3.1.5 genauer beschreiben.

### **3.1.5 Victim Blaming**

Das Prinzip des Victim Blaming liegt der Annahme zugrunde, dass das Opfer und nicht die Tatperson eines Vergehens die Schuld an der Tat trägt. William Ryan, ein US-amerikanischer Psychologe, verwendete den Begriff «Victim Blaming» Anfang der 1970er Jahre erstmals in Bezug auf die Diskriminierung von dunkelhäutigen Menschen in den USA. 1971 veröffentlichte er das Buch «Blaming the Victim». Darin kritisierte er unter anderem den «Moynihan-Report», der von Daniel Moynihan verfasst wurde. Der Report besagte, dass die Armut in schwarzen Communities auf die hohe Anzahl alleinerziehender Familien und das mangelnde Gesundheitsbewusstsein der Bewohnenden zurückzuführen ist. Ryan stellte in seinen Analysen fest, dass Moynihan die sozialen und systemischen Ursachen der Armut, wie beispielsweise rassistische Strukturen, vernachlässigte und stattdessen den Menschen in den Communities die alleinige Verantwortung für ihre Lage zuschrieb. Diese Vernachlässigung des Einflusses der gesellschaftlichen Strukturen auf die Lebensumstände der Communities, förderte somit die Entstehung von Victim Blaming. (Johnson et al., 2021, S. 1027) Victim Blaming bei sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung zeigt sich, in dem die Schuld für die Grenzüberschreitungen nicht den Tatpersonen, sondern dem Opfer aufgrund dessen Charakter, Verhalten, Aussehen oder Entscheidungen zugeschrieben wird (Layover, 2022, S. 9). Laut Ryan (2019) steht Victim Blaming auch in enger Verbindung zu den Vergewaltigungsmythen. Denn die Vergewaltigungsmythen suggerieren, dass das Opfer die Schuld für den erlebten Übergriff trägt. Victim Blaming kann also als eine Art Folge von Vergewaltigungsmythen angesehen werden. (S. 151)

Johnson et al. (2021) erklären, dass sich Victim Blaming auf einer individuellen Ebene sowie auf einer sozialen und kollektiven Ebene äussern kann. Sowohl Einzelpersonen als auch gesamte soziale Gruppen können von Victim Blaming betroffen sein. Eine Frau wird beispielsweise für eine persönliche Erfahrung von sexualisierter Belästigung als Individuum verantwortlich gemacht. Gleichzeitig betrifft diese Schuldzuweisung nicht nur die Einzelperson, sondern untergräbt die Glaubhaftigkeit von Frauen als Kollektive. (S. 1027)

Victim Blaming kann zudem zu einer Art sekundärer Viktimisierung führen. Erlebt eine Person einen Übergriff in Form von sexualisierter Belästigung und wird dann zusätzlich beschuldigt, diesen Übergriff verursacht zu haben, kann das Opfer dadurch eine weitere Form von Übergriff erleben. Diese Art von sekundärer Viktimisierung kann zu erheblichem psychischem Stress führen. Dem Opfer kann das Gefühl vermittelt werden, dass ihm kein Glauben geschenkt wird. Dies kann zu einer Steigerung des Scham- und Schuldgefühls des Opfers führen und verhindern, dass sich das Opfer traut über das Erlebte zu sprechen. (Bhuptani & Messman-Moore, 2019, S. 314).

### **3.2 Psychologische Erklärungsansätze**

Nach den ausgeführten soziologischen Erklärungsansätzen stellen die Autorinnen im Kapitel 3.2 psychologische Theorien vor, welche Erklärungsansätze zur Entstehung von sexualisierter Belästigung durch Männer liefern können. Die Autorinnen haben sich entschieden im Rahmen dieser Arbeit die Just-World-Theory, die defensive Attributionstheorie, das Lernen am Modell sowie die soziale Identitätstheorie als Erklärungsansätze beizuziehen.

Wir erachten die Just-World-Theory als geeigneter psychologischer Erklärungsansatz sexualisierter Belästigung, da ein besseres Verständnis dafür erweckt werden kann, wie und warum Menschen bestimmte Verhaltensweisen, in diesem Fall sexualisierte Belästigung, zeigen und welche Rolle ihre Glaubenssysteme dabei spielen. Im Kapitel 3.2.1 wird näher darauf eingegangen.

Die defensive Attributionstheorie beschäftigt sich mit Schuldzuweisungen an Betroffene von negativen Geschehnissen. Sowohl Hatfield (ehemals Walster) (1966) als auch Shaver (1970) haben mit ihren Studien Grundlagen zur Erforschung der defensiven Attribution geliefert. Wie in den Kapiteln 3.1.5 und 3.2.6 bereits thematisiert, hat die Zuschreibung der Schuld an die Opfer sexualisierter Belästigung einen grossen Einfluss auf die Akzeptanz und somit auch auf die Reproduktion von sexualisierter Belästigung in der Gesellschaft. Deshalb erachten es die Autorinnen dieser Arbeit als relevant sich im Zusammenhang mit der Entstehung und Reproduktion von sexualisierter Belästigung auch mit der defensiven Attributionstheorie auseinanderzusetzen. Dabei stellen die Autorinnen die Ergebnisse von Hatfield kurz vor. Der

Fokus wird jedoch auf die Erkenntnisse von Shaver gelegt, da diese auf der Theorie von Hatfield aufbauen.

Das Lernen am Modell nach Banduras befasst sich damit, wie sich Menschen durch Nachahmung des Verhaltens anderer Personen selbst bestimmte Verhaltensweisen aneignen (Gerrig, 2018, S. 246-247). Die Theorie kann somit auch einen Erklärungsansatz dafür bieten, warum sich bei Menschen sexuell belästigende Verhaltensweisen zeigen.

Die Soziale Identitätstheorie befasst sich damit, wie Gruppenzugehörigkeiten die Wahrnehmung und das Verhalten von Individuen beeinflusst. Durch die Theorie lassen sich zudem Stereotypisierungs- und Diskriminierungsprozesse gegenüber bestimmten Personengruppen erklären. (Garms-Homolová, 2021, S. 24-26) Die Autorinnen dieser Arbeit erkennen deshalb in der sozialen Identitätstheorie einen weiteren Erklärungsansatz zur Entstehung von diskriminierendem Verhalten gegenüber Frauen.

Als erstes wird auf die Just-World-Theory eingegangen.

### 3.2.1 Just-World-Theory

Die *Just-World-Theory* (der Glaube an eine gerechte Welt) von Melvin Lerner kann als ein psychologischer Erklärungsansatz für sexualisierte Belästigung angesehen werden.

Diese Theorie besagt, dass Menschen dazu tendieren, die Welt als gerecht zu betrachten. Diese Annahme führt dazu, dass Menschen dazu neigen zu glauben, dass gute Dinge "guten Menschen" und schlechte Dinge «schlechten Menschen» widerfahren. Demnach wird davon ausgegangen, dass Menschen das bekommen, was sie verdienen. Folglich besteht die Annahme, dass Personen, die schrecklichen Ereignissen ausgesetzt sind, für diese selbst verantwortlich sind. (Lerner, 1980, S. 11) Dieser Glaube an eine gerechte Welt beeinflusst die Motivation und Ziele eines Menschen im Leben, da die meisten in einer gerechten Welt leben und ihre Ziele und Träume verwirklichen möchten, während sie darauf vertrauen, dass ihnen in Zukunft nichts Schlimmes passiert. (S. 14)

Wenn jedoch belastende Ereignisse eintreten, suchen Menschen oft nach anderen Erklärungen als der Annahme, dass die Welt unfair und unberechenbar ist. Dies liegt daran, dass der Gedanke an eine unfaire Welt beunruhigend ist und Menschen es vermeiden möchten, sich dieser Realität zu stellen. Daher wenden sie, oft unbewusst, die Denkweise der *Just-World-Theory* an, um sich selbst zu beruhigen. (Lerner, 1980, S. 14)

Die *Just-World-Theory* beruht auf dem Wertesystem und den geltenden Normen einer Gesellschaft, die bestimmen, welches Verhalten welche Konsequenzen auslöst. Es gibt zwei Determinanten, die verwendet werden, um etwas als gerecht und verdient zu beurteilen: das

Verhalten und die Zuschreibungen wie Charaktereigenschaften oder sozioökonomischer Status. Neue Informationen werden entsprechend angepasst, um ihre Vorstellungen von einer gerechten Welt aufrechtzuerhalten. (Lerner, 1980, S. 11-12)

Im Folgenden möchten die Autorinnen ein Beispiel anbringen, das sich auf sexualisierte Belästigung bezieht, um dieses Phänomen zu visualisieren: *Eine Person könnte glauben, dass Opfer von sexualisierter Belästigung möglicherweise mit ihren freizügigen Kleidern provozieren. Dahinter steckt die Annahme, dass Menschen die Konsequenzen für ihr Verhalten verdienen. Das heisst in diesem Fall, dass die Person glaubt, dass Menschen, welche sich aufreizend kleiden, selbst schuld sind, dass sie sexualisierte Belästigung erleben. Wenn die Person später von einem Fall sexualisierter Belästigung erfährt, bei dem die betroffene Person keine «provokante Kleidung» trug, könnte es dazu kommen, dass sie versucht ihre Annahme zu rechtfertigen, indem sie beispielsweise die Umstände berücksichtigt. Es könnte aber auch sein, dass sie bei ihrer Annahme bleibt und argumentiert, dass die betroffene Person möglicherweise unbeabsichtigt provokativ war.*

Melvin Lerner (1980) beschreibt drei Möglichkeiten, wie Menschen versuchen, den Glauben an eine gerechte Welt zu schützen und Bedrohungen dieses Glaubens zu minimieren: *irrationale, rationale* und *selbstschützende* Strategien. Das Leid einer Person kann entweder irrational verdrängt und geleugnet werden oder es kann rational gehandelt werden, indem aktiv versucht wird, etwas gegen das Leid zu unternehmen. Die dritte Möglichkeit besteht darin, das Geschehene neu zu interpretieren, um sich selbst zu schützen. Die Ursache für die Tat oder der Charakter des Opfers wird beispielsweise neu interpretiert, um die Verantwortung beim Opfer zu sehen und es als schuldig zu betrachten. (S. 19)

Die Autorinnen stellen fest, dass aufgrund des Denkmusters der *Just-World-Theory*, Personen, die sexualisierte Belästigung erfahren haben, möglicherweise als mitverantwortlich für das Verhalten der Tatperson betrachtet werden können. Dies könnte dazu führen, dass Opfer beschuldigt werden, beispielsweise Kleidung zu tragen, die zu verführerisch ist, oder sie sich in einer Situation befinden, die sie hätten vermeiden sollen, anstatt den Täter als alleinig verantwortlich zu beurteilen. Des Weiteren kann diese Gerechtigkeitsillusion dazu beitragen, dass betroffene Personen von sexualisierter Belästigung sich selbst hinterfragen bzw. die Schuld bei sich sehen, da sie davon ausgehen, dass ihnen das widerfährt, was sie verdienen. Dabei wird möglicherweise ausser Acht gelassen, dass es Dinge gibt, die nicht kontrollierbar sind und deswegen auch «gute Menschen» von schrecklichen Ereignissen betroffen werden können, und umgekehrt.

Im folgenden Kapitel wird die Defensive Attributionstheorie als weiterer Erklärungsansatz sexualisierter Belästigung vorgestellt.

### 3.2.2 Defensive Attributionstheorie

Die Suche nach Erklärungen für menschliches Verhalten, sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Personen, liegt in der Natur des Menschen. Spitzberg & Manusov (2008) beschreiben das Ermitteln von Ursachen als eine der grundlegenden menschlichen Aktivitäten (S. 37). Menschen sind motiviert dazu, kausale Zusammenhänge herzustellen, da sie ihrem Bedürfnis nachkommen wollen, die Ereignisse in ihrer Umgebung vorherzusagen und zu beeinflussen. Die Attributionstheorien beschäftigen sich mit dieser Thematik, indem sie zu untersuchen versuchen, welche Kriterien Menschen nutzen, um ihr eigenes Verhalten sowie das Verhalten anderen Menschen zu erklären. (Fiske & Taylor, 1991, S. 24)

Die defensive Attributionstheorie oder auch defensive Attributionshypothese genannt, ist eine dieser Attributionstheorien. Sie befasst sich mit den Gründen für Schuld- und Verantwortungszuschreibungen an die Opfer von negativen Ereignissen. Die Theorie besagt, dass Personen, die negative Erlebnisse durchlaufen, oftmals für das Geschehene verantwortlich gemacht werden. Elaine Hatfield (ehemals Walster) führte in den 1960er Jahren Untersuchungen durch, die erste Impulse für die Forschung zur defensiven Attribution lieferten. In ihren Beobachtungen stellte sie fest, dass Menschen selbst bei unkontrollierbaren Ereignissen dazu tendieren, jemandem die Verantwortung für das Geschehene zuzuschreiben. Ihre theoretische Annahme dazu: Menschen schreiben die Schuld dem Opfer zu, um sich vor dem bedrohlichen Gedanken zu lösen, dass auch ihnen solche Ereignisse zustossen könnten. Diesbezüglich beobachtete sie in ihren Untersuchungen, dass die Verantwortung für eine Tat umso mehr dem Opfer zugeschrieben wurde, je schwerwiegender die Folgen des Vorfalls waren. (Maes, 2002, S. 1-2)

In den 1970er Jahren baute Shaver die Theorie auf den Erkenntnissen von Hatfield weiter aus. Unter anderem unterscheidet Shaver in seiner Theorie zwischen der *situationalen Relevanz* und der *personellen Relevanz*. Die situationale Relevanz kann beschrieben werden als die Fähigkeit der beurteilenden Person, sich in die gegebene Situation hineinzusetzen. Wenn sich die beobachtende Person gut mit dem Geschehen identifizieren kann und wenige Ähnlichkeiten und Verbindungspunkte zwischen sich und der Tatperson feststellt, spricht man von einer hohen situationalen Relevanz. Dieses Ähnlichkeitsempfinden ist von verschiedenen Faktoren wie Alter oder Geschlecht abhängig. Shaver stellte in seinen Untersuchungen fest, dass Menschen eher dazu neigen, die Tatperson für die Tat verantwortlich zu machen, wenn davon ausgegangen werden kann, dass Ihnen ein solches Ereignis selbst auch passieren könnte. Respektive wenn sie sich in die Situation des Opfers hinein fühlen können. (Shaver, 1970, S. 102)

Die *personelle Relevanz* hingegen beschreibt, inwiefern sich die beurteilende Person mit der Tatperson identifiziert. So können beispielsweise Ethnie, Geschlecht, sozioökonomischer Status, politische Einstellung usw. Faktoren sein, über die eine solche Identifizierung erfolgt. Je mehr Gemeinsamkeiten die beurteilende Person zwischen ihr und der Tatperson feststellen kann, desto höher fällt die personelle Relevanz aus. Laut Shaver (1970) lässt sich bei einer hohen personellen Relevanz tendenziell eine Schuldzuweisung an das Opfer beobachten. (S. 102) Das heisst, das Opfer wird von der beurteilenden Person eher als für die Tat verantwortlich angesehen. Dies hat damit zu tun, dass die beurteilende Person bei einer hohen personellen Relevanz eine grössere Chance darin erkennt, selbst eine ähnliche Tat zu begehen und somit ebenfalls eine solche Schuld zu tragen. Dieser Gedanke kann als unangenehm empfunden werden und den persönlichen Werten und Moralvorstellungen der beurteilenden Person widersprechen. Die Schuld wird deshalb von der Tatperson auf das Opfer übertragen. Shaver beschreibt diese Art des Attribuierens als *blame avoidance*, also Schuldvermeidung. (Shaver, 1970, S. 111) Diese Art von Attribution zielt also auf eine protektive Schuldvermeidung ab und kann als psychohygienisch defensiv beschrieben werden. Das heisst, die Attribution erfolgt im Sinne des Eigenschutzes der beobachtenden Person, um dadurch mögliche Schuldgefühle von sich weisen zu können. (Maes, 2002, S. 6)

Zum Phänomen der sexualisierten Belästigung betrachten die Autorinnen dieser Arbeit die defensive Attributionstheorie wie folgt: Wie im Einleitungskapitel bereits thematisiert wurde, werden Frauen statistisch betrachtet häufiger zu Opfern von sexualisierter Belästigung als Männer. Auch in den Medien werden Frauen in der Regel als Opfer und Männer als Tatpersonen solcher Übergriffe dargestellt. Wir treffen deshalb die Annahme, dass sich Frauen eher in die Rolle der betroffenen Person hineinversetzen können und weniger Verbindungspunkte zu den Tatpersonen erkennen. Somit würde sich bei Frauen auch eine höhere situationale Relevanz beobachten lassen als bei den meisten Männern. Umgekehrt kann deshalb die Annahme getroffen werden, dass Männer sich einfacher in die Rolle der Tatperson hineinversetzen können, daher eine höhere personelle Relevanz aufweisen und eher eine Schuldzuschreibung an das Opfer der sexualisierten Belästigung erfolgt. Verschiedenste Studien bestätigen die Annahme, dass männliche Beobachter weibliche Opfer stärker beschuldigen als weibliche Beobachterinnen, da diese eine geringere Identifikation mit dem weiblichen Opfer aufweisen. Zu beachten ist jedoch, dass viele dieser Studien einen korrelativen Charakter zeigen. Das bedeutet, dass Zusammenhänge zwischen Variablen gefunden wurden, aber nicht zwingend eine aussagekräftige Ursache-Wirkungs-Beziehung nachgewiesen werden konnte. Es ist auch nicht auszuschliessen, dass einige Studien zur defensiven Attributionstheorie auf ungeprüften Annahmen oder Spekulationen beruhen, was kausalen Schlussfolgerungen und der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse Grenzen setzt.

(Van der Bruggen & Grubb, 2014, S. 525) In der Fachliteratur werden ebenfalls die ursprünglichen Studien von Hatfield und Shaver stark in Frage gestellt. Kritische Stimmen bezweifeln, ob die verwendeten Variablen tatsächlich die entscheidenden Determinanten für defensives oder nicht-defensives Attributionsverhalten darstellen und somit aussagekräftige Ergebnisse liefern. (Maes, 2002, S. 12) Als weiterer Kritikpunkt an den defensiven Attributionstheorien erkennen die Autorinnen dieser Arbeit die Vernachlässigung von gesellschaftlichen Kontexten und vorherrschenden Machtstrukturen. Laut DelGreco et al (2021) müssen zwischenmenschliche Beziehungen in grössere soziale und politische Kontexte eingebettet werden, um zu verstehen, welchen Machtstrukturen sie zugrunde liegen (S. 259). Denn persönliche Attributionen und Attributionsfehler sind eng mit den sozioökonomischen Merkmalen wie Geschlecht, Ethnie, sexuelle Orientierung und soziale Schicht verbunden (S. 261). Um sich dieser Voreingenommenheit und den Attributionsfehlern bewusst zu werden, scheint es den Autorinnen dieser Arbeit wichtig, sich mit der eigenen Position in der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Die Attributionstheorie vernachlässigt jedoch diese Aspekte, da sie sich lediglich auf die personellen kognitiven Prozesse von Individuen konzentriert und vorherrschende Machtstrukturen dabei nicht ausreichend berücksichtigt werden (S. 264).

Trotz unterschiedlicher Kritikpunkte, die nicht ausser Acht gelassen werden dürfen, sehen die Autorinnen dieser Arbeit eine Verbindung zwischen den Annahmen der defensiven Attributionstheorie und der Reproduktion von sexualisierter Belästigung. Der schuldvermeidende Attributionsstil, welche die defensive Attributionstheorie beschreibt, fördert die Entstehung von Victim Blaming, bei dem das Opfer für die erfahrene sexualisierte Belästigung verantwortlich gemacht wird. Wie in den Kapiteln 3.1.5 und 3.1.6 bereits erwähnt, trägt Victim Blaming massgeblich dazu bei, dass das Phänomen der sexualisierten Belästigung in der Gesellschaft weiter aufrechterhalten wird.

Neben der defensiven Attributionstheorie kann auch die Theorie des Lernens am Modell Erklärungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von sexualisierter Belästigung liefern. Im nachfolgenden Abschnitt erläutern die Autorinnen die Theorie und stellen einen Bezug zur sexualisierten Belästigung her.

### 3.2.3 Lernen am Modell

Die Theorie Lernen am Modell oder auch Beobachtungslernen ist eine der klassischen Lerntheorien und beschreibt einen kognitiven Lernprozess, bei dem sich ein Individuum durch das Beobachten des Verhaltens anderer Personen neue Verhaltensweisen aneignet und dadurch gegebenenfalls auch bestehende Verhaltensmuster verändert. Die Person, welche sich neue Verhaltensweisen aneignet, wird dabei lernende Person oder beobachtende Person genannt. Die beobachtete Person wird als Modell bezeichnet. Die beobachtende Person erkennt dabei das Verhalten eines Modells und versucht dessen Verhaltensweisen selbst zu imitieren. Als Modelle können beispielsweise Eltern, Geschwister, Peers, Lehrpersonen oder weitere Bezugspersonen fungieren. (Gerrig, 2018, S. 146-147) Banduras befasste sich in seiner *sozial-kognitiven Lerntheorie* mit diesem Beobachtungslernen. Er stellte die Hypothese auf, dass die vier Faktoren Aufmerksamkeit, Gedächtnis, motorische Reproduktionsfähigkeit und Motivation determinieren, ob eine beobachtende Person das Verhalten eines Modells nachahmt. Damit ein Beobachtungslernen erfolgen kann, ist es grundlegend, dass die beobachtende Person dem Modell genügend Aufmerksamkeit zukommen lässt. Bandura beschreibt verschiedene Variablen, wie Auffälligkeit, Komplexität und Neuheit des Verhaltens, welche die Wahrscheinlichkeit der Auslenkung der Aufmerksamkeit auf ein Modell steigern. Weiter haben zum einen Eigenschaften der beobachtenden Person, wie etwa kognitive Verarbeitungskapazität oder Lernmotivation, Einfluss auf die Aufmerksamkeitsprozesse. Zum anderen können auch Merkmale des Modelles die Auslenkung der Aufmerksamkeit beeinflussen. Kann sich die beobachtende Person ausreichend mit dem Modell identifizieren, fördert dies die Wahrscheinlichkeit, dass ein Beobachtungslernen stattfinden kann. Das heißt, dass ein Lernprozess unter der Voraussetzung erfolgt, dass die beobachtende Person das Modell und dessen Verhalten als relevant und bedeutsam wahrnimmt. Neben der Aufmerksamkeit beeinflussen auch Gedächtnisprozesse das Beobachtungslernen. Wenn die beobachtende Person Verhaltensweisen des Modelles nachahmen möchte, muss sie sich an das Verhalten auch ausreichend erinnern können. Das Nachahmen der beobachteten Verhaltensweisen erfordert zusätzlich, dass die motorischen Prozesse des Verhaltens nachproduziert werden können. Sprich die beobachtende Person muss über die nötigen motorischen Fähigkeiten verfügen, um das gesehene Verhalten zu imitieren. Weiter besagt die Lerntheorie nach Banduras, dass eine entsprechende Motivation von Seiten der beobachtenden Person gegeben sein muss, um das beobachtete Verhalten selbst auszuführen. (Kiesel & Koch, 2012, S. 76-77)

Zum Phänomen der sexualisierten Belästigung geben die Autorinnen dieser Arbeit folgendes Beispiel: Ein Jugendlicher (lernende Person) sieht seinen Vater (Modell) als Vorbild und somit als relevantes Modell, an dem er sich orientieren möchte. Die Verhaltensweisen des Vaters

werden also vom Jugendlichen als erstrebenswert bewertet. Sieht er nun regelmässig, dass sein Vater Verhaltensweisen und Einstellungen zeigt, welche als sexistisch gelten, kann dies dazu führen, dass der Jugendliche selbst solche Verhaltensweisen imitiert und in sein Handlungsrepertoire aufnimmt. Umgekehrt kann sich ein junges Mädchen beispielsweise durch das Beobachten des Verhaltens ihrer Schwester Handlungsweisen aneignen, welche die vorherrschenden Machtstrukturen und den Sexismus begünstigen.

Neben Bezugspersonen aus dem persönlichen Umfeld, können auch berühmte Persönlichkeiten als solche Modelle dienen. Lernen am Modell kann also auch durch eine Orientierung an Vorbildern aus Filmen, sozialen Medien oder aus der Musikbranche erfolgen. (Waldner, 2018, S. 110) Toxische Männlichkeit und Sexismus sind in den Sozialen Medien, in TV, Filmen und Musik allgegenwärtig präsent (Tippe, 2021, S. 77-78). Das kann dazu führen, dass sich insbesondere junge Menschen an den Vorbildern aus Social Media, Film und Musik orientieren und sich dadurch ähnliche Verhaltensweisen aneignen (Lajnef, 2023, S. 1). Wie in Kapitel 3.1.2 bereits erläutert, werden Frauen in Filmen und Medien oft objektiviert und sexualisiert dargestellt. Tippe (2021) beschreibt die Filmbranche als Männerdomäne, in der Frauen sowohl vor als auch hinter der Kamera eine untergeordnete Rolle einnehmen. Eine Studie der Annenberg School of Communication in Los Angeles, USA untersuchte die 1'100 erfolgreichsten Filme aus den Jahren 2007-2017. Die Ergebnisse zeigten eine deutliche Untervertretung von Frauen in der Filmwelt. Von den 1'223 erfassten Regieführenden waren 3,3% Frauen. Aus 48'757 Sprechrollen waren 29,3% Frauen. Zudem zeigte die Studie, dass ein Grossteil dieser weiblich besetzten Sprechrollen stark sexualisiert dargestellt wurden. (S. 82-83) Auch in der heutigen Populärmusik zeigt sich die toxische Männlichkeit und die damit verbundene Rape Culture. Besonders in der Rap Musik ist Sexismus und die Verherrlichung von Gewalt an Frauen überproportional stark vertreten. Unter anderem fallen deutsche Rapper wie Farid Bang und Kollegah immer wieder mit ihren besonders frauenfeindlichen und gewaltverherrlichenden Songtexten auf:

*«Wir ballern die Ghetto-Huren.»*

*«Eine Nacht mit uns du trägst Prothesen und Krücken, du siehst die anderen Fotzen heimrennen.»*

*«Und die Bitches heute wollen Jungfrau bleiben, 2 Optionen Arsch oder Mund auf Kleines» (Farid Bang & Kollegah, Dynamit)*

*«Bring deine Alte mit, sie wird im Backstage zerfetzt. Ganz normal, danach landet dann das Sextape im Netz.» (Gzuz, Was hast du den gedacht?) (Tippe, 2021, S. 77-78)*

Die Autorinnen dieser Arbeit sehen solche Songtexte mit ihrem frauenfeindlichen und sexistischen Inhalt als hoch problematisch an. Rap Musik ist eine der beliebtesten Genres unter jungen Menschen (YPulse, 2021). Sie kann im Sinne des Beobachtungslernens mit seinen frauenfeindlichen Inhalten auch einen Einfluss auf die Verhaltens- und Denkweisen ihrer Hörer ausüben.

In Sozialen Medien wie YouTube, Instagram und TikTok erkennen die Autorinnen dieser Arbeit einen weiteren Bereich, durch den die Entstehung von patriarchalischen Verhaltensweisen und somit auch sexualisierte Belästigung in Form eines Modellernens gefördert werden kann. Bekannte Persönlichkeiten und besonders Influencer:innen dienen heute oftmals als Vorbilder für junge Menschen. (Kernen et al., 2021, S. 357) In den Medien sorgt unter anderem Ex Kickboxer Andrew Tate mit seinen frauenfeindlichen Kommentaren für Aufregung. Mit gesamthaft über 11 Milliarden Aufrufen ist er einer der beliebtesten TikTok Stars. In seinen TikTok Videos wendet er sich insbesondere an Jugendliche und junge Männer. Die Beiträge verherrlichen toxische Männlichkeit, Sexismus und Vergewaltigungsmythen. Er postuliert beispielsweise, dass Frauen der Besitz von Männern sind, sie selbst die Schuld tragen, wenn sie zu Opfer von sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung werden, und Frauen heutzutage ihrer Rolle als Hausfrau an der Seite des Mannes nicht mehr gerecht werden. (Das, 2022) In einem Interview mit einem Youtuber machte er Äusserungen wie: «Frauen sind von Natur aus faul» oder «So etwas wie eine unabhängige Frau gibt es nicht» (Radford, 2023). Solche frauenfeindlichen Aussagen und Verhaltensweisen, können im Sinne eines Modellernens somit auch von den Personen, die seine Videos anschauen und ihn als relevantes Modell erachten, übernommen und nachgeahmt werden.

Dass sich ein Modelllernen durch Videos und Film bei kleinen Kindern bestätigen lässt, stellte Banduras in einem seiner Experimente fest. Er führte das Experiment mit 96 Kindern durch (Durchschnittsalter 4,5 Jahre). Die Kinder wurden dabei in fünf Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe beobachtete erwachsene Personen, die einer Plastikpuppe gegenüber körperlich und verbal aggressive Verhaltensweisen zeigten. Die zweite Gruppe sah die gleiche Szene als Film und die dritte als Trickfilm. Die vierte Gruppe sah einen Film, in dem erwachsene Personen keine aggressiven Handlungen vornahmen. Die Kinder aus der fünften Gruppe erhielten keine Darbietung. Daraufhin wurde allen Kindern ihr Spielzeug weggenommen und somit ein Gefühl von Frustration bei ihnen ausgelöst. Anschliessend wurden die Kinder in einen Raum gebracht, der neben anderen Gegenständen die gleiche Plastikpuppe enthielt, die während der Darbietung verwendet worden war. Die Ergebnisse zeigten eindeutig, dass alle Kinder, denen ein sich aggressiv verhaltendes Modell gezeigt wurde, in der darauffolgenden Spielsituation deutlich mehr aggressive Verhaltensweisen zeigten als jene Kinder, denen ein nicht-aggressives Modell oder gar keins angeboten worden war. Die

Ergebnisse weisen auf ein Modellernen durch Medien hin und werden vor allem im Zusammenhang mit der Auswirkung von Aggressionen und Gewalt in Fernsehen und anderen Medien diskutiert. (Stangl, 2023; Gerrig, 2018, S. 247-249) Theunert (1996) kritisiert am beschriebenen Experiment von Banduras jedoch, dass die Ergebnisse nicht auf die alltägliche Fernsehrezeption von Kindern übertragbar seien, da diese in einer künstlichen und realitätsfernen Umgebung gewonnen wurden (S. 40). Weiter kritisiert sie, dass die Befunde nicht aussagekräftig sind, da das Experiment nur mit Kleinkindern durchgeführt wurde und die Ergebnisse nicht auf andere Altersgruppen übertragbar seien (Stangl, 2023).

Die Autorinnen dieser Arbeit erkennen eine Verbindung zwischen dem Modellernen und der Entstehung und Reproduktion von sexualisierter Belästigung. Durch die Nachahmung von Modellen aus dem Umfeld oder den Medien können sexistische und übergriffige Verhaltensweisen übernommen und aufrechterhalten werden, was wiederum das Bestehen von sexualisierter Belästigung in der Gesellschaft begünstigt.

Im folgenden Kapitel zeigen die Autorinnen auf, inwiefern auch Zusammenhänge zwischen der Sozialen Identitätstheorie nach Tajfel & Turner und dem Phänomen der sexualisierten Belästigung bestehen.

### **3.2.4 Soziale Identitätstheorie**

Die soziale Identitätstheorie nach Tajfel & Turner ist eine sozialpsychologische Theorie, die sich mit intergruppalen Prozessen auseinandersetzt (Zick, 2005, S. 409). Sie befasst sich mit der Art und Weise, wie Menschen ihre eigene Identität durch die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen wahrnehmen und wie diese Gruppenzugehörigkeit das Verhalten und die Interaktionen zwischen Individuen beeinflusst (Garms-Homolová, 2021, S. 26). Grundlage für die Entwicklung der Theorie waren eine Reihe von Experimenten von Tajfel et al. In ihren Untersuchungen stellten sie fest, dass Individuen selbst bei Kategorisierungen in willkürliche Gruppen, die Eigengruppe über die Fremdgruppe favorisieren. (Zick, 2005, S. 409)

Die soziale Identität kann von der personalen Identität unterschieden werden. Garms-Homolová (2021) beschreibt die personale Identität als Wahrnehmung des Selbst und das Wissen über sich selbst. Die soziale Identität hingegen bezieht sich auf die Identifikation mit bestimmten sozialen Gruppen aufgrund von gemeinsamen Merkmalen wie Nationalität, Geschlecht, Religion oder Beruf. (S. 26)

Die Soziale Identitätstheorie basiert auf drei Grundannahmen:

- «Individuen leiten einen Teil ihres Selbstkonzepts, ihre Soziale Identität, aus relevanten Gruppenmitgliedschaften ab.
- Individuen streben nach einer positiven Selbstbewertung, somit auch nach einer positiven Sozialen Identität.
- Die Selbstbewertung in der Sozialen Identität ergibt sich aus der Bewertung der Gruppe, an die die Soziale Identität gebunden ist, im Vergleich zu relevanten Outgroups.» (Zick & Wagner, 1995, S. 62)

Die Theorie geht davon aus, dass der Druck, die soziale Identität zu stabilisieren und zu erhöhen, dazu führt, dass sich soziale Gruppen gegenseitig voneinander abgrenzen (S. 62). Nimmt ein Individuum wahr, dass es zu einer bestimmten Gruppe gehört, entwickelt es ein Zugehörigkeitsgefühl, also ein Wir-Gefühl. Das Individuum identifiziert sich somit mit dieser Eigengruppe (Ingroup). Der wesentliche Aspekt für die Entwicklung des Wir-Gefühls ist der Vergleich zwischen der Eigengruppe und den Fremdgruppen. Tajfel & Turner treffen in ihrer Theorie die Annahme, dass die Ingroup von ihren Mitgliedern überwiegend positiv beurteilt wird. Ihr werden positive Merkmale zugeschrieben, durch die sie sich von anderen Gruppen (den Fremdgruppen oder Outgroups) abhebt. Dadurch können die Mitglieder positiven Selbstwert aus ihrer Gruppenzugehörigkeit ziehen. Im Gegensatz dazu werden die Outgroups mit negativen Bewertungen, mitunter auch mit Vorurteilen, belegt oder diskriminiert. (Garms-Homolová, 2021, S. 24)

Auf der Theorie der sozialen Identität aufbauende Studien zeigten, dass solche Konflikte zwischen Gruppen auch durch Statusfaktoren beeinflusst werden. Die Macht oder Dominanz der einzelnen Gruppen hat demnach einen erheblichen Einfluss auf die Intergruppenkonflikte. So kritisieren Sidanius & Pratto (1999), dass in der Sozialen Identitätstheorie diese Machtverhältnisse zwischen Gruppen nicht ausreichend berücksichtigt werden. In ihrer Theorie der sozialen Dominanz postulieren sie, dass Intergruppenkonflikte stark von Dominanzorientierungen abhängen. So soll die Empirie zeigen, dass Angehörige von Gruppen mit niedrigem sozialem Status, sich gegenüber dominanten Mehrheiten kaum diskriminierend Verhalten. Obschon Sidanius & Pratto (1999) ihre Theorie der sozialen Dominanz als Alternative zur sozialen Identitätstheorie betrachten, ergänzen sich die beiden Theorien laut Zick (2005) gut. (S. 421-422)

Die Autorinnen dieser Arbeit erkennen Verbindungen zwischen den psychologischen Mechanismen, welche in der Theorie der sozialen Identität beschrieben werden und der Aufrechterhaltung von Patriarchat und Sexismus in der Gesellschaft. Wie im Kapitel 3.1.1 erwähnt, ist Sexismus eine Form der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts. Sie beruht

auf der Überzeugung, dass ein Geschlecht (in der Regel Männer) überlegen und das andere (in der Regel Frauen) minderwertig oder schwächer ist. Das gemeinsame Merkmal des Geschlechts kann zu einem Gefühl der Gruppenzugehörigkeit zwischen Männern bzw. Frauen oder Personen anderen Geschlechts führen. Wie die soziale Identitätstheorie besagt, wollen Menschen das eigene Selbstwertgefühl auf der Basis ihrer Gruppenzugehörigkeit stärken. Menschen können in diesem Sinne ihr Selbstwertgefühl also auch aus der Zugehörigkeit zu ihrer eigenen Geschlechtergruppe ziehen und dadurch die anderen Geschlechter als schwächer oder gar minderwertig einordnen. Nimmt man die Dimension der Macht und Dominanz dazu, welche Sidanus & Pratto beschreiben, kann der Wunsch nach dem Erhalt der dominanten Stellung eine zusätzliche Erklärung für die Diskriminierung von Frauen (Outgroup) in Form von Sexismus durch Männer (Ingroup) darstellen. In der Favorisierung der dominanten Ingroup (Männer) und die damit einhergehende Abwertung der Outgroup (Frauen) erkennen wir somit eine mögliche Erklärung für die Aufrechterhaltung des Patriarchats und dem Sexismus. Uns ist jedoch wichtig zu betonen, dass mit der Theorie der sozialen Identität nicht abschliessend erklärt werden kann, warum sexistische Einstellungen und Verhaltensweisen entstehen. Sie kann jedoch hilfreich sein, um besser zu verstehen, wie sich Gruppenidentitäten bilden und wie dies zu Vorurteilen und Diskriminierung, hier gegenüber der Personengruppe der Frauen, führen kann.

Die in den Kapiteln 3.1 und 3.2 bearbeiteten sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätze sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Im Kapitel 3.3 wollen wir deshalb die Wechselwirkungen dieser Phänomene und Theorien aufzeigen und unser Fazit mit der Leserschaft teilen.

### 3.3 Fazit und Aufzeigen der Wechselwirkungen

Nach der Erarbeitung der unterschiedlichen Erklärungsansätze wollen die Autorinnen dieser Arbeit in diesem Kapitel ein Fazit ziehen und die diversen Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen den verschiedenen vorgestellten sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen und der Entstehung von sexualisierter Belästigung aufzeigen. Die Autorinnen ziehen aus dem Schreibprozess und der Bearbeitung der unterschiedlichen Theorien, dass es nicht den einen Erklärungsansatz zur Entstehung von sexualisierter Belästigung gibt. Vielmehr erkennen wir ein Zusammenspiel von verschiedenen Phänomenen und Erklärungen, die sich wechselseitig beeinflussen und gemeinsam die Reproduktion von sexualisierter Belästigung durch Männer begünstigen. Einen Anfangspunkt zu definieren, scheint uns schwierig, da die vorgestellten Erklärungsansätze stark ineinander verwoben wirken. Um diese Verwobenheit etwas aufzuschlüsseln, wollen die Autorinnen die Erklärungsansätze anhand der zwei Kategorien *individuelle Ebene* und *gesellschaftliche Ebene* betrachten und einige Beispiele dazu geben.

Unter der gesellschaftlichen Ebene verstehen wir die gesamtgesellschaftlichen Anteile, wie vorherrschende Gesellschaftsstrukturen und Machtungleichheiten, welche einen Einfluss auf die Entstehung von sexualisierter Belästigung haben. Im Patriarchat, als Gesellschaftssystem, welches auf der Unterdrückung und Kontrolle von Frauen basiert, erkennen wir dabei eine Art Grundbaustein, in dem weitere Phänomene wie Sexismus, hegemoniale und toxische Männlichkeit sowie Vergewaltigungsmymen einen Ursprung zu finden scheinen. All diese Theorien bilden unseres Erachtens eine Grundlage zur Entstehung und Aufrechterhaltung von sexualisierter Belästigung durch Männer.

Mit individueller Ebene meinen die Autorinnen die persönlichen Anteile, also Einstellungen, Verhaltensweisen und Überzeugungen von Individuen, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von sexualisierter Belästigung begünstigen. Zu beachten ist jedoch, dass diese Einstellungen und Verhaltensweisen der einzelnen Individuen in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind und deshalb auch stark von der gesellschaftlichen Ebene beeinflusst werden. Umgekehrt wird auch die gesellschaftliche Ebene von der individuellen Ebene beeinflusst. Beispielsweise ist der defensive Attributionsstil, welcher in Kapitel 3.2.2 beschrieben wird, ein psychologischer Mechanismus, der auf der individuellen Ebene erfolgt. Diese Attribution kann, wie erläutert, dazu führen, dass ein Individuum das Opfer für einen Tatbestand verantwortlich macht (Victim Blaming). Dieser individuelle Prozess hat wiederum Einfluss auf die Gesamtgesellschaft. Denn gibt es viele Menschen, die diesen individuellen Prozess durchlaufen, kann dies auch die Haltung der Gesellschaft als Ganzes formen. Auch bei der Just-World-Theory nehmen die Autorinnen diese beiden Ebenen wahr. Wie im Kapitel 3.2.1 ausgeführt, basiert die Just-World-Theory einerseits auf dem

gesellschaftlichen Wertesysteme, das bestimmt, welches Verhalten als gut und welches als schlecht gilt. Gleichzeitig handelt es sich aber auch um einen individuellen Prozess, bei dem es um die Einstellungsbildung von Individuen geht. Diese persönlichen Annahmen (wie z.B. die Schuld beim Opfer sexualisierter Belästigung zu verorten) wiederum entstehen nicht losgelöst von den gesellschaftlich geltenden Normen.

Ähnliches erkennen die Autorinnen auch im Zusammenhang mit dem Beobachtungslernen. Beim Beobachtungslernen handelt es sich in erster Linie um einen individuellen Lernprozess. Indem Individuen die Ideale des patriarchalischen Gesellschaftssystems (gesellschaftliche Ebene) und die daraus resultierenden Machtungleichheiten zwischen Männer und Frauen vorleben, begünstigt dies im Sinne des Beobachtungslernens, dass andere Individuen ähnliche Denk- und Verhaltensweisen übernehmen. Die vom Individuum übernommenen Denk- und Verhaltensweisen, wie beispielsweise das Victim Blaming oder Vergewaltigungsmythen, werden dann vom Individuum beispielsweise als (neue) Einstellung oder Handlungsweise in sein System aufgenommen. Gleichzeitig werden diese dadurch aber auch auf der gesellschaftlichen Ebene verfestigt, da diese Denk- und Verhaltensweisen von Individuum zu Individuum weitergeben werden und somit von immer mehr Menschen vorgelebt und vertreten werden.

Im Kapitel 3.1.2 wird aufgeführt, dass Connell (2015) die hegemoniale Männlichkeit als (veränderbare) gesellschaftliche Struktur versteht. Die hegemoniale Männlichkeit beruht auf einem in der Gesellschaft herrschenden Idealbild von Männlichkeit. Der Ausgangspunkt erkennen wir hier also auf der gesellschaftlichen Ebene. Leben Individuen Verhaltensweisen aus, die diesen idealen Männlichkeitsvorstellungen entsprechen oder missbrauchen sie diese gar (toxische Männlichkeit), befinden wir uns wieder auf der individuellen Ebene. Ebenso können auch die Vergewaltigungsmythen und das Victim Blaming auf der gesellschaftlichen sowie auf der individuellen Ebene beschrieben werden.

Die Autorinnen dieser Arbeit kommen somit zum Schluss, dass sich die vorgestellten Erklärungsansätze wechselseitig beeinflussen und sich die meisten der behandelten Theorien und Phänomene sowohl auf der gesellschaftlichen Ebene als auch der individuellen Ebene betrachten und beschreiben lassen. Nach diesem Fazit werden die Autorinnen im Kapitel 4 das Thema *Prävention* behandeln und somit den Teil dieser Arbeit einläuten, der sich mit dem zweiten Abschnitt unserer Fragestellung befasst.

## 4 Prävention

---

Die Prävention ist einer der zentralen Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit. Der Begriff Prävention kann mit «Zuvorkommen» übersetzt werden (Ziegler, 2006, S. 146). Prävention zielt auf einen zukünftigen Zustand ab, der durch bestimmte Massnahmen beeinflusst oder verhindert werden soll (AGJ, 2013, S. 1). Somit ist Prävention ausgerichtet auf die Vermeidung von Gefahren, Störungen und Problemen und entspringt aus dem Gedanken: Vorbeugen ist besser als heilen. Ein grundlegendes Ziel des sozialarbeiterischen Handelns ist es, Menschen und insbesondere Kinder und Jugendliche vor negativen Entwicklungen zu schützen und somit einen unerwünschten Entwicklungsverlauf zu verhindern. (Wohlgemuth, 2009, S. 11) Der Präventionsbegriff beinhaltet somit die Hoffnung, dass durch die sozialarbeiterische Tätigkeit eine vorbeugende aktive Gestaltung von Lebensbedingungen ermöglicht werden kann (S. 12).

Prävention kann in die drei Stufen primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unterteilt werden. Die primäre Prävention zielt darauf ab, ein Ereignis zu verhindern, bevor dieses auftritt. Dazu sollen Ursachen oder Risikofaktoren ermittelt und wenn möglich beseitigt werden. Hierbei spielen insbesondere die Bildung und Aufklärung sowie die Vermittlung von Schutzstrategien eine wichtige Rolle. Sekundäre Prävention soll ein Problem bearbeiten, welches zwar bereits vorhanden, aber noch nicht weit fortgeschritten ist. Hierbei geht es darum, Risikofaktoren zu identifizieren und Massnahmen zu ergreifen, um das Problem schnellstmöglich zu beseitigen. So soll verhindert werden, dass sich das Problem verschlimmert oder es erneut auftritt. Die tertiäre Prävention setzt ebenfalls erst nach dem Eintreten des Ereignisses ein. Das Ziel der tertiären Prävention besteht darin, die Folgen und den Einfluss eines Problems zu minimieren. (Chamberlain & Rivers-Cochran, 2008, S. 3)

Eine andere Unterteilung bietet der zielgruppenorientierte Ansatz. Bei diesem Ansatz soll sich die Prävention an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe ausrichten. Auch hier erfolgt eine Einteilung in drei Kategorien. Die Zielgruppen werden auf Basis der unterschiedlichen Risikofaktoren in universell, selektiv und indiziert eingeteilt.

Die universelle Prävention zielt auf die breite Bevölkerung ab. Die Gesamtgesellschaft soll dabei von der präventiven Massnahme profitieren. Bei der selektiven Prävention besteht die Zielgruppe aus Personen, die ein grösseres Risiko zur Entwicklung eines bestimmten Problems zeigen als der Rest der Bevölkerung. Die Zielgruppe für die indizierte Prävention hingegen umfasst die Personen oder Personengruppen, welche ein sehr grosses Risiko aufweisen, von einem bestimmten Ereignis betroffen zu sein. Diese Zielgruppe ist oftmals eher klein und spezifisch, so kann in der Regel eine Unterscheidung zur selektiven Prävention gemacht werden. (Chamberlain & Rivers-Cochran, 2008, S. 5)

Es ist möglich, eine Präventionsstrategie durch die Kombination des Ansatzes der primären, sekundären und tertiären Prävention mit einem zielgruppenorientierten Ansatz zu gestalten. Im Allgemeinen wird die primäre Prävention mit der universellen Prävention assoziiert, während die sekundäre Prävention auf selektive Zielgruppen abzielt. Die tertiäre Prävention kann bei der indizierten Prävention eingesetzt werden, um Hochrisikogruppen zu behandeln, da hier das Risiko des erneuten Eintretens des Ereignisses am höchsten ist. (Chamberlain & Rivers- Cochran, 2008, S. 5)

Hafen (2013) wiederum unterscheidet zwischen der Verhaltens- und der Verhältnisprävention. Massnahmen der Verhaltensprävention richten sich direkt an das Individuum oder die Personengruppen, bei denen ein Problem verhindert werden soll. Sie zielt also auf eine Einflussnahme auf das Verhalten Einzelner ab. Die Verhältnisprävention hingegen hat zum Ziel, strukturelle Veränderung im jeweiligen sozialen System anzuregen. (S. 183)

Obwohl Prävention ein beliebtes Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit darstellt, gibt es auch zahlreiche kritische Argumente, welche den gängigen Präventionsgedanken hinterfragen. So etwa lebt die Prävention laut Kessler & Mensching (2019) von Prognosen. Das heisst, präventive Massnahmen sind abhängig von Vorhersagen, welche oft auch Bedrohungsszenarien beinhalten. Es erfordert deshalb überzeugende Argumentation, um glaubhaft zu vermitteln, dass präventive Ansätze in der Lage sind, unerwünschte zukünftige Zustände zu verhindern. Zugleich ist oftmals keine Garantie gegeben, dass die befürchteten Probleme wirklich auch eintreten und durch ausgewählte Abwehrbemühungen tatsächlich verhindert würden. (S. 1) Laut Hafen (2007) kann die Wirksamkeit von Prävention ausserdem kaum oder gar nicht gemessen werden. Darin sehen die Autorinnen dieser Arbeit einen weiteren zentralen Kritikpunkt (S. 388). Kessler & Mensching (2019) hinterfragen zur Präventionspraxis zudem, wer genau bestimmen darf, was als erwünscht oder unerwünscht gilt. Die gesellschaftlichen Normen und Definitionen davon, was normal, akzeptabel oder präventiv zu verhindern ist, befinden sich in einem ständigen Wandel. Die Sozialarbeitenden, welche Akteure zur Umsetzung von präventiven Massnahmen darstellen, schaffen oft ihre eigenen Gegenstände, indem sie einen Zusammenhang zwischen gegenwärtigen Phänomenen und zukünftigen Ereignissen postulieren. Kessler & Mensching kritisieren hierbei, dass die Fachkräfte die als unerwünscht geltenden Probleme selten hinterfragen, sondern vielmehr als grundlegenden Arbeitsauftrag annehmen. Professionelles sozialarbeiterisches Handeln bedingt jedoch die stetige Reflexion des eigenen Handelns und damit auch eine kritische Überprüfung der als Probleme definierten Gegenstände sowie der Begründungen des jeweiligen präventiven Ansatzes. Weiter beschreiben Kessler & Mensching, dass mögliche Schäden, welche mit den präventiven Ansätzen einhergehen und

den beabsichtigten Nutzen der Massnahmen zum Teil überwiegen, oftmals nicht ausreichend berücksichtigt werden. (S. 1-2)

Trotz der genannten Kritikpunkte erachten die Autorinnen dieser Arbeit Prävention als ein geeignetes Mittel, um der Reproduktion von gesellschaftlichen Problemen entgegenzuwirken. In den vorherigen Kapiteln stellen wir Begründungen vor, weshalb das Phänomen der sexualisierten Belästigung ein gesellschaftliches Problem darstellt. Zu diesen Begründungen gehören unter anderem die Häufigkeit, in der sexualisierte Belästigung durch Männer auftritt sowie der Verstoss gegen die Menschenrechte aufgrund der Verletzung der physischen und psychischen Integrität der betroffenen Personen. Deshalb bestehen aus Sicht der Autorinnen genügend Argumentationen, die aufzeigen, warum es sich hier um ein gesellschaftlich relevantes Problem handelt, welches zu verhindern versucht werden sollte. Den Autorinnen ist bewusst, dass dies einen langwierigen Prozess darstellt, da hinter dem Phänomen der sexualisierten Belästigung tief verankerte Gesellschaftsstrukturen stecken. Auch wenn sexualisierte Belästigung gesamtgesellschaftlich nicht oder nur schwer grundlegend verhindert werden kann, erachten wir es als wichtig, dass das Problem durch präventive Massnahmen zumindest angegangen wird. Denn im Sinne der Verhaltensprävention nach Hafen kann damit zumindest eine Sensibilisierung von einzelnen Individuen oder bestimmten Personengruppen erreicht werden und somit eine gewisse Veränderung stattfinden.

## **5 Handlungsfeld der Schulsozialarbeit**

---

Wie bereits im Einleitungskapitel erwähnt, ist die Schulsozialarbeit eines der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, welches einen besonders ausgeprägten Präventionsauftrag aufweist. Im folgenden Kapitel stellen die Autorinnen das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit und dessen Zielgruppe genauer vor.

### **5.1 Auftrag und Grundsätze der Schulsozialarbeit**

Die Schulsozialarbeit hat den Auftrag Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihres Schulalltages und Lebens zu unterstützen und zu beraten. Schulsozialarbeitende stehen zur Verfügung, um bei psychosozialen Problemen gemeinsam mit den betroffenen Personen adäquate Lösungen zu erarbeiten. Dabei ist die inter- und transdisziplinäre Arbeit mit den Lehrpersonen, spezialisierten Fachstellen und anderen Fachpersonen von grosser Bedeutung. Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit sowie Unentgeltlichkeit zeichnen die Angebote der Schulsozialarbeit aus. Die Schulsozialarbeit wird als junges Arbeitsfeld angesehen, welches die Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe darstellt und als gleichberechtigte Partnerin der Schule anerkannt wird. (AvenirSocial, 2016, S. 2)

Das Ziel der Schulsozialarbeit ist es, neben der bereits oben beschriebenen Einzelhilfe, bei der es darum geht Unterstützung bei der Bewältigung von persönlichen und sozialen Problemlagen zu bieten, die Kinder und Jugendlichen zu empowern. Damit ist gemeint, ihre Kompetenzen für die Bewältigung von psychosozialen Schwierigkeiten sowie ihre Autonomie zu fördern. Des Weiteren verfolgt sie das Ziel vertrauensvolle Beziehungen zu den Heranwachsenden aufzubauen und gegebenenfalls Probleme im sozialen und persönlichen Bereich vorzubeugen, zu lindern sowie zu lösen. Klassen-/Gruppenberatungen gehören ebenfalls zu ihrem Aufgabenbereich. Dabei geht es darum, den Lehrpersonen bei der Schlichtung von herausfordernden Gruppenkonflikten Unterstützung anzubieten. Zudem hat sie das Ziel eine positive Schulkultur zu fördern. Die Schulentwicklung, Früherkennung und Prävention von sozialen Problemlagen sowie die Gesundheitsförderung sind zentrale Mitwirkungsbereiche der Schulsozialarbeit. Ebenfalls leistet sie bei der Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Fachstellen einen wichtigen Beitrag. Schliesslich setzt sie sich für die Chancengleichheit, Partizipation und Integration der Heranwachsenden ein. (AvenirSocial, 2016, S. 2-3)

Die Schulsozialarbeit richtet sich an systemisch-lösungsorientierte Grundsätze. Ausserdem arbeiten die Schulsozialarbeitenden präventiv sowie ressourcen- und lebensweltorientiert. Durch wissenschaftliche Untersuchungen, Supervision, Intervision und/oder kollegiale Fallberatung wird eine professionelle Arbeitsweise gefördert. Zur Erreichung der genannten Ziele greifen die Schulsozialarbeiter:innen auf unterschiedliche anerkannte Methoden zurück. (AvenirSocial, 2016, S. 3)

## 5.2 Zielgruppe Kinder und Jugendliche

Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen näher vorgestellt. Mit den Entwicklungsaufgaben lässt sich beschreiben, welche Anforderungen in einer bestimmten Lebensphase typischerweise bewältigt werden müssen (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 23).

### 5.2.1 Entwicklungsaufgaben der Kinder

Das Kindesalter umfasst eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben. Diese können je nach Alter stark variieren. In der Kindheit durchlaufen Menschen im Vergleich zu den restlichen Lebensphasen eine schnelle Entwicklung. Die verschiedenen Entwicklungsphasen und Aufgaben folgen in diesem Lebensabschnitt also in vergleichsweise kurzen Zeitabständen aufeinander. (Kinderschutz Schweiz, o. D. a) Gerrig (2018) unterscheidet zwischen der Pränatalen Phase (Empfängnis bis Geburt) dem Säuglingsalter (Geburt bis ca. 12 Monate), der frühen Kindheit (ca. 12 Monate bis drei Jahre), der mittleren Kindheit (ca. 3 Jahre bis 6 Jahre) und der späten Kindheit (ca. 6 Jahre bis 11 Jahre) als Phasen der kindlichen Entwicklung. Danach folgt der Lebensabschnitt der Adoleszenz, welche im Kapitel 5.2.2 thematisiert wird. (S. 382) Da sich die in der Arbeit behandelte Fragestellung auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit bezieht, werden die Autorinnen im folgenden Kapitel vor allem auf die Entwicklungsaufgaben von Kindern im Schulalter eingehen. Kinder sind in der Schweiz zu Beginn der Schulpflicht in der Regel vier Jahre alt (Schweizerische Eidgenossenschaft, o. D.). Demnach werden wir uns in diesem Kapitel mit den Entwicklungsaufgaben der mittleren sowie der späten Kindheit befassen.

Die menschliche Entwicklung während der Kindheit erfolgt in unterschiedlichen Bereichen. Menschen durchlaufen eine körperliche, kognitive, sprachliche sowie eine soziale und emotionale Entwicklung und müssen sich entsprechende Fähigkeiten in diesen Bereichen aneignen. (Gerrig, 2018, S. 382) Dies besagt auch das Konzept der Entwicklungsaufgaben, welches von Havighurst in den 1930er- und 1940er-Jahren erarbeitet wurde. Havighurst vertrat die Annahme, dass Entwicklung als Abfolge verschiedener alterstypischer Aufgaben erfolgt. Einige dieser Entwicklungsaufgaben sind zeitlich begrenzt, andere erstrecken sich über mehrere Lebensabschnitte oder gar über die ganze Lebensdauer eines Menschen. Einige dieser Entwicklungsaufgaben, welche Kinder im Grundschulalter laut Havighurst bewältigen müssen, sind:

- Das Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für einfachere Spiele nötig sind.
- Der Aufbau einer gesunden Einstellung zu sich selbst sowie das Erlernen von Unabhängigkeit.

- Die Entwicklung von Gewissen und Moral sowie das Bilden von Einstellungen zu anderen Menschen, sozialen Gruppen und Institutionen.
- Die Ausbildung grundlegender Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Entwicklung von Denkschemata, die für die Bewältigung des Alltages notwendig sind.
- Einen gelingenden Umgang mit Gleichaltrigen entwickeln. (Bovenschen et al., 2022, S. 67-68)

Die Theorie nach Havighurst kann einen groben Überblick über die in der Kindheit zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben geben. Weitere Theorien aus der Entwicklungspsychologie können zu einem differenzierteren Verständnis der Entwicklung von Kindern beitragen. Die Autorinnen werden deshalb nachfolgenden die zwei klassischen Entwicklungstheorien nach Piaget und Erikson vorstellen, die sich mit der kognitiven sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern befassen.

### ***Kognitive Entwicklung***

Eine der bis heute bedeutendsten Entwicklungstheorien, die sich mit der kognitiven Entwicklung von Kindern auseinandersetzt, ist die «Stadien der kognitiven Entwicklung» nach Piaget. Er unterscheidet in seiner Theorie zwischen vier Stadien der kognitiven Entwicklung in der Kindheit. Das sensumotorische Stadium (0-2 Jahre), das präoperatorische Stadium (2-6 Jahre), das konkret-operatorische Stadium (6-11 Jahre) und das formal operatorische Stadium (ab 11 Jahren). (Gerrig, 2018, S. 395) Piaget geht davon aus, dass die höheren Stufen der kognitiven Entwicklung Elemente der vorausgehenden Stufen enthalten. Das bedeutet, dass die Fähigkeiten, die in einer früheren Stufe erworben wurden, notwendig sind, um die nächste Stufe zu erreichen. (Bovenschen et al., 2022, S. 61) Die Autorinnen werden deshalb alle vier Stufen vorstellen. Die Kinder, mit denen Schulsozialarbeitenden zusammenarbeiten, befinden sich in der Regel in den Entwicklungsstufen zwei bis vier.

Als Entwicklungsaufgaben des sensumotorischen Stadiums nennt Piaget unter anderem den Erwerb der Grössenkonstanz (Fähigkeit die Grösse eines Objekts konstant wahrzunehmen, unabhängig von seiner Entfernung oder Perspektive), den Erwerb von Identitäten (das Wiedererkennen von bekannten Objekten und Personen) und den Erwerb der Objektpermanenz (das Kind erkennt, dass ein Gegenstand auch dann noch existiert, wenn er nicht sichtbar ist). Das Kind entwickelt in dieser Phase zudem die Fähigkeit zur Nachahmung von Handlungen und erlangt ein symbolisches Denken, was es ihm ermöglicht, Symbole wie Worte oder Gesten als Repräsentationen von realen Objekten oder Handlungen zu verstehen. Aufbauend auf den Entwicklungsgewinne der ersten Phase, sollen Kinder in der präoperatorischen Stufe symbolische Repräsentationen erlernen (Fähigkeit Objekte in einer

anderen Funktion zu nutzen). (S. 61) Piaget erklärt zudem, dass das präoperatorische Denken der Kinder durch den Egozentrismus geprägt ist. Der Egozentrismus beschreibt die Unfähigkeit sich in eine andere Person hineinzusetzen und ihre Perspektive einzunehmen. Weiter unterliegen Kinder in dieser Phase auch dem Phänomen der Zentrierung. Das bedeutet, dass sie dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit nur auf einen Aspekt einer Situation zu lenken und andere relevante Aspekte zu vernachlässigen. (Gerrig, 2018, S. 395) In der konkret-operatorischen Phase wird das Denken der Kinder dann flexibler. Sie sind in der Lage mehrere Aspekte der Realität gleichzeitig zu berücksichtigen und können sich besser in die Perspektive anderer Menschen hineinversetzen. Die formal-operatorische Stufe läutet dann den Beginn der Adoleszenz ein. In dieser Stufe erlangen die Heranwachsenden ein abstrakteres Denken sowie die Fähigkeit zum hypothetischen Schlussfolgern. (Bovenschen et al., 2022, S. 61)

### ***Soziale und emotionale Entwicklung***

Erikson beschreibt in seinem Modell der psychosozialen Entwicklung acht verschiedene Stadien, die ein Mensch während seines Lebens erfolgreich bewältigen muss. In den unterschiedlichen Stadien identifiziert er jeweils einen charakteristischen psychosozialen Konflikt, der vom Individuum bearbeitet werden muss. Die Autorinnen werden im Rahmen dieser Arbeit nicht alle acht Stadien, sondern die Stadien drei (3-6 Jahre) und vier (6 Jahr-Pubertät) vorstellen, die sich mit den psychosozialen Konflikten von Kindern im Grundschulalter befassen. Erikson beschreibt, dass sich die Kinder im Stadium drei mit dem innerpsychischen Konflikt von «Initiative vs. Schuldbewusstsein» befassen müssen. Die Kinder erlernen nach dem Verständnis von Erikson in dieser Phase mit eigenen Schuldgefühlen und dem Scheitern umzugehen, selber geistige sowie körperliche Aktivitäten zu initiieren und eine Bereitschaft zu entwickeln neue Dinge auszuprobieren. Die Art und Weise wie die Bezugspersonen auf die Initiativen eines Kindes reagieren, hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Sie können das Gefühl von Freiheit und Selbstvertrauen der Kinder stärken, was ein wichtiger Bestandteil der nächsten Stufe darstellt oder beim Kind Schulgefühle auslösen. In der vierten Phase müssen Kinder dann das Stadium der «Kompetenz vs. Minderwertigkeitsgefühl» bewältigen. In dieser Phase eignen sich Kinder Kompetenzen in grundlegenden Fertigkeiten an und lernen mit den Mitmenschen zu kooperieren. Erfolgreiche Anstrengungen in Bereichen wie Schule und Sport können zu wichtigen Kompetenzgefühlen führen. Einige Kinder erleben jedoch kaum solche Kompetenzgefühle und entwickeln dadurch ein Gefühl der Minderwertigkeit, was es ihnen schwierig macht, die Entwicklungsanforderungen der nächsten Stufe, der Adoleszenz, zu bewältigen. (Gerrig, 2018, S. 409-411)

Die Autorinnen möchten abschliessend erwähnen, dass es sich bei den Theorien von Piaget und Erikson um klassische und somit auch ältere Theorien handelt, die in der Fachliteratur oftmals auch kritisch diskutiert werden. So hat Piaget beispielsweise in seinem Modell die Denkentwicklung von Kindern als homogen und konsistent beschrieben, was jedoch in empirischen Studien als nicht vollständig zutreffend herausgestellt wurde. Kritiker:innen erklären, dass Piaget die kindlichen Leistungen oft aufgrund von zu komplexen Aufgaben unterschätzt. Zum Beispiel wurden in anderen Untersuchungen festgestellt, dass 3- und 4-jährige Kinder Aufgaben der visuellen Perspektivenübernahme lösen können, wenn die Aufgaben einfacher als bei Piaget gestaltet sind. Zudem wurde kritisiert, dass die individuellen Erfahrungen und die soziale Umwelt des Kindes in seiner Theorie zu weniger Platz finden. Diese individuellen Faktoren werden in multikausalen Entwicklungstheorien, wie beispielsweise der ökosystemischen Theorie von Bronfenbrenner stärker aufgegriffen. (Bovenschen et al., 2022, S. 62-63) Trotzdem gelten die Theorien von Piaget und Erikson bis heute zu den bedeutendsten entwicklungspsychologischen Theorien und geben einen guten Überblick über die Entwicklungen, welche in der Kindheit durchlaufen werden. Wichtig scheint es uns jedoch, diese Stufen und die zugehörigen Altersangaben nicht als starr und unveränderlich zu betrachten, sondern vielmehr als ungefähre Entwicklungsabläufe, die noch von individuellen Faktoren beeinflusst werden.

Ein Bewusstsein für die Entwicklung von Kindern scheint den Autorinnen wichtig, um passende und altersgerechte Präventionsangebote für die Heranwachsenden bereitzustellen. Im nächsten Kapitel gehen wir auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ein.

### **5.2.2 Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen**

Bevor näher auf die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen eingegangen wird, soll der Begriff der *Jugend* erläutert werden.

Gemäss Dressler und Zink (2003) erfolgt während der Jugend die Pubertät, die als Fachausdruck für die Entwicklungsperiode des Menschen gilt, die den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter kennzeichnet (S. 424). Es ist erkennbar, dass der Begriff *Jugend* in der Fachliteratur kein festgelegtes Verständnis hat. Demzufolge müssen Jugendliche keine vordefinierten Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen. Stattdessen wird ihre Entwicklung als individueller Prozess anerkannt, der sich über das gesamte Leben erstreckt. (Mantey, 2020, S. 51-52)

Die Jugendlichen werden im Verlaufe ihrer Entwicklung mit körperlichen und psychischen Veränderungen sowie vielfältigen sozialen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 23). Die Abbildung 1 soll zur Visualisierung der vier zentralen Entwicklungsaufgaben dienen:

## Abbildung 1

Vier zentrale Entwicklungsaufgaben



*Bemerkung.* Die Autorinnen dieser Arbeit haben diese Abbildung erstellt und sie orientiert sich an den vier Entwicklungsaufgaben von Quenzel & Hurrelmann (2022).

### **Qualifizieren**

Hier geht es darum, dass die Jugendlichen ihre kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten entfalten sowie soziale Umgangsformen lernen. Wenn dies erreicht werden kann, sollten die Heranwachsenden in der Lage sein neues Wissen zu erwerben und anzuwenden sowie selbstständig mit Leistungs- und Sozialanforderungen umzugehen. Des Weiteren können durch diese Fähigkeiten einer Berufstätigkeit nachgegangen und das damit zusammenhängende berufsrelevante Fachwissen erworben werden. Auf diese Weise kann dann schliesslich der eigene Lebensunterhalt finanziert werden. (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 25-26)

### **Binden**

Das Ziel ist es die eigenen körperlichen und psychischen Veränderungen zu akzeptieren und ein Selbstbild zu entwickeln, um die eigene Körper- und Geschlechteridentität zu erlangen. In der Phase erfolgt eine emotionale Ablösung von den Eltern und neue bzw. intensive Bindungen zu anderen Personen in Freundschaften sowie Paarbeziehungen werden eingegangen. (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 24-25) Da die Fragestellung sich auf sexualisierte Belästigung und Prävention fokussiert, möchten die Autorinnen im Folgenden

ausgewählte Themen und Herausforderungen ansprechen, die im Zusammenhang mit der Sexualität von Heranwachsenden aufgrund ihrer Lebenssituation präsent sein können. Die Pubertät bringt neue Empfindungen und Bedürfnisse mit sich, wie den Wunsch nach Nähe, Liebe und sexueller Befriedigung. Intime Beziehungen helfen dabei, die eigenen Bedürfnisse und die der anderen zu berücksichtigen, eigene Wünsche zu äussern und Konflikte zu lösen. Das Eingehen von intimen Beziehungen birgt jedoch auch Risiken, wie sexuell übertragbare Krankheiten und ungewollte Schwangerschaften, weshalb es wichtig ist, dass Jugendliche das nötige Wissen und die Kompetenzen haben, um damit umzugehen. Zudem machen einige Jugendliche in dieser Phase nicht nur ihre ersten gewollten intimen Erfahrungen, sondern werden auch mit sexualisierter Belästigung bzw. Gewalt konfrontiert. Die sexuelle Identitätsentwicklung ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe in der Pubertät, die herausfordernd sein kann. Gesellschaftliche Ideale, wie Heterosexualität, Schönheitsideale und das Ideal einer romantischen Liebe, beeinflussen die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen und können ihre Sicht auf die Sexualität prägen. (Mantey, 2020, S. 58-65)

### ***Konsumieren***

Hier geht es um die Fähigkeit selbstständig und bedürfnisorientiert mit allen Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten umzugehen. Wenn dies erreicht wird, können Jugendliche verschiedenste Angebote zu ihrem Vorteil nutzen und eine angemessene Lebensweise entwickeln. Durch diese Kompetenzen sollten die Heranwachsenden fähig sein, passende Entspannungsstrategien zu entdecken, um ihre psychischen sowie körperlichen Kräfte regenerieren zu können. (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 24-27)

### ***Partizipieren***

Das Ziel ist es, ein individuelles Werte- und Normensystem zu erlangen, welches als Handlungsorientierung dienen und eine angemessene und persönlich erfüllende Lebensführung ermöglichen soll (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 26).

Die obengenannten Fähigkeiten stellen die Voraussetzungen für die Entwicklung einer individuellen Identität dar (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 26).

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Präventionsansätze bezüglich sexualisierter Belästigung im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit erläutert.

## 6 Präventionsansätze bezüglich sexualisierter Belästigung

---

In diesem Kapitel stellen die Autorinnen zunächst einige bestehende Präventionsangebote zu Themen rund um sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung vor. Weiter werden institutionelle Rahmenbedingungen, Anforderungen an die Schulsozialarbeitenden sowie Herausforderungen in Zusammenhang mit der Prävention von sexualisierter Belästigung thematisiert. Schlussendlich werden verschiedene Präventionsansätze zu ausgewählten Themenschwerpunkten aufgezeigt.

### 6.1 Präventionsangebote

Im Folgenden werden einige ausgewählte Präventionsangebote aus der Schweiz vorgestellt.

#### 6.1.1 Limita

Limita ist ein Verein, der im Jahr 1990 gegründet wurde und seit 1997 eine Fachstelle zur Prävention sexualisierter Ausbeutung betreibt. Der Sitz des Vereins ist in Zürich, doch er ist in der gesamten Deutschschweiz aktiv. Das Ziel von Limita ist es, Strukturen und Prozesse zu fördern, die Kinder, Jugendliche und Menschen mit Beeinträchtigungen vor sexualisierten Übergriffen und Ausbeutung schützen und/oder frühzeitig beenden. Limita bietet Schulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen, Erziehungsberechtigten, Institutionen, Organisationen etc. Präventionsberatung, Workshops, Fortbildungen, Fachtagungen, Sensibilisierungsmassnahmen und andere Aktivitäten an, um das Bewusstsein für das Thema zu stärken und effektive Präventionsstrategien zu entwickeln. Der Kinderparcours «Mein Körper gehört mir!», der spielerisch und stärkend die Prävention sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung behandelt, ist ein Projekt der Fachstelle Limita in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Die Massnahmen von Limita basieren auf der 7-Punkte-Prävention:

1. «Dein Körper gehört dir!
2. Du entscheidest, welche Bemühungen und Situationen für dich angenehm und welche unangenehm sind.
3. Du hast das Recht auf ein Nein – auch gegenüber Erwachsenen. Nein ist Nein!
4. Deine Gefühle verdienen Respekt – und zwar auch Trauer, Angst, Scham oder Ekel.
5. Es gibt gute Geheimnisse, die dich fröhlich und stark machen und es gibt schlechte Geheimnisse, die dich ängstlich, traurig oder unsicher machen.
6. Du hast das Recht auf Hilfe – Hilfe holen ist kein Verrat.
7. Du bist nie Schuld, wenn Erwachsene deine Grenzen verletzen.»

Limita unterstützt unter anderem Organisationen und Institutionen bei der Entwicklung passender Schutzkonzepte. Laut Limita sind folgende Bausteine für ein Schutzkonzept zentral:

- **Risiko- und Bedarfsanalyse:** Limita analysiert gemeinsam mit Organisationen und Institutionen strukturelle Schwachstellen und Stärken, um die eigenen Risikofelder eruieren und auf dieser Grundlage ein passgenaues Schutzkonzept entwickeln zu können.
- **Personalmanagement:** Um Täter:innen abzuschrecken, ist es wichtig, im Bewerbungsverfahren Massnahmen wie das Hinweisen auf einen vorhandenen Verhaltenskodex, das Einholen von Referenzen und das Einfordern eines Strafregister- oder Sonderregisterauszugs zu berücksichtigen.
- **Wissensmanagement:** Es ist von grosser Bedeutung, dass Institutionen und Organisationen auf dem neuesten Stand bleiben und ihr Wissen stetig weiterentwickeln. Ausserdem sollten konkrete Handlungsschritte in Risiko- und Krisensituationen intern verankert werden.
- **Risikomanagement:** In Organisationen bzw. Institutionen können Risikosituationen vorhanden sein, die für Taten ausgenutzt werden können, und die einen riskanten Spielraum für Falschanschuldigungen bieten. Damit Klient:innen vor sexualisierten Grenzverletzungen geschützt werden und unschuldige Mitarbeitende vor Anschuldigungen, ist ein sorgfältiges Risikomanagement von zentraler Bedeutung. Dabei stellt ein partizipativ erarbeiteter Verhaltenskodex mit konkreten Standards zu Risikosituationen eine wichtige Basis dar. Limita bietet Organisationen bzw. Institutionen Begleitung beim Erarbeiten eines passenden Verhaltenskodexes an.
- **Aufarbeitung:** Die Aufarbeitung eines Falles von sexualisierter Ausbeutung in der eigenen Institution bzw. Organisation ist von grosser Bedeutung. Dies gehört nicht zum Zuständigkeitsbereich von Limita. Sie vermittelt jedoch Institutionen und Organisationen an passende Beratungsstellen.
- **Beteiligungsmanagement:** Die Beteiligung der Klient:innen bei der Erarbeitung eines Schutzkonzeptes und das adressat:innengerechte Kommunizieren von Verhaltensstandards der Mitarbeitenden ist bedeutsam. Limita unterstützt Institutionen bzw. Organisationen dabei. Ausserdem bietet sie Schulungen für Eltern, Fachpersonen und Organisationen zu Themen wie beispielsweise 7 Punkte Prävention, Abgrenzung von sexualisierten Übergriffen unter Kindern und Jugendlichen oder Umgang mit traumatisierten Klient:innen im pädagogischen Alltag.
- **Beschwerdemanagement:** Damit Mitarbeitende, Freiwillige sowie Betroffene Unsicherheiten, Beobachtungen oder Grenzverletzungen besprechen können, ist es

sinnvoll, eine interne Meldestelle anzubieten. Limita führt Beratungen mit Institutionen und Organisationen zur Verbesserung ihres Beschwerdemanagements durch.

- **Krisenmanagement:** Damit eine professionelle Fallführung in Institutionen bzw. Organisationen gewährleistet werden kann, bietet Limita Begleitung sowie Schulungen bei der Entwicklung eines Krisenkonzeptes an. (Limita, o. D.)

Im nächsten Kapitel wird das Präventionsprogramm «Mein Körper gehört mir» näher erläutert.

### 6.1.2 «Mein Körper gehört mir!»

Das Präventionsprogramm «Mein Körper gehört mir» umfasst Angebote und Materialien für Kita's, Kindergärten und Schulen. Dabei gibt es ein «Mein Körper gehört mir!»-Programm, das sich an 4-6-Jährige richtet und eines, welches für Kinder im Alter von 7-9 konzipiert wurde. Beide werden in diesem Kapitel kurz vorgestellt.

#### **«Mein Körper gehört mir!» für 4-6-Jährige**

Das Präventionsprogramm für die Kindergartenstufe basiert auf dem Konzept der Selbstwirksamkeit und zielt darauf ab, die sozial-emotionalen Kompetenzen sowie die kommunikativen Fähigkeiten und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder zu fördern. Hierbei wird auch Grundlagenwissen über den Körper und Gefühle vermittelt. Der Fokus liegt nicht explizit auf sexualisierter Gewalt, sexualisierter Belästigung oder Sexualaufklärung, da dies die Kinder verunsichern könnte. Stattdessen erhalten Eltern Informationen über eine angemessene elterliche Sexualerziehung und werden mit pädagogisch wertvollen Bilderbüchern vertraut gemacht. (Kinderschutz Schweiz, o. D. b)

Das Programm soll den Kindern insbesondere folgende vier Präventionsbotschaften vermitteln:

- «Mein Körper gehört mir!»
- «Alle Gefühle sind richtig und wichtig.»
- «Ich darf Nein sagen!»
- «Ich bin mutig, ich hole mir Hilfe!»

Die Präventionsbotschaften sollen den Kindern in vier separaten Lerneinheiten vermittelt werden, wobei ein Wimmelbild mit passenden Szenen im Mittelpunkt steht (siehe Abbildung 2). Die Unterrichtsmaterialien für Fachkräfte enthalten Anregungen für den Einsatz des Wimmelbildes sowie Ideen für zusätzliche Aktivitäten, um die Präventionsbotschaften weiter zu vertiefen. Je nach Zeitrahmen, Entwicklungsstand und Lernbedürfnissen der Kinder können verschiedene Materialien genutzt werden, um ihre Fähigkeiten auf spielerische und positive Weise zu erweitern. (Kinderschutz Schweiz, o. D. b)

## Abbildung 2

### Wimmelbild mit Präventionsbotschaften



Quelle. Kinderschutz Schweiz, «Mein Körper gehört mir!» 4–6 Jahre, o. D. b.

Um die Präventionsbotschaften erfolgreich zu vermitteln, wird empfohlen, das Programm über einen Zeitraum von vier bis acht Wochen durchzuführen, wobei jede Botschaft ein bis zwei Wochen lang behandelt wird. Spiel- und Übungsmaterialien können in einer Kiste im Gruppenraum bereitgestellt werden. So haben die Kinder auch die Möglichkeit, ausserhalb der regulären Unterrichtszeiten eigenständig mit den Inhalten zu arbeiten. Jede Lerneinheit beinhaltet klare Lernziele und Lerninhalte, mögliche Unterrichtsaktivitäten sowie praxisorientierte Materialien. Zusätzlich kann das Plüschmuster EMMO als Unterstützung bei der Vermittlung der Lerninhalte eingesetzt werden. (Kinderschutz Schweiz, o. D. b)

Zusätzlich zu den Unterrichtsmaterialien von Kinderschutz Schweiz bietet das Theater «Vitamin A» das Stück «die grosse Nein Tonne» an. Das Theaterstück soll Kinder dabei unterstützen, ihre Gefühle und Grenzen wahrzunehmen und auszudrücken. Es bereitet sie somit altersgerecht auf die Themen sexualisierte Gewalt und Belästigung vor. Das Programm soll den Kindern insbesondere aufzeigen, dass es wichtig ist, «Nein» zu sagen, wenn ihre Grenzen überschritten werden. (Vitamin A, 2021)

Neben den Kindern richtet sich das Programm auch an Eltern und Fachpersonen. Eltern und Erziehungsberechtigte werden im Rahmen einer Abendveranstaltung über das Präventionsangebot informiert und für die Thematik sensibilisiert. Die Veranstaltung findet vor Beginn der Lerneinheiten im Kindergarten oder der Kindertagesstätte statt und orientiert sich

ebenfalls an den vier Präventionsbotschaften. Für die Fachpersonen wird eine halbtägige Weiterbildung angeboten, welche sie dazu befähigen soll, das Präventionsangebot in ihrer Institution durchzuführen. Die Weiterbildung fokussiert den Themenbereich Prävention von sexualisierter Gewalt und Belästigung. (Kinderschutz Schweiz, o. D. b)

### **«Mein Körper gehört mir!» für 7–9-Jährige**

Im Präventionsprogramm für die Primarschulstufe sollen in Form eines Parcours insbesondere die Präventionsbotschaften: «Ich habe das Recht, Nein zu sagen» und «Ich weiss, wo ich Hilfe holen kann» an die Kinder vermittelt werden. Im Parcours nehmen die Kinder an sechs Stationen teil, bei denen die Präventionsbotschaften spielerisch vermittelt werden. Sie lernen, ihre Körperteile zu benennen und erfahren über verschiedenste Sinne, dass sie ihren Empfindungen vertrauen können. Sie üben auf unterschiedliche Weise zu reagieren, wenn sie etwas nicht möchten und dass es wichtig ist, das Nein anderer Personen zu akzeptieren. Darüber hinaus wird ihnen vermittelt, dass sie in schwierigen Situationen Hilfe holen dürfen. Der Parcours soll den Kindern dabei helfen, mit verschiedensten Gefühlen vertraut zu werden. Er soll sie darin bestärken, die eigenen Gefühle ernst zu nehmen und auszudrücken. Kinder, die ihren Gefühlen vertrauen, werden eher darauf beharren können, dass sich etwas komisch oder unangenehm anfühlt. Neben dem interaktiven Parcours für die Kinder bietet dieses Programm auch Informationsveranstaltungen für Eltern und Erziehungsberechtigte sowie für pädagogische Fachpersonen an. (Kinderschutz Schweiz, o. D. c)

Aufbauend zu den beiden «Mein Körper gehört mir!-Angeboten gibt es das Programm «Love Limits», welches sich an Jugendliche im Alter von 14-16 richtet. Dieses wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

### **6.1.3 «Love Limits»**

Love Limits ist eine interaktive Wanderausstellung für 14-16-Jährige zur Prävention von sexualisierter Gewalt. Die Ausstellung konzentriert sich auf die Themen Beziehungsgestaltung, sexuelle Grenzüberschreitungen und (sexualisierte) Gewalt innerhalb von jugendlichen Paarbeziehungen und zielt darauf ab, ein positives Verständnis von Beziehungen und Freundschaften auf der Basis von Konsens zu fördern. Die Jugendlichen werden dabei dazu angeregt, über ihr eigenes Handeln und Verhalten nachzudenken. Im Rahmen der Ausstellung sollen die Jugendlichen lernen:

- «Was Konsens in Beziehungen bedeutet.
- Wie sie problematische Situationen konstruktiv lösen können.
- Welche Faktoren zu problematischen Grenzsituationen führen können.
- Was ihre Rechte und Pflichten in Bezug auf Beziehungen, Sexualität und Gewalt sind.»

Die Lerninhalte werden den Jugendlichen in sechs unterschiedlichen Stationen vermittelt. (Kinderschutz Schweiz, 2022, S. 3-4) Im folgenden Abschnitt stellen die Autorinnen die einzelnen Stationen der Ausstellung und die darin behandelten Themen kurz vor.

### ***Station 1 – «Schmetterlinge im Bauch» – Konsens in Liebesbeziehungen herstellen***

Jugendliche beschäftigen sich stark mit Themen rund um Liebe und Sexualität. Romantische und sexuelle Beziehungen sind wichtig für die Entwicklung der Autonomie und des Selbstwertgefühls. Gemäss Kinderschutz Schweiz (2022) ist es daher entscheidend, dass Jugendliche ermutigt und befähigt werden, ihre eigenen Erfahrungen zu steuern und dass das Ausprobieren und Experimentieren mit anderen Personen in gegenseitigem Einverständnis geschehen darf. Die Station «Schmetterlinge im Bauch» thematisiert zunächst positive Gefühle und fördert dann die Diskussion darüber, was eine positive und gleichberechtigte Liebesbeziehung ausmacht und was Konsens bedeutet. Die Ziele der Station sind das Diskutieren von Wünschen und Erwartungen an Liebesbeziehungen, das Erlernen von Konsens im Kontext von Liebesbeziehungen und das Erkennen von Verhaltensweisen im Graubereich. (S. 5)

### ***Station 2 – «Wenn Träume platzen» – mit negativen Gefühlen umgehen***

In der zweiten Station geht es darum, Jugendliche für mögliche negative Erfahrungen in Liebesbeziehungen zu sensibilisieren und ihnen Strategien zum Umgang mit unangenehmen Gefühlen zu vermitteln. In Liebesbeziehungen können Grenzen überschritten und Verletzungen erfahren werden. In der zweiten Station geht es darum Jugendliche für mögliche negative Erfahrungen in Liebesbeziehungen zu sensibilisieren und ihnen Strategien zum Umgang mit unangenehmen Gefühlen zu vermitteln. Die Jugendlichen sollen dabei lernen, unangenehme Gefühle zu erkennen und damit umzugehen, um ihre persönliche Integrität und Sicherheit zu wahren. Ihnen soll aufgezeigt werden, dass Beziehungen nicht um jeden Preis aufrechterhalten werden müssen, insbesondere wenn diese einen ungesunden Charakter haben. (Kinderschutz Schweiz, 2022, S. 6)

### ***Station 3 – «Unter Freund:innen» – andere respektieren und sich selbst schützen***

Mit zunehmendem Alter werden Freizeitgestaltung und das Zusammensein mit Gleichaltrigen immer bedeutender. Zugehörigkeiten ausserhalb der Familie zu finden, ist ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung während des Jugendalters. Die Jugendlichen beschäftigen sich in der dritten Station damit, wie sie Orte finden, die zu ihnen passen und wie sie negative Gruppendynamiken wie Gruppendruck und Ausgrenzung vermeiden können. Ziel ist es, dass die Jugendlichen ein Bewusstsein für respektvolle Beziehungen und Freundschaften entwickeln und Strategien zum Umgang mit schwierigen Situationen erlernen. (Kinderschutz Schweiz, 2022, S. 7)

#### **Station 4 – «Alles, was Recht ist» – seine Rechte und Pflichten kennen**

Beim Thema (sexualisierte) Gewalt spielen die rechtlichen Fragestellungen eine wichtige Rolle. In dieser vierten Station sollen sich die Jugendlichen mit den rechtlichen Grundlagen von sexualisierter Gewalt unter Jugendlichen auseinandersetzen. Sie sollen lernen, dass sie für ihr Handeln Verantwortung tragen. (Kinderschutz Schweiz, 2022, S. 8)

#### **Station 5 – «Ich bin ich» – seine eigenen Grenzen kennen und akzeptieren**

Im Jugendalter geht es nicht nur darum, sich mit Liebes- und Freundschaftsbeziehungen auseinanderzusetzen, sondern auch darum die Beziehung zu sich selber zu stärken. Laut Kinderschutz Schweiz (2022) kann diese Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein äusserst herausfordernd sein, da sie mit widersprüchlichen Emotionen und Unsicherheiten einhergeht. Ziel der fünften Station ist es, die Jugendlichen zu bestärken und ihnen aufzuzeigen, dass sie wertvoll und einzigartig sind. Die Station «Ich bin Ich» regt die Jugendlichen dazu an, sich selbst besser kennenzulernen, das eigene Selbstbild zu reflektieren und sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen. (S. 9)

#### **Station 6 – «Hilfe holen und helfen» – wissen, wie man Hilfe erhält und leistet**

Laut Kinderschutz Schweiz (2022) haben Jugendliche oft das Gefühl, dass Erwachsenwerden heisst, alles selbst zu tun und selbst zu können. In dieser sechsten Station werden Jugendliche dazu bestärkt, in schwierigen Situationen Hilfe zu suchen und anzubieten, anstatt zu glauben, dass sie alles alleine bewältigen müssen. Sie lernen über verfügbare Ressourcen und Unterstützungssysteme und werden ermutigt, ihren Peers Unterstützung anzubieten. In dieser Station werden zudem die gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechterstereotype hinterfragt: Männer sind stark, weinen nicht und lösen ihre Probleme alleine, Frauen sind das schwächere Geschlecht und zeigen ihre Gefühle. (S. 10)

Neben «Love Limits» stellen die Autorinnen im nächsten Kapitel mit «Ja, Nein, Vielleicht» ein weiteres Präventionsprogramm vor, welches sich an Jugendliche richtet.

#### **6.1.4 «Ja, Nein, Vielleicht»**

Das Partizipationsprojekt «Ja, Nein, Vielleicht» vom Verein NCBI Schweiz richtet sich an Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren. Im Workshop geht es darum, die Auswirkungen von Geschlechterrollen auf das Verhalten in sexualisierten Jugendbeziehungen zu reflektieren und sich mit den eigenen und fremden Grenzen sowie Bedürfnissen auseinanderzusetzen. Ausserdem beschäftigen sich die Teilnehmer:innen mit dem Thema Konsens, um sexualisierte Übergriffe unter Jugendlichen zu unterbrechen und Zivilcourage zu stärken.

Nach dem Workshop sollen die Kinder und Jugendlichen das erlernte Wissen als Multiplikator:innen weitervermitteln. Sie werden somit in ihren eigenen Ressourcen gestärkt, um sexualisierte Gewalt in jugendlichen Beziehungen präventiv zu verhindern.

Im Workshop werden verschiedene Themen wie Geschlechterrollen, deren Darstellung in den Medien, Zustimmung, übergreifige Situationen, Grenzen und Bedürfnisse sowie die Vielfalt verschiedener Geschlechterrollen und Lebensformen besprochen. Die Teilnehmer:innen erhalten die Möglichkeit, das erlernte Wissen durch Arbeitsaufträge zu vertiefen und eigenes Material sowie Veranstaltungen zum Thema zu erarbeiten. Der Hintergrund für dieses Vorgehen liegt in der Vermutung, dass traditionelle und unreflektierte Vorstellungen über Geschlechterrollen und ihre Darstellung in den Medien einen bedeutenden Einfluss auf das Auftreten von sexualisierter Gewalt haben.

Daher ist das Ziel des Workshops, das Verständnis, die Akzeptanz und den Respekt für die Vielfalt verschiedener sexueller Orientierungen, Geschlechterrollen, Lebensformen etc. zu fördern und die Heranwachsenden für die Unterschiede zwischen der Sexualität im wirklichen Leben und der Sexualität in den Medien zu sensibilisieren. (NCBI Schweiz, o. D.)

Im kommenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen erläutert, die Schulen als Institutionen bereitstellen sollten, um präventiv gegen sexualisierte Belästigung vorzugehen.

## **6.2 Institutionelle Rahmenbedingungen**

Um sexualisierte Grenzüberschreitungen zu verhindern, müssen Institutionen und Organisationen strukturell verankerte Präventionsmassnahmen ergreifen. Diese können durch die Implementierung von Schutz- oder Präventionskonzepten sowie die Beachtung interner Prozesse und die Zusammenarbeit im Team umgesetzt werden. Ein sicherer Raum für Mitarbeitende, der Austausch, Weiterbildung und Vernetzung ermöglicht, ist ebenfalls wichtig. In der Aus- und Fortbildung sollten (angehende) Fachkräfte lernen, wie sie eine Kultur der Grenzachtung und des Respekts schaffen und aufrechterhalten können. Weitere wichtige Aspekte sind die Förderung von Offenheit und Kritikfähigkeit, die Vermeidung von Betriebsblindheit sowie die Verankerung von Prävention als Qualitätsstandard. (Braun, 2020, S. 147-148) Um klare Grenzen im Umgang mit sexualisierten Themen zu setzen, sollten neben individuellen Massnahmen, allgemeingültige Regeln verankert werden. Ein sexualpädagogisches Konzept kann dazu beitragen, Handlungssicherheit und -orientierung zu geben, zur Selbstreflexion anzuregen und Tabus zu brechen. Alle Fachpersonen, die Heranwachsenden und Eltern sollten in den Entwicklungsprozess einbezogen werden. (Mantey, 2020, S. 152-157; S. 189-190) Wie bereits im Kapitel 6.1.1 erläutert wurde, unterstützt Limita Organisationen und Institutionen bei der Entwicklung passender Schutzkonzepte.

Es gibt Strategien, um sexualisierte Grenzüberschreitungen zu bekämpfen: Einige setzen darauf, Täter:innen zu identifizieren, bevor sie straffällig werden, während andere auf das

Aufdecken von Übergriffen nach ihrer Durchführung abzielen. Allerdings gibt es auch Milieus und Kulturen, welche die Entstehung von Täterschaft fördern. Daher sollten auch die Organisationen in die Verantwortung genommen werden, ohne die individuelle Verantwortung der Täter:innen zu relativieren. (Eßer & Rusack, 2020, S. 17-18) Zudem ist es von Bedeutung eine Kultur der Achtsamkeit, die auf kontinuierlichem Austausch und Identifizierung von «schwachen Signalen» beruht, zu fördern, wie z.B. Ein Kind zieht sich plötzlich zurück und wirkt ängstlich oder verängstigt in der Nähe bestimmter Personen oder die Lehrperson hat eine ungewöhnlich enge Beziehung zu einem Kind oder Jugendlichen, die über das normale Mass hinausgeht. Es ist wichtig zu betonen, dass schwache Signale nicht automatisch bedeuten, dass eine sexuelle Grenzüberschreitung stattgefunden hat. Es können jedoch Anzeichen dafür sein. Alle sollen ihre Bedenken äussern und ernst genommen werden können. Forschungen zeigen, dass hierarchische Strukturen die Fehleranfälligkeit erhöhen. Es bedarf einer positiven Fehlerkultur und gleichzeitig gewisser Regeln, Methoden und Standards im Umgang miteinander als Grundlage. (S. 18) Implizite Regeln sind notwendig für das Funktionieren einer Organisation, da ohne sie pädagogische Praxis nicht möglich wäre. Es kann jedoch passieren, dass inakzeptable Praktiken und Kulturen nicht hinterfragt werden. Studien zu historischen Missbrauchsfällen in pädagogischen Organisationen dokumentieren mögliche Konsequenzen. Daher ist es zentral implizite Regeln und Kulturen laufend zu reflektieren, wobei alle Ebenen der Organisation, einschliesslich Kinder und Jugendliche, einbezogen werden sollten. (S. 19)

Zusammenfassend sollte Schutz nicht auf Verbote und Kontrollen reduziert werden. Pädagogische Einrichtungen müssen Räume eröffnen, in denen alle Beteiligten reflektieren können, wie Nähe und Distanz, Körperkontakt, Machtverhältnisse etc. im organisationalen Kontext gelebt wird und wo Optimierungsbedarf besteht. Schutz- und Präventionskonzepte müssen demnach in Verbindung mit einer positiven Sexualkultur gedacht werden. (Eßer & Rusack, 2020, S. 25)

Um eine umfassende Prävention zu gewährleisten, müssen nicht nur Schulen bestimmte Anforderungen erfüllen, sondern auch die Fachkräfte. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen.

## 6.3 Anforderungen an die Schulsozialarbeitende

Um sexualisierte Gewalt und Belästigung im Rahmen der Schulsozialarbeit mit geeigneten Präventionsansätzen zu bekämpfen, werden von den Schulsozialarbeitenden unterschiedliche Kompetenzen gefordert. Die Autorinnen stellen anschliessend eine Auswahl dieser Kompetenzen vor. Dafür unterteilen wir die verschiedenen Kompetenzen in die vier Kompetenzbereiche *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz* sowie *Selbst- und Sozialkompetenz*. Die verschiedenen Kompetenzen sind jedoch weder als abschliessend noch als losgelöst voneinander zu betrachten.

### 6.3.1 Fachkompetenzen

Bei der Kategorie Fachkompetenzen geht es insbesondere um das Aneignen von spezifischem Fachwissen. Sielert (2015) betont, dass Fachkräfte über ein fundiertes Wissen zu Themen rund um die Sexualität verfügen und sich kontinuierlich damit auseinandersetzen sollten. Sie sollen in der Lage sein, Fragen der Kinder und Jugendlichen altersadäquat zu beantworten. Gemäss Sielert besteht die Aufgabe des Weiteren darin dieses Fachwissen den Heranwachsenden nicht in abschreckender Weise näherzubringen. Herausforderungen und Gefahren sollen zwar kommuniziert werden. Vielmehr dabei aber auch spannende und positive Erfahrungen für die Heranwachsenden gefördert werden. (S. 158) Aus Sicht der Autorinnen ist es zudem bedeutsam, dass Schulsozialarbeitende über Wissen zu den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen, welche im Kapitel 3 dieser Arbeit erläutert wurden, verfügen. Ein Verständnis für die gesellschaftlichen Machtstrukturen und psychologischen Prozesse, die in Verbindung zur sexualisierten Belästigung stehen, kann für die Fachkräfte hilfreich sein, um reflektierter an die Thematik heranzugehen. Auch Christiansen & Theunissen (2020) beschreiben, dass sich Fachkräfte für eine gelingende Präventionsarbeit mit den gesellschaftlich vorherrschenden Täter:innen-Opfer-Mythen auseinandersetzen sollten. (S. 155) Weiter müssen Fachkräfte über die psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Bescheid wissen, um besser einschätzen zu können, welche Entwicklungsaufgaben in welchem Alter zentral sind (S. 156). Dadurch können auch auf methodischer Ebene passende Angebote für das Alter der jeweiligen Zielgruppe geschaffen werden. Dazu erscheint den Autorinnen dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben, wie sie im Kapitel 5.2 vorgestellt wurden, als hilfreich. In Verbindung zum Thema sexualisierte Gewalt und Belästigung erachten es Christiansen & Theunissen (2020) ebenfalls als wichtig, dass sich Fachkräfte Wissen über Traumatisierungen und den Umgang mit Menschen, die an Traumafolgen leiden, aneignen (S. 156). Dadurch sollen Fachkräfte bei der Präventionsarbeit zur sexualisierten Belästigung gelingender mit diesen sensitiven Themen umgehen und mögliche Triggerpunkte erkennen und beachten können. (S. 155) Steinbach (2021) betont zudem die Wichtigkeit von ausreichender Gender-

und Diversity-Kompetenz der Schulsozialarbeitenden. In diesem Zusammenhang sollten sich Fachkräfte ausreichend Wissen zu diesen Themen aneignen und auf einen gendersensiblen Sprachgebrauch achten. (S. 119-121)

Neben dieser Auswahl an Fachkompetenzen sind auch Methodenkompetenzen von den Schulsozialarbeitenden gefragt. Diese stellen wir im nächsten Abschnitt vor.

### 6.3.2 Methodenkompetenzen

Methodenkompetenzen beinhalten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten geeignete Lösungsstrategien auszuwählen und umzusetzen, um Aufgaben und Probleme erfolgreich zu bewältigen (Bachmann, 2011, S. 20 nach Orth, 1999). Auch Schulsozialarbeitende sind gefordert, solche Methodenkompetenzen zu besitzen, um eine anregende und zielgruppengerechte Sexualpädagogik und Präventionsarbeit zur sexualisierten Belästigung zu ermöglichen. Der Schweizerische Schulsozialarbeitenden Verband nennt unter anderem Einzelgespräche, Projektarbeit, Coaching von Lehrpersonen, Vernetzung und Triage sowie Klassen- und Gruppenmoderation als methodisches Handlungsrepertoire, über welches die Schulsozialarbeitenden verfügen sollten. (Good et al., 2021, S. 16-17) Weiter ist es laut Sielert (2015) in der sexualpädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden von Bedeutung, adressat:innen- und lebensweltorientiert zu handeln. Unter anderem ist es dabei wichtig, dass Alter und den Entwicklungsstand der Heranwachsenden zu beachten. Denn welche Themen und methodischen Herangehensweisen sinnvoll und hilfreich sind, kann je nach Adressat:innen variieren. (S. 159) In der Zusammenarbeit mit Jugendlichen und insbesondere auch in Bezug auf die Bearbeitung von Themen rund um Sexualität, ist es wichtig, dass Fachkräfte eine gelingende Beziehungsgestaltung leisten. Die Beziehungsqualität, die von Vertrauen, Nähe und Anerkennung geprägt ist, hat einen erheblichen Einfluss darauf, wie offen die Heranwachsenden mit sexualitätsbezogenen Themen umgehen können. (Gonçalves, 2023, S. 19)

Anschliessend stellen wir zwei verschiedene sexualpädagogische Konzepte vor, welche von den Schulsozialarbeitenden auch als methodische Leitlinien in der Präventionsarbeit zum Thema sexualisierte Belästigung genutzt werden könnten. Wir haben uns dafür entschieden, *das Konzept der sexuellen Bildung* und *die Sexualpädagogik der Vielfalt* vorzustellen, da diese Ansätze unserer Meinung nach eine zeitgemässe und Diversity gerechte Haltung zu Themen wie Sexualität und Geschlechterrollen vertreten. Dabei wollen wir jedoch erwähnen, dass für die Umsetzung dieser Konzepte nicht nur methodische Kompetenzen gefordert werden, sondern auch Fachwissen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen von den Sozialarbeitenden erfordert.

### ***Das Konzept der sexuellen Bildung***

Das Konzept der sexuellen Bildung nach Valtl (2013) umfasst eine selbstbestimmte und vielseitige Vermittlung von sexuellem Wissen und Kompetenzen. Anders als bei der Erziehung handelt es sich bei der Bildung um einen Lernprozess, an dem die lernende Person aktiv beteiligt ist. Die lernende Person eignet sich dabei die Inhalte selbstständig an, während die bildende Person lediglich begleitet. Demnach sollten Fachpersonen auch bei der sexuellen Bildung die Perspektive der Zielgruppe berücksichtigen und pädagogische Angebote gestalten, die sie als sinnvoll erachten. (S. 128) Das Konzept der sexuellen Bildung betont also die Selbstbestimmung der lernenden Person und sieht die Aufgabe der Fachpersonen darin, Erfahrungsräume zu schaffen, in denen die Jugendlichen selbstbestimmtes Handeln lernen können. Es geht neben der Vermittlung von Grundkompetenzen wie Verhütung und dem Umgang mit dem Körper auch darum, die Förderung von Basiskompetenzen wie Sozialkompetenz, Problemlösungskompetenz und Kompetenzen zur Informationsbeschaffung zu stärken. Eine anregende Lernumgebung mit vielen Lernchancen ist dabei von Bedeutung, um selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen. Weiter sollen Fachpersonen die Vielseitigkeit der Sexualität aufzeigen und Sexualität als wichtigen Bestandteil menschlicher Identität und Beziehungen hervorheben. Dabei sollen differenzierte Angebote für unterschiedliche Menschen und Bedürfnisse geschaffen werden, um die Diversität in der Gesellschaft angemessen zu berücksichtigen. (S. 129-132) Valtl beschreibt ausserdem, dass sexuelle Bildung auch eine politische Bedeutung hat. Denn Sexualität und Gesellschaft beeinflussen sich gegenseitig. Das Ziel der sexuellen Bildung ist es, ein Bewusstsein für diese Zusammenhänge zu schaffen und Menschen dazu zu befähigen, kritisch und differenziert zu denken. Insgesamt soll die sexuelle Bildung als Teil eines umfassenden Bildungskonzepts verstanden werden, das über die Vermittlung sexueller Kompetenzen hinausgeht. (S. 139)

### ***Die Sexualpädagogik der Vielfalt***

Die Sexualpädagogik der Vielfalt anerkennt das Vorhandensein unterschiedlicher geschlechtlicher und sexueller Lebensformen. Sie verfolgt dabei die drei Hauptziele Anerkennung, Selbstbestimmung und Wertebasiertheit sowie Gewaltfreiheit.

- Die *Anerkennung* der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sollen die Heranwachsenden dazu befähigen über Themen wie Sexualität, Beziehungen und Liebe offen zu sprechen und diese zu reflektieren. Dadurch sollen sie Vorurteile und Ängste abbauen und andere Menschen so annehmen, wie sie sind. (Tuider & Timmermanns, 2015, S. 44)
- Durch das Schaffen eines sicheren Raumes, in dem die Jugendlichen Fragen und Anliegen ohne Sorge einbringen können, soll *die Selbstbestimmung* der Jugendlichen gestärkt werden. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, selbstbestimmt zwischen

verschiedenen Formen der Sexualität und des Geschlechts zu wählen und ihre eigenen Grenzen zu kennen und auszudrücken. (S. 44-45)

- Drittens soll die Sexualpädagogik auf einer *Wertebasis* aufgebaut sein, die den Heranwachsenden als Orientierung dienen kann und verschiedene Perspektiven auf die Sexualität ermöglicht. Die Achtung der Würde des Menschen und die Förderung des Selbstbestimmungsrechts und die Auseinandersetzung mit den Themen sexualisierter Gewalt und Belästigung sind dabei von grosser Bedeutung. Die Sexualpädagogik zielt dabei darauf ab, Verurteilung und Abschreckung zu vermeiden und stattdessen die Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen sowie eine offene Kommunikation und kritisches Hinterfragen zu fördern. (S. 45-46)

Nach der Vorstellung der Methodenkompetenzen und der beiden Konzepte gehen wir im nächsten Kapitel auf die von den Schulsozialarbeitenden geforderten Selbst- und Sozialkompetenzen ein.

### 6.3.3 Selbst- und Sozialkompetenzen

Mit Sozialkompetenzen sind Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten gemeint, die es ermöglichen, in den Beziehungen zu den Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Dazu gehören beispielsweise die Kommunikations-, Konflikt- oder Teamfähigkeiten. Die Selbstkompetenzen beschreibt Bachmann (2011 nach Orth, 1999) als Fähigkeiten und Einstellungen, in der sich individuelle Haltungen zur Welt und zur Arbeit zeigen. Selbstmanagement, ethisches Bewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstreflexion können als Beispiele dafür genannt werden. (S. 21) Gut ausgebildete Selbst- und Sozialkompetenzen sind für Fachkräfte in allen Bereichen der Sozialen Arbeit von hoher Relevanz (Hafen, o. D., S. 1). Die Autorinnen dieser Arbeit beschreiben in diesem Abschnitt einige wichtige Selbst- und Sozialkompetenzen, die in der Präventionsarbeit zur sexualisierten Belästigung einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Es handelt sich dabei um eine Auswahl an benötigten Selbst- und Sozialkompetenzen. Das heisst, wir betrachten dies nicht als eine abschliessende Auflistung.

Christiansen & Theunissen (2020) beschreiben, dass für Schulsozialarbeitende bei der Präventionsarbeit zum Thema sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung eine *offene Haltung* zu unterschiedlichsten Themen wie Sexualität, Körper und Aufklärung von grosser Bedeutung ist. Dazu sollte auch eine Offenheit für andere Einstellungen bestehen, die einhergeht mit einem Bewusstsein für transkulturelle Lebensweisen und der damit verbundenen Unterschiedlichkeit im Umgang mit den genannten Themen. Christiansen & Theunissen nennen dies kultursensible Offenheit. (S. 155) Weiter betonen Brandl et al. (2019) mit folgendem Zitat die Wichtigkeit der Reflexionsfähigkeit von Schulsozialarbeitenden in der Umsetzung von

Präventionsmassnahmen: «Nicht reflektierte Anwender:innen können mit dem besten Material keine gute Präventionsarbeit leisten und umgekehrt können reflektierte und erfahrene Anwender:innen auch mit «schlechtem» Material durchaus eine gute Präventionsarbeit durchführen.» (S. 154) Zu dieser Reflexionsfähigkeit gehört laut Christiansen & Theunissen (2020) sich selbst über eigenen Grenzen bewusst zu werden und eigene emotionale Betroffenheiten zum Thema zu reflektieren (S. 156). Denn laut Mantey (2020) kann die Auseinandersetzung mit Sexualität für Fachkräfte eine anspruchsvolle Aufgabe darstellen, da sie auf verschiedenen Ebenen emotional betroffen sein können. Die eigenen Erfahrungen mit Sexualerziehung, die individuelle sexuelle und geschlechtliche Identität sowie die persönliche Geschichte im Umgang mit Sexualität beeinflussen die Empfindungen und Handlungen in Situationen, die mit Sexualität oder sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung zu tun haben. (S. 14) Für Schulsozialarbeitende ist es deshalb wichtig im Umgang mit den Jugendlichen viel Empathie aufzubringen und gleichzeitig ein abgebrachtes Verhältnis von Nähe und Distanz zu wahren sowie die eigenen emotionale Involviertheit bezüglich den Themen Sexualität und sexualisierte Belästigung vertieft zu reflektieren. (Mantey, 2020, S. 14; Christiansen & Theunissen, 2020, S. 156) Weiter beschreiben Christiansen & Theunissen (2020), dass das Stärken der eigenen Selbstachtung und Durchsetzungsfähigkeit bedeutend ist, um die Jugendlichen dabei zu unterstützen, besser eigene Grenzen zu ziehen, Nein-sagen zu können, auf ihre eigenen Bedürfnisse zu achten und somit auch ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit zu fördern. (S. 156)

Im nächsten Kapitel gehen die Autorinnen auf die Herausforderungen ein, welche Schulsozialarbeitende bei der Präventionsarbeit zum Thema sexualisierte Belästigung begegnen können.

#### **6.4 Herausforderungen der Schulsozialarbeit bei der Prävention**

Schulen sehen Sexualaufklärung als Teil des Lehrplans vor, jedoch beschränkt sich meistens der Unterricht auf biologiebezogene Themen und lässt wenig Raum für darüberhinausgehende Themenbereiche. Sexualität wird oft als Tabuthema behandelt, obwohl es wichtig ist, dass Schulen einen Raum schaffen, in dem über sexualitätsbezogene Themen gesprochen und Tabus sowie Mythen reflektiert werden können. Laut Schmidt (2014) kann dies dazu beitragen, sexualisierte Grenzverletzungen präventiv zu verhindern. (S. 62-63)

Des Weiteren ist die Sexualpädagogik oft geprägt von der Fokussierung auf Gefahrenabwehr. Der aktuelle Diskurs konzentriert sich vorwiegend auf die Probleme der Sexualität und vernachlässigt die positiven Aspekte. Es ist zwar wichtig, dass Schulen sich mit den Gefahren auseinandersetzen, gleichzeitig aber sollte Sexualität umfassender behandelt werden. Denn es wird mehr über Gewalt als über Sexualität gesprochen und es geht mehr um Kontrolle als

um Sexualkultur und Bildung. Dies hat zur Folge, dass Sexualität und Sexualpädagogik oft mit Gefahren, in diesem Fall mit Gewalt, in Verbindung gebracht werden. Solche Verbindungen zu bewältigen, stellt eine ständige Herausforderung dar. (Schmidt, 2014, S. 63-64)

Eine weitere Herausforderung ist die Frage des angemessenen Umgangs mit Körperkontakten in pädagogischen Kontexten. Es ist von grosser Bedeutung, sich damit bei der Prävention sexualisierter Belästigung im Schulkontext auseinanderzusetzen. (Schmidt, 2014, S. 66)

Einerseits kann zu viel Nähe als unprofessionell betrachtet werden, andererseits gehören Körperkontakte oft zum pädagogischen Alltag, beispielsweise wenn ein Kind getröstet werden muss. (Schmidt, 2014, S. 65) Es ist wichtig, dass institutionelle, personelle, biografische, situative und intentionale Faktoren berücksichtigt werden, um je nach Situation und Alter der Schüler:innen unterschiedliche Arten von Körperkontakt einzusetzen. Rollenklarheit, Transparenz und Metakommunikation sind wichtige Rahmenbedingungen, um Körperkontakte angemessen zu gestalten. (S. 70-71)

Zudem ist es von Bedeutung, dass Pädagog:innen eine offene Einrichtungskultur schaffen, in der sie mit Schüler:innen über Sexualität kommunizieren können. Es geht nicht nur um die Einhaltung von Verhaltensvorschriften, sondern um eine ernsthafte Auseinandersetzung mit sexueller Bildung als Teil des Bildungsauftrags. (Schmidt, 2014, S. 73)

All diese Aspekte sind wichtige Faktoren, um sexualisierte Belästigung im Schulkontext zu vermeiden und ein sicheres Umfeld für alle Beteiligten zu schaffen.

## 6.5 Themenschwerpunkte in der Prävention

In diesem Kapitel werden mögliche Präventionsansätze gegen sexualisierte Belästigung im schulischen Kontext aufgezeigt. Dabei sind verschiedene Themenbereiche, wie *sexualisierte Belästigung*, *Konsens*, *Empowerment*, *gesellschaftliche Strukturen* sowie *Gender und Diversity* von Bedeutung und bilden aus Sicht der Autorinnen wichtige Grundlagen für die Prävention dieses gesellschaftlichen Problems. Wir möchten betonen, dass auch weitere Themenschwerpunkte in diesem Zusammenhang von Relevanz sein können, die jedoch keine direkte Verbindung zum Thema sexualisierte Belästigung aufweisen. Diese werden jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht näher behandelt. Darüber hinaus möchten wir darauf hinweisen, dass wir in den folgenden Kapiteln neben wissenschaftlicher Literatur auch verschiedene Methoden erläutern und Raum für persönliche Meinungen und Ideen bieten. Im Kapitel 9 haben die Autorinnen eine Auswahl von Medien zusammengestellt, die als Inspiration und Informationsquelle dienen können. Uns ist jedoch wichtig zu betonen, dass diese Mediensammlung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern lediglich exemplarisch ist.

## 6.5.1 Sexualisierte Belästigung

Im Rahmen der Prävention ist es den Autorinnen ein Anliegen, den Begriff «sexualisierte Belästigung» näher zu erläutern und dessen Abgrenzung von «sexualisierter Gewalt» aufzuzeigen. Die Schüler:innen sollten dabei sensibilisiert werden, dass sexualisierte Belästigung in verschiedenen Formen auftritt, wie z. B. verbale Grenzüberschreitungen (z. B. sexistische Kommentare), nonverbale Belästigung (z. B. unerwünschtes Anstarren), körperliche Grenzüberschreitungen (z. B. ungewolltes Küssen) und sexualisierte Belästigung im Internet (z. B. unerwünschte Nacktbilder). Zudem sollten sie erkennen, dass diese Vorfälle in unterschiedlichen Kontexten wie der Schule, der Öffentlichkeit oder persönlichen Beziehungen auftreten können. Das Buch *Sexualität der Vielfalt* bietet unterschiedliche Praxismethoden zu den Themen Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für die Schule und Jugendarbeit an. Es wird unter anderem die Methode «Es ist Gewalt, wenn...» vorgestellt, wo es darum geht Schüler:innen ab 12 Jahren verschiedene Formen von Gewalt mittels eines Fragebogens erkennen zu lassen und sie dazu anzuregen ihr Handeln daraufhin zu reflektieren. Die Heranwachsenden sollen eine eigene Meinung dazu entwickeln und mögliche (angemessenere) Reaktionen erarbeiten. Diese Methode kann natürlich adaptiert werden, um den Teilnehmenden das Thema sexualisierte Belästigung näher zu bringen. (Tuider et al., 2012, S. 228) Ausserdem erachten es die Autorinnen als wichtig gemeinsam den Begriff «Opfer» zu analysieren. Wie bereits im Kapitel 2.2 erklärt wurde, ist diese Bezeichnung sehr umstritten. Ausserdem ist der Begriff in der heutigen Jugendsprache negativ konnotiert und wird oftmals als Beleidigung eingesetzt. Laut den Autorinnen soll den Heranwachsenden aufgezeigt werden, wo der Begriff seinen Ursprung hat und weshalb er in manchen Kontexten noch verwendet wird. Weiter bietet es sich in diesem Zusammenhang an, mögliche alternative Bezeichnungen für Personen, welche Gewalt bzw. Belästigung erlitten haben, vorzustellen wie beispielsweise *Überlebende*, *Betroffene* oder *Personen mit Gewalterfahrung/Belästigungserfahrung*. Dadurch soll es bei den Schüler:innen nicht den Anschein erwecken, dass sie den Begriff nicht mehr verwenden dürfen, sondern ein angemessener Umgang aufgezeigt wird. Sie sollen erkennen, dass es wichtig ist, die eigene Sprache sorgfältig sowie bewusst zu wählen und gleichzeitig die Autonomie der betroffenen Person zu respektieren. Durch die «Schimpfwörteranalyse» nach Heyne (2020) kann beispielsweise den Heranwachsenden dabei angeregt werden, den Begriff «Opfer» einzuordnen und aufzuzeigen, was das Verwenden dieses Wortes als Schimpfwort bei Betroffenen für Auswirkungen haben könnte. (S. 26) Zudem finden es die Autorinnen sinnvoll in diesem Zusammenhang gemeinsam mit den Schüler:innen zu erarbeiten, weshalb sie dieses Wort als Beleidigung verwenden. Sie werden des Weiteren dazu angeregt, zu

überlegen, was für alternative bzw. passendere Bezeichnungen gebraucht werden könnten, um das Gewollte zum Ausdruck zu bringen.

Die Autorinnen empfehlen, auch Statistiken zur Prävalenz von sexualisierter Belästigung beizuziehen, um das Bewusstsein der Heranwachsenden für die Ernsthaftigkeit des Themas zu schärfen. Zudem legen wir grossen Wert darauf, dass die Schüler:innen über die rechtliche Lage in der Schweiz informiert sind. Im Kapitel 2.3 wird näher darauf eingegangen. Die Station 4 des Präventionsprogrammes «Love Limits» befasst sich mit Rechten und Pflichten.

Die Autorinnen finden es zentral den Heranwachsenden zu vermitteln, dass Verhaltensweisen, die für Aussenstehende als banal erscheinen können, wie z. B. Anstarren oder unerwünschte Komplimente, für Betroffene sehr belastend sein und sich negativ auf ihr Wohlbefinden auswirken können. Daher sollte den Schüler:innen die folgende Regel vermittelt werden: Entscheidend ist nicht die Absicht der belästigenden Person, sondern das Empfinden der betroffenen Person, ob sie das Verhalten als erwünscht oder unerwünscht wahrnimmt. Im Kapitel 2.1 werden diese Themen ausführlicher behandelt.

Soziale Medien sind heutzutage in der Lebenswelt vieler Heranwachsenden sehr präsent geworden, wodurch sie täglich mit medialen Inhalten in Berührung kommen. Laut der JAMES-Umfrage, welche die Mediennutzung von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in der Schweiz erfasst, nutzen 91% der befragten Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche soziale Netzwerke. (Külling et al., 2022, S. 29) Dabei gelten *Instagram*, *YouTube*, *Snapchat* und *TikTok* zu den meistgenutzten Sozialen Medien (S. 49). Zum Beispiel können auf der Plattform TikTok Videos angeschaut werden, in denen Frauen Männer ungefragt filmen und sie wegen sexualisierter Belästigung beschuldigen, wie beispielsweise das Video einer Frau, die sich beim Handstand im Fitnessstudio filmt und dabei kurze Blicke, die ihr der Mann zuwirft mit der Kamera einfängt. Die Frau hat dieses Video online gestellt und den Mann öffentlich der sexualisierten Belästigung beschuldigt und beschimpft. (Gnu, 2023)

Im Video «Girls! Ab heute werden Männer mit Augen gecancel!» hat die Youtuberin Jasmin Gnu (2023) verschiedene Ausschnitte von solchen TikTok-Videos gezeigt und kritisch hinterfragt. Durch dieses Video wurden die Autorinnen angeregt, über Präventionsthemen wie Datenschutz und den Unterschied zwischen Jemanden anschauen und sexualisierter Belästigung nachzudenken und darüber zu diskutieren.

Es ist von grosser Bedeutung, den Schüler:innen bewusst zu machen, dass es nicht erlaubt ist, andere Personen ohne deren Einwilligung zu filmen und die Aufnahmen anschliessend zu veröffentlichen. Gleichzeitig ist es wichtig zu verdeutlichen, dass das Anschauen einer Person nicht automatisch als sexualisierte Belästigung gewertet werden sollte.

Laut den Autorinnen ist es nicht nur wichtig, die verschiedenen Formen sexualisierter Belästigung aufzuzeigen, sondern auch zu betonen, dass es erlaubt sein sollte, andere Menschen anzuschauen, ohne dabei als Belästiger:in dargestellt zu werden. Sie halten dies für besonders relevant, da sie befürchten, dass das Aufklären solcher Themen bei den Jugendlichen weitere Unsicherheiten auslöst. Beispielsweise könnte bei manchen Heranwachsenden die Frage aufkommen, ob es bereits als sexualisierte Belästigung gilt, wenn sie eine andere Person nur kurz ansehen oder wie damit umgegangen werden kann, wenn Menschen ein auffälliges Outfit tragen oder besondere Merkmale aufweisen.

Die Autorinnen unterstreichen die Bedeutung einer differenzierten Sichtweise für Heranwachsende in diesem Zusammenhang. Eine Möglichkeit hierfür besteht darin, gemeinsam mit den Schüler:innen Filme oder Videos, wie zum Beispiel das oben beschriebene TikTok-Video, anzuschauen und im Anschluss daran, dieses zu diskutieren und zu reflektieren. Auf diese Weise kann der Unterschied zwischen normalen Blicken und Anstarren besprochen werden. Anschauliches Material kann als Basis für eine offene Diskussion über das Thema dienen, die dazu anregt, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und zu verstehen. In diesem Zusammenhang bietet es sich an mit den Heranwachsenden anzuschauen bzw. zu üben, wie angemessen geflirtet werden kann, denn nicht selten steckt hinter der sexualisierten Belästigung nicht eine böse Absicht, was sexualisierte Belästigung in diesen Fällen nicht verharmlosen soll aber aufzeigt, dass teilweise eine Unwissenheit dahintersteckt. Die Methode «Flirten für Fortgeschrittene» kann eingesetzt werden, um verschiedene Strategien des angemessenen Flirtens und Kennenlernens auszuprobieren, welche respektvoll und grenzachtend sind. Zudem sollen sie lernen mit einer Zurückweisung umzugehen und diese zu akzeptieren. Anschliessend kann eine Diskussionsrunde eröffnet werden, mit z. B. folgenden Fragen: «Hast du schon einmal einen unangenehmen Flirt erlebt?», «Warum war es dir unangenehm?», «Hast du einen schönen Flirt erlebt?», «Warum ordnest du ihn als schön ein?» etc. Dabei ist es wichtig, dass die Leitung die Einzelnen beim Rollenspiel oder beim Erzählen ihrer Geschichten schützen und wertschätzen. (Tuider et al., 2020, S. 138-139) Ein «Safe-Space» soll geschaffen werden.

Des Weiteren ist es zentral zu betonen, den Blickwinkel der Betroffenen von sexualisierter Belästigung nicht zu bagatellisieren, sondern ihr Empfinden ernst zu nehmen. Die Autorinnen finden es zudem bedeutsam, dass den Schüler:innen aufgezeigt wird, dass sie bei Betroffenheit nicht alleine sind und sie Unterstützung und Hilfe erhalten können. Neben der Schulsozialarbeit werden unbedingt weitere Anlaufstellen vorgestellt. Im Folgenden werden drei kurz vorgestellt:

- *Pro Juventute* bietet eine Beratungshotline an, die 24 Stunden am Tag, sieben Tage die Woche erreichbar ist. Die Nummer lautet 147. Dort können Kinder und Jugendliche sich anonym, vertraulich und kostenlos beraten lassen. Es ist auch möglich per Chat das eigene Anliegen mitzuteilen. Es finden sich unter anderem weitere Informationen zu sexualitätsbezogenen Themen, wie z.B. Gewalt und Sexualität, finden. (Pro Juventute, o. D.)
- *Opferhilfe Schweiz* bietet Betroffenen von Straftaten, einschliesslich sexualisierter Belästigung, Unterstützung an. Sie bieten Beratungen, Hilfe bei der Bewältigung von Traumata und Unterstützung bei rechtlichen Fragen. (Opferhilfe Schweiz, o. D.)
- *Kinderschutz Schweiz* setzt sich für den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Belästigung und Gewalt ein. Sie bieten Unterstützung für Betroffene und ihre Familien an. (Kinderschutz Schweiz, o. D. d)

Bei den aufgelisteten Anlaufstellen handelt es sich um Beispiele.

Im Rahmen des Präventionsangebots «Love Limits», das im Kapitel 6.1.3 vorgestellt wird, gibt es mehrere Stationen. Eine dieser Stationen zielt darauf ab, Jugendliche dazu zu ermutigen, in schwierigen Situationen Hilfe zu suchen und anzunehmen, anstatt zu denken, dass sie alles allein bewältigen müssen. Dabei werden den Jugendlichen verfügbare Ressourcen und Unterstützungssysteme aufgezeigt und sie werden bestärkt, ihren Freund:innen Unterstützung anzubieten.

Des Weiteren wurde die Kampagne «Bern schaut hin» lanciert, die sich gemeinsam gegen Sexismus und Queerfeindlichkeit einsetzt. Das Ziel besteht darin, dass alle Menschen sich frei und sicher im öffentlichen Raum bewegen können, ohne Angst vor sexistischen, queerfeindlichen und sexualisierten Belästigungen. Die Kampagne ruft uns alle dazu auf, genau hinzuschauen und aktiv zu handeln. Dafür wird ein Tool zur Verfügung gestellt, über das selbst erlebte und beobachtete Fälle von sexualisierter Belästigung anonym gemeldet werden können. Zudem werden verschiedene mögliche Beratungsangebote aufgelistet, Informationen über verschiedene Aktivitäten bereitgestellt und rechtliche Informationen angeboten. (Stadt Bern, o. D.)

Im nächsten Kapitel wird auf das Thema Empowerment eingegangen.

## 6.5.2 Empowerment

Wie im Kapitel 5.1 ist eines der Ziele der Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen zu empowern, die Autorinnen erkennen *Empowerment* auch als einen der Themenschwerpunkte in der Präventionsarbeit zur sexualisierten Belästigung. Das Empowerment Konzept ist eines der zentralen Leitlinien der Sozialen Arbeit. Empowerment kann übersetzt werden als «Selbstbefähigung» oder «Selbstermächtigung» (Herringer, 2020, S. 13). Gemäss Sohns (2007) steckt hinter dem Empowerment Konzept keine spezifische Methode (S. 76). Vielmehr kann es als Handlungskonzept angesehen werden, in dem sich verschiedene Ansätze und Methoden vereinen. Empowerment kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen:

- Bei der *individuellen Ebene* geht es um persönliche Stärken und die Selbstermächtigung von Individuen.
- Die *Gruppenebene* stellt soziale Gruppen, wie Betroffene oder Angehörige in den Fokus.
- Bei der *sozialpolitischen – gesellschaftlichen Ebene* erfolgt Empowerment durch Einwirkungen auf politische Entscheide oder Aufklärung der Gesamtbevölkerung. (Sohns, 2007, S. 81)

Im Zusammenhang zur Prävention sexualisierter Belästigung in Rahmen der Schulsozialarbeit werden die Autorinnen dieser Arbeit sich vor allem auf die individuelle Empowerment-Ebene, also der individuellen Selbstbefähigung und der Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder und Jugendlichen, fokussieren. Beim Empowerment geht es darum, Menschen dabei zu unterstützen, ihre eigene Selbstachtung und Selbstwirksamkeit zu stärken. Dazu gehören das Wahrnehmen und Ziehen von Grenzen, Nein sagen zu können und ein gesundes Durchsetzungsvermögen zu entwickeln. (Christiansen & Theunissen, 2020, S. 156) Brandl et al. (2019) beschreiben dies auch als die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz oder als ICH-Stärkung (S. 155-156). Zur Stärkung des Selbstvertrauens der Heranwachsenden können Fachkräfte beispielsweise die Übung “Wer bin ich? - Mehr als eine Rolle” nutzen. Diese Übung ist eine Partner\*innenarbeit, bei dem eine Person der anderen mitteilen soll, welche Eigenschaften sie an ihr schätzt und welche Fähigkeiten sie bewundert. In einer zweiten Runde sollen dann die «Beurteilten» weitere tolle Eigenschaften und Stärken nennen, die sie bei sich selbst wahrnehmen. Die Ergebnisse können gegebenenfalls auch schriftlich festgehalten werden und anschliessend in Kleingruppen zusammengetragen werden. In der Kleingruppe soll eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Stärken erfolgen, die dann im Plenum vorgestellt werden kann. (Staeck, 2012, S. 154) Als Praxisbausteine des Empowerments in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen werden oft auch die Themenbereiche «Grenzen» und «Gefühle» bearbeitet. Auch die im Kapitel 6.1 beschriebenen Präventionsangebote, wie «Mein Körper gehört mir!» und «Love Limits» sowie die «7-

Präventions-Punkte» nach Limita beinhalten genau diese Lerninhalte. Die vorgestellten Programme zeigen also viele Empowerment Aspekte, in dem sie Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, zu den eigenen Gefühlen und Grenzen zu stehen und diese zu kommunizieren. Laut Brandl et al. (2019) ist ein essenzieller Pfeiler in der Präventionsarbeit gegen sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung, den Kindern und Jugendlichen beizubringen, wie sie zwischen verschiedenen Arten von Gefühlen unterscheiden können. Hierbei ist es hilfreich, dass sie lernen, zwischen angenehmen, seltsamen und unangenehmen Berührungen zu differenzieren. Dabei sollen die Kinder und Jugendlichen ermutigt werden auf ihr Gefühl zu vertrauen und mit Vertrauenspersonen darüber zu sprechen, wenn sie Erlebnisse mit seltsamem oder unangenehmem Körperkontakt erfahren. (S. 157) Um das Wahrnehmen der eigenen Gefühle mit den Kindern zu üben, können beispielsweise «Gefühlekarten» beigezogen werden. Solche Karten können sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting von den Schulsozialarbeitenden angewendet werden. Die Kinder können mithilfe der Karten ermutigt werden ihre eigenen Gefühle zu beschreiben. Gleichzeitig können ähnliche Materialien auch dazu genutzt werden, um die Gefühle anderer Menschen zu thematisieren. Hierzu bieten sich Bücher wie «Das Gefühle-Mitmachgeschichten-Buch für Kinder» nach Rita Diepmann an. Das Buch umfasst Geschichten, Gruppenspiele und Mitmachübungen, um den Umgang mit Gefühlen zu üben und die emotionale Intelligenz der Kinder zu stärken (Don Bosco, 2023). Um mit den Heranwachsenden das Thema «eigene Grenzen» zu behandeln bieten sich auch spielerische Übungen wie das «Umriss-Spiel» für Kinder ab der 5. Klasse. Bei dieser Übung können die Kinder in Kleingruppen (oder in Einzelarbeit) einen menschlichen Umriss auf ein Papier zeichnen. Der Gruppe steht es dabei frei welches Geschlecht und welche Geschlechtsorgane die Person besitzt und ob diese angezogen oder nackt dargestellt werden soll. In einem zweiten Schritt können die Fachkräfte folgende Fragen mit den Heranwachsenden thematisieren: Welche Körperteile werden berührt? An welchen Körperteilen werdet ihr gerne berührt? An welchen nicht? Zur Visualisierung könne die Kinder die einzelnen Körperteile mit farbigen Klebern kennzeichnen (grün = Berührungen sind erlaubt, gelb = Berührungen sind von gewissen Personen erlaubt, rot = keine Berührungen erlaubt). Anschliessend sollten die Ergebnisse mit den Heranwachsenden nachbesprochen werden. Die Botschaft dabei sollte sein: Deine Empfindungen sind genau richtig (auch wenn sie sich von den Empfindungen anderer unterscheiden). (Heyne, 2020, S. 88-89) Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Grenzen scheint es den Autorinnen auch wichtig, dass die Heranwachsenden erlernen sich auch über die Grenzen anderer Personen Gedanken zu machen und sich bestenfalls in diese hineinzusetzen. Dabei ist zu beachten, dass, wie im Kapitel 5.2.1 erklärt, Kinder im Alter von 2-6 Jahren noch zum Egozentrismus neigen und die Fähigkeit sich in andere hineinzusetzen noch erlernen müssen. Im Kapitel 5.2.2 erklären die Autorinnen, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen auch zu den

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter gehört. Um solche sozialen Kompetenzen, wie beispielsweise die Empathiefähigkeit, zu stärken, können Schulsozialarbeitende in der Präventionsarbeit mit den Jugendlichen Beispielsituationen, Bilder oder Videos nutzen, in denen die Gefühle und Grenzen von Personen entweder respektiert oder nicht ausreichend berücksichtigt werden. Diese können als Diskussionsgrundlage dienen und den Jugendlichen kann aufgezeigt werden, dass Menschen unterschiedliche Grenzen haben und es wichtig ist, die eigenen Grenzen sowie die Grenzen anderer Personen zu wahren.

Hierzu lassen sich Verbindungen zum Themenschwerpunkt *Konsens* erkennen. Denn auch beim Thema *Konsens* geht es um das Erkennen und Wahren von Grenzen. Im folgenden Kapitel zeigen die Autorinnen dieser Arbeit auf, was *Konsens* ist und wie die Thematik von den Schulsozialarbeitenden in der Präventionsarbeit gegen sexualisierte Belästigung behandelt werden kann.

### 6.5.3 Konsens

*Konsens* ist ein viel diskutiertes Thema mit wenigen klaren Definitionen. Dennoch spielt *Konsens* im Zusammenhang mit sexualisierten Grenzüberschreitungen eine wichtige Rolle. (Wood et al, 2019. S. 402)

In den letzten Jahren hat das Konzept des zustimmenden Konsenses («Ja heisst Ja») zunehmend an Bedeutung gewonnen. Es wird in 14 Ländern Europas (Belgien, UK, Luxemburg, Island, Malta, Schweden, Griechenland, Zypern, Dänemark, Slowenien, Irland, Kroatien, Spanien und Finnland) bereits praktiziert. (Amnesty International, 2022a) In der Schweiz hat der Ständerat beschlossen, das Sexualstrafrecht zu ändern, um die Ausnützung eines Schockzustands in die Ablehnungslösung («Nein heisst Nein») aufzunehmen. Dadurch können Täter:innen, die den Schockzustand des Opfers ausnutzen, nun wegen Vergewaltigung bestraft werden. Amnesty International begrüsst diesen Schritt, fordert jedoch auch weitere Massnahmen, wie eine verbesserte Ausbildung von Polizei und Justiz sowie wirksame Präventionskampagnen. Obwohl die Gesetzesvorlage eine Verbesserung gegenüber dem aktuellen Recht darstellt, hält Amnesty International «Nur Ja heisst Ja» immer noch für die beste Lösung zum Schutz vor sexualisierter Gewalt. Betroffene bedauern ebenfalls, dass die Zustimmungslösung nicht im Gesetz verankert wurde, begrüssen aber die Anerkennung des Freezing als historischen Schritt. Die Kampagne «Gerechtigkeit für Opfer sexualisierter Gewalt» von Amnesty International hat sich in den letzten Jahren für ein Konsens-basiertes Sexualstrafrecht eingesetzt und eine breite gesellschaftliche Bewegung gebildet. (Amnesty International, 2023)

Die Zustimmungslösung «Ja heisst Ja» legt den Fokus auf die Person, die eine sexualisierte Handlung initiiert, indem sie von Anfang an das Bewusstsein hat, ein «Ja» beim Gegenüber

einzuholen, anstatt erst bei einem «Nein» aufzuhören (Beres, 2020, S. 228). Die Zustimmung zu sexualisierten Handlungen kann auf verbale, nonverbale oder andere Arten geäußert werden. Allerdings erfolgt die verbale Zustimmung oft nicht während der Handlung selbst, sondern es wird auf nonverbale Signale als Indikatoren für Zustimmung zurückgegriffen. Doch diese Art der Zustimmung lässt Spielraum für Interpretationen und kann zu Missverständnissen und Grenzüberschreitungen führen. (Wood et al., 2019, S. 403) Es gibt verschiedene Faktoren, die zu einem verzerrten Verständnis von Zustimmung bei sexualisierten Handlungen führen können, wie beispielsweise soziale Normen, Geschlechterrollen und die Akzeptanz von Vergewaltigungsmythen (S. 406).

Eine qualitative Studie von Lichty und Gowen (2021) untersuchte die Reaktionen von Jugendlichen auf Vergewaltigungsfälle und ergab, dass Vergewaltigungsmythen unter den befragten Jugendlichen weit verbreitet sind (S. 5530). Zudem haben einige der befragten Jugendlichen Schwierigkeiten, Grenzen in Beziehungen wahrzunehmen, was dazu führt, dass sie sexualisierte Grenzüberschreitungen nicht unbedingt als solche erkennen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Heranwachsende darüber aufgeklärt werden, wie sie auf Vergewaltigungsfälle reagieren und betroffene Personen unterstützen können, ohne Opfer-Verurteilung zu betreiben. Durch Aufklärung und Bildung über zustimmenden Konsens bei sexualisierten Interaktionen sollte ihnen ausserdem vermittelt und aufgezeigt werden, dass Konsens aktiv, freiwillig und immer wieder gegeben werden sollte. Es ist unerlässlich, dass Jugendliche ein Verständnis für Konsens entwickeln. Eine Sensibilisierung für das Thema könnte dazu beitragen, dass Jugendliche aktiv und freiwillig nachfragen, ob ihr Gegenüber mit sexualisierten Handlungen einverstanden ist, anstatt nur auf ein ausgesprochenes «Nein» zu reagieren. Demnach kann ein Verständnis für Konsens ein wichtiger Faktor sein, um einen positiven Umgang mit Sexualität und Intimität zu ermöglichen. (Lichty & Gowen, 2021, S. 5551-5553)

Weiter hat die Studie von Klement et al. untersucht, ob Menschen, die einer Subkultur oder Gruppierung angehören, in der aktiver Konsens als wichtige Norm gilt, eine geringere Neigung haben, Vergewaltigungen zu legitimieren. Als Teilnehmer:innen der Gruppe, in der Konsens als wichtiger Grundwert anerkannt war, wurden Erwachsene aus der Subkultur rekrutiert und mit zwei anderen Stichproben (College-Studenten und erwachsene Arbeitnehmer:innen) verglichen. Die Studie ergab, dass die Subkultur signifikant niedrigere Werte in Bezug auf die Akzeptanz von Vergewaltigungsmythen, Sexismus und Victim Blaming aufwies als die beiden anderen Stichproben. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Verständnis von aktivem und freiwilligem Konsens positive Auswirkungen auf Einstellungen zu Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming haben kann. (Klement et al., 2017, S. 130-133)

Beres (2020) hat Fachpersonen, die an der Gestaltung und Durchführung von Präventionsprogrammen beteiligt sind, interviewt, um ihre Sicht zum Thema Konsens zu erhalten. Den befragten Fachpersonen zufolge sind mehrere Faktoren zentral, wenn es um die Aufklärung über Konsens als Teil der Prävention von sexualisierter Gewalt geht: Einige Fachpersonen sind der Ansicht, dass die Vermittlung des Themas Konsens an Hochschulen dazu beiträgt, sexualisierte Gewalt zu verhindern. Dabei sollte der Zugang zum Thema für junge Erwachsene positiv und ressourcenorientiert gestaltet werden, wobei der Fokus auf dem Aufbau von gesunden Beziehungen liegen sollte. Des Weiteren sollten junge Erwachsene über die Bedeutung von Empathie in sexualisierten Situationen sowie über die negativen Auswirkungen von sexualisierten Grenzüberschreitungen informiert werden. Andere Fachpersonen sind der Ansicht, dass die Aufklärung über Konsens bereits im Kindesalter erfolgen sollte, wobei es hier nicht um Konsens im sexuellen Kontext geht, sondern um die Körperautonomie von Kindern, die beispielsweise das Recht haben, eine Umarmung abzulehnen. (S. 232-233) Obwohl viele Fachpersonen der Meinung sind, dass die Aufklärung über Konsens ein wichtiger Bestandteil der Prävention von sexualisierter Gewalt ist, sehen andere den Effekt dieser Aufklärung auf die Prävention kritisch. Wenn potenzielle Täter:innen absichtlich Grenzen überschreiten und verletzen, bringt die Aufklärung über Konsens möglicherweise keinen Nutzen. Wenn jedoch Taten aufgrund von Unwissenheit und fehlender Aufklärung geschehen, kann die Vermittlung von Konsens einen positiven Einfluss auf die Prävention von sexualisierten Grenzüberschreitungen haben. (S. 236)

Aus den vorgestellten Forschungsergebnissen kann geschlossen werden, dass eine Sensibilisierung der Heranwachsenden bezüglich der Thematik Konsens sinnvoll ist. Shaina Joy Machlus (2021) bringt es mit folgendem Zitat auf den Punkt: «Durch ein breites Verständnis von Konsens kann so viel Leid beendet werden - und ich bleibe weiterhin zuversichtlich, dass die Mehrheit der Menschen daran interessiert ist.» Im Folgenden werden verschiedene Ansätze bzw. mögliche Vorgehensweisen vorgestellt, die sich in der Praxis mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche anwenden lassen.

Die meisten Menschen haben Situationen erlebt, die irritierend, unerwünscht oder sogar ungewollt waren. Oft liegt eine Fehlkommunikation dahinter. Aufgrund von Scham, fehlenden richtigen Worten, Unwissenheit etc. werden Vorannahmen getroffen, anstatt nachzufragen. Laut den Autorinnen kann es sinnvoll sein, gemeinsam mit Jugendlichen mögliche Beispielsituationen aufzugreifen und darüber zu reflektieren. Die Heranwachsenden sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass jede Art von Berührung ohne Einverständnis übergreifend ist. Auf diese Weise kann ihnen die Wichtigkeit gezeigt werden, nach Konsens zu fragen, anstatt Vorannahmen zu treffen. Denn durch das Mutmassen über die Begehren und Wünsche des Gegenübers kann unter Umständen die persönliche Selbstbestimmung entzogen werden,

was sich negativ auf die betroffene Person auswirken kann. Jede Person sollte selbst entscheiden dürfen, mit wem, wie, wann und wo sie mit einem anderen Menschen in Kontakt treten möchte. Im Folgenden werden Beispiele von möglichen vertrauten Situationen aufgelistet:

- «Wir waren in einem Club und tanzten zusammen. Dann spürte ich die Hände der anderen Person auf meinem ganzen Körper. Als ich sie wegschob, kamen sie sofort zurück. Ich wollte so nicht angefasst werden, eigentlich wollte ich gar nicht angefasst werden.»
- «Wir lagen nackt zusammen auf dem Bett und küssten uns. Ohne zu fragen, schob sie plötzlich ihre Finger in mich hinein.»
- «Bei einem Konzert kam dieser Mensch auf mich zu, griff nach meinem Gesicht und küsste mich auf den Mund.»
- «Erst war ich damit einverstanden, angefasst zu werden. Aber dann wollte ich nicht mehr und wollte, dass die Person aufhörte. Aber sie hörte nicht auf.» (Machlus, 2021, S. 82-83)

Ausserdem bietet es sich in diesem Kontext an, den Mythos zu hinterfragen, dass «eine gute sexuelle Partner:innenschaft nicht auf guter Kommunikationsfähigkeit beruht, sondern auf der Fähigkeit zur Telepathie». Die meisten Sexszenen in Filmen reproduzieren dies, indem Personen gezeigt werden, die genau wissen, was das Gegenüber möchte, ohne ein einziges Wort miteinander ausgetauscht zu haben. Diese Ansicht ist problematisch, da sie sexualisierte Grenzüberschreitungen begünstigen kann. Darauf aufbauend kann die Wichtigkeit von Konsens betont werden. (Machlus, 2021, S. 85-86) Damit Konsens in unserer Kultur zur Norm wird, ist es wichtig, gegenseitiges Einvernehmen zu üben. Der Alltag bietet dafür unzählige Übungsmöglichkeiten. Unter passenden Umständen können beispielsweise folgende Fragen gestellt werden:

- «Darf ich dich umarmen?»
- «Darf ich dein Haar anfassen?»
- «Ich finde deine Ohrringe toll, darf ich sie anfassen?». (Machlus, 2021, S. 186)

Das Buch «Sexualität der Vielfalt» präsentiert eine Vielzahl an Praxismethoden, die sich mit den Themen Identität, Beziehung, Körper und Prävention befassen und speziell für die Schule und Jugendarbeit geeignet sind. Eine dieser Methoden, genannt «PeniVagiTus», vermittelt, wie durch Sprachgebrauch Konsens hergestellt und persönliche Vorlieben sowie Abneigungen kommuniziert werden kann. (Tuider et al., 2020, S. 130) Eine weitere Methode namens «Sex-ABC» kann Heranwachsenden dabei helfen, sich gegenseitig über Liebe und/oder Sexualität auszutauschen, ihr eigenes Vokabular zu erweitern und angemessene Ausdrucksweisen zu

erlernen - was insbesondere im Kontext von Konsens von entscheidender Bedeutung ist (S. 133).

Des Weiteren hat Amnesty International 10 einfache Regeln für die Anwendung von Konsens formuliert:

1. Ein «Ja» von einer Person ohne Druck oder Drohungen ist ein gutes Zeichen. Aber es muss sichergestellt werden, dass dieses «Ja» nicht automatisch für alle weiteren Handlungen gilt.
2. Wenn eine Person «Ja» sagt und die andere «Nein» sagt, dann gibt es keinen Konsens. Es ist nicht lohnenswert, darauf zu bestehen!
3. Wenn eine Person schläft, kann sie nicht zustimmen. Auch wenn diese Person zuvor «Ja» gesagt hat und dann eingeschlafen ist, bedeutet das «Nein».
4. Wenn eine Person mehrmals «Ja» sagt, aber ihre Meinung ändert, muss diese Entscheidung respektiert werden. Gestern «Ja» zu sagen, bedeutet nicht automatisch, dass es heute auch «Ja» ist!
5. Wenn eine Person zögert und unsicher ist, bedeutet das «Nein»! Wir respektieren das.
6. Wenn eine Person nicht bei vollem Bewusstsein ist, z.B. aufgrund von Alkohol oder Drogen, kann sie keine Entscheidungen treffen. In diesem Zustand ist es also «Nein».
7. Wenn eine Person «Ja» sagt, weil sie bedroht wird oder sich aus irgendeinem Grund gezwungen fühlt, ist das kein «Ja», sondern ein «Nein»!
8. Es kann sein, dass eine Person «Ja» sagt, aber es gibt körperliche Signale, die eher «Nein» sagen. Wenn die Person angespannt ist, den Blick abwendet und sich nicht wohl fühlt, sollte sie nicht unter Druck gesetzt werden. Wenn der Körper «Nein» sagt, bedeutet das «Nein»!
9. Schweigen ist ein «Nein». Wenn eine Person nicht verbal zustimmt und es körperliche Anzeichen dafür gibt, dass sich die Person unwohl fühlt, in die Defensive gerät oder vor Angst erstarrt, ist das ein «Nein».
10. Wenn die Reaktion einer Person nicht klar eingeschätzt werden kann, sollte nachgefragt werden! (Amnesty International, 2022b)

Laut den Autorinnen können die vorgestellten Konsens-Regeln nach Amnesty International den Jugendlichen beispielsweise im schulischen Kontext nähergebracht werden. Neben den vorgestellten Regeln bietet es sich an, auch Beispiele von Konsensgesprächen aufzuzeigen, wie zum Beispiel das Folgende:

«Ich genieße unser Gespräch sehr. Hättest du mal Lust auf ein Date mit mir?»  
«Nein, ich bin nur an Freundschaft interessiert.»

«Das ist völlig okay. Ich finde es toll, mit dir befreundet zu sein. Ich frage dich nicht wieder wegen eines Dates. Wenn du es dir anders überlegst, lass es mich wissen.»

Die Organisation Planned Parenthood in den USA, die sich der sexuellen Gesundheit und den Rechten von Menschen widmet, setzt sich ebenfalls unter anderem mit dem Thema Konsens auseinander (Planned Parenthood, o. D.). Sie hat ein einfaches und verständliches Modell entwickelt, das die Voraussetzungen für Konsens darstellt. Das F.R.I.E.S.-Modell ist in Abbildung 3 dargestellt.

### Abbildung 3

F.R.I.E.S.-Modell



Quelle. Planned Parenthood zitiert von Amnesty International, *Konsens in sexuellen Beziehungen – Worum geht es?*, 2022c.

Die Grundidee der Zustimmung bei sexualisierten Handlungen ist unkompliziert: Es erfordert eine klare Kommunikation, verbal oder nonverbal, und die Gewissheit, dass sexualisierten Handlungen von beiden Seiten vollständig zugestimmt wurde. Dabei gibt es fünf Aspekte zu beachten:

- **F.reiwilligkeit (Freely Given):** Alle beteiligten Personen müssen frei entscheiden können, ob sie zustimmen oder nicht. Zustimmung darf nicht durch Druck, Gewalt oder Manipulation erzwungen werden.
- **R.ücknahme (Reversible):** Jede Person kann ihre Zustimmung jederzeit widerrufen, auch wenn sie zuvor zugestimmt hat.
- **I.nformiertheit (Informed):** Jede beteiligte Person muss genau wissen, wozu sie die Zustimmung gibt.
- **E.ntscheidungsfreiheit (Enthusiastic):** Jede Person sollte nur das tun, was sie wirklich möchte und nicht aus einem Gefühl der Verpflichtung heraus handeln.

- **Spezifität (Specific):** Zustimmung muss für jede Handlung einzeln gegeben werden. Wenn eine Person beispielsweise einverstanden ist ins Schlafzimmer zu gehen und zu küssen, bedeutet dies nicht automatisch, dass sie auch Sex haben möchte. (Amnesty International, 2022c)

Das F.R.I.E.S-Modell bzw. wie Konsens funktioniert, kann den Heranwachsenden im Rahmen der Schule nähergebracht werden. Die Berner Gesundheit hat dazu Anleitungen publiziert. (Berner Gesundheit, 2022a)

Das Ampelsystem, wie in der Abbildung 6 ersichtlich, stellt eine weitere Methode dar, um das Thema Konsens aufzugreifen. Durch das Ampelsystem sollen die Schüler:innen lernen, offene, unsichere sowie ablehnende Signale zu erkennen, eigene und fremde Gefühle wahrzunehmen sowie Unsicherheiten anzusprechen. (Berner Gesundheit, 2022b)

## Abbildung 4

### Ampelsystem

#### Ampelsystem Lösungsvorschläge

**Ampelfarben erkennen bei sich selbst. Welche Körpersignale, Gedanken, Gefühle nimmst du wahr?**



**Rot = Klares Nein = keine Zustimmung = sofort stoppen**

Ich will nicht (mehr). Es gefällt mir nicht (mehr). Es tut weh. Gedanken wie: Wann ist es fertig. Hör auf. Ich halte den Atem an. Ich verkrampfe mich. Ich gehe/möchte weg.

**Orange = Unklar / Unsicher = Ansprechen – Bedürfnisse klären**

Ich bin nicht sicher. Ich weiss es nicht. Ich möchte etwas ändern. Es stört etwas. Ich will etwas klären oder abmachen. Ich fühle mich nicht bereit. Ich muss aufs WC. Ich bin am Nachdenken. Ich frage mich: Will ich das (noch)? Wie lange geht das noch? Darf ich was sagen?

**Grün = Klares Ja = Zustimmung ausdrücken und überprüfen**

Ich fühle mich wohl. Es macht Spass. Ich möchte mehr. Ich bin präsent. Es ist schön. Ich drücke mein Wohlbefinden aus. Ich achte auf die Gefühle des Gegenübers.

**Ampelfarben erkennen bei Anderen. Welche Körpersignale, Anzeichen kannst du wahrnehmen?**



**Rot = Klares Nein = keine Zustimmung = sofort stoppen**

Die Person geht zurück oder weg. Dreht sich weg. Wirkt abwesend. Verzieht das Gesicht. Reagiert nicht auf deine Fragen. Ist erstarrt. Scheint es nicht gut zu gehen. Sagt nein.

**Orange = Unklar / Unsicher = Ansprechen – Bedürfnisse klären**

Die Person weicht aus, schaut weg. Ist angespannt. Ist zurückhaltend. Scheint nachzudenken. Du bist nicht sicher: Wie fühlt sich die andere Person? Möchte sie etwas Anderes? Hat sie Spass oder tut sie nur so?

**Grün = Klares Ja = Zustimmung ausdrücken und überprüfen**

Du hast gefragt. Die Person gibt ihre Zustimmung. Schaut dich an. Lächelt. Ist entspannt. Hat offensichtlich Spass. Geniesst es. Ist voll präsent. Du hast guten Kontakt zu ihr.

Quelle. Berner Gesundheit, *Konsens-Ampelsystem (2./3. Zyklus)*, 2022b.

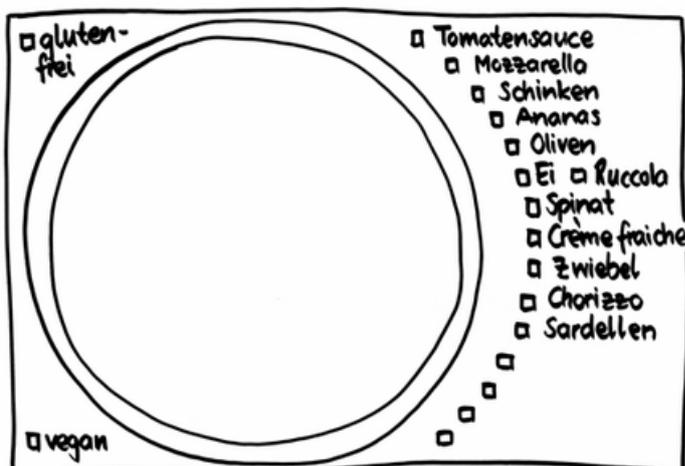
Des Weiteren kann anhand der Methode Konsens-Pizza mittels eines alltäglichen Beispiels, Konsens thematisiert werden (siehe Abbildung 5). Diese Methode hat das Ziel, den Heranwachsenden den Begriff Konsens näher zu vermitteln und zu reflektieren, wie Konsens

in Gruppen hergestellt werden kann. Dadurch sollen erforderliche Kompetenzen für Konsens erlernt werden. Bei einem Pizza-Belegungsspiel sollen Gruppen von 2-3 Personen aus verschiedenen Zutaten wählen, die auf einem Buffet zur Verfügung stehen. Sie sollen dann ihre Zutaten auf einem Blatt Papier notieren und ihre Pizza zeichnen. In der anschließenden Reflexion sollen sie darüber sprechen, wie sie Entscheidungen getroffen haben und welche Kompetenzen erforderlich waren, um eine gemeinsame, leckere Pizza herzustellen. Die Methode kann auch genutzt werden, um über einvernehmlichen Sex zu sprechen. (Treu, 2021, o. D.) In der Reflexion können die Jugendlichen darüber nachdenken, inwiefern auch unterschiedliche Zutaten beim Sex möglich wären, da sie oftmals ein enges Verständnis von Geschlechtsverkehr haben. Zudem können sie dazu angeregt werden darüber nachzudenken, welche Kompetenzen es bei sexualitätsbezogenen Themen benötigt. (Berner Gesundheit, 2022c, S. 2) Im Folgenden werden Beispiele von möglichen Reflexionsfragen aufgelistet:

- «Wie habt ihr die Zutaten ausgewählt? Wie seid ihr vorgegangen?»
- «Gibt es Zutaten auf einer Pizza, die nicht alle mögen? Wie ist das für diese Personen? Wie kam es dazu? Wie hätte das von allen verhindert werden können?»
- «Welche Kompetenzen brauchtet ihr, um gemeinsam zu einer für alle leckeren Pizza zukommen?»
- «Was wäre gleich, wenn es nicht um Pizza-Zutaten, sondern um Küssen, Kuschneln, Rummachen oder Sex ginge? Was wäre vielleicht anders, wenn das Gespräch um Sexualität geht?»
- «In welchen Situationen könnte es besonders schwierig sein, die eigenen Bedürfnisse einzubringen? (Alters-/Statusunterschied, Position in Gruppe, Macht, Rausch, Krise,...).» (Berner Gesundheit, 2022c, S. 2)

## Abbildung 5

### Konsenspizza



Quelle: Treu, *Konsens-Pizza*, 2021.

Die bereits vorgestellten Präventionsprogramme «Love Limits» (Kapitel 6.1.3) und «Ja, Nein, Vielleicht» (Kapitel 6.1.4) greifen das Thema Konsens ebenfalls auf.

Die Ausführungen zeigen, dass die Aufklärung und Sensibilisierung über Konsens ein wichtiges Instrument der Prävention von Vergewaltigungsmythen, Victim Blaming und sexualisierter Grenzüberschreitungen darstellt und dafür bereits Methoden bestehen. Die Autor:innen erkennen jedoch, dass die Vermittlung von Wissen und Bewusstsein in Bezug auf Konsens noch nicht ausreichend ist und dass es einer umfassenderen Sensibilisierung in der Gesellschaft bedarf. Im Folgenden werden die gesellschaftlichen Strukturen als weiterer zentraler Themenschwerpunkt bei der Prävention sexualisierter Belästigung vorgestellt.

#### **6.5.4 Gesellschaftliche Strukturen**

Die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätze haben aufgezeigt, dass tief verankerte gesellschaftliche Strukturen, wie Patriarchat, Sexismus, stereotypische Rollenbilder, hegemoniale und toxische Männlichkeit, Vergewaltigungsmythen, Victim Blaming etc. sexualisierte Belästigung begünstigen. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie diese Themen im Rahmen der Prävention aufgegriffen werden können.

Geschlecht ist nicht ausschliesslich biologisch bedingt, sondern es wird von sozialen Konstruktionsprozessen geprägt. Die Gesellschaft schreibt Geschlechterrollen und -normen vor, welche Menschen mit bestimmten Eigenschaften und Verhaltensweisen zuordnen. Diese Normen schliessen Personen aus, die sich nicht daran halten. In unserer Gesellschaft sind diese Normen *zweigeschlechtlich*, *geschlechterhierarchisch* und *heteronormativ* geprägt. *Zweigeschlechtlichkeit* verlangt, dass sich Menschen entweder als männlich oder weiblich identifizieren sollten, andere Geschlechter werden von vielen Menschen nicht akzeptiert. *Geschlechterhierarchie* bedeutet eine Macht- und Privilegierung von Männern gegenüber Frauen und anderen Geschlechtern. *Heteronormativität* setzt die heterosexuelle Lebens- und Liebesweise als Norm voraus und blendet andere Formen von Sexualität aus. Diese Strukturen prägen das Verhalten von Menschen und es ist wichtig zu betonen, dass Männlichkeit und Weiblichkeit gesellschaftlich hervorgebracht werden. (Witzenzellner, 2018, S. 1-3)

Jungen und Männer werden beispielsweise dazu veranlasst, Männlichkeitsanforderungen zu erfüllen, die zwar je nach Umfeld variieren können, aber häufig Eigenschaften wie Stärke, Risikobereitschaft und finanziellen Erfolg erfordern. Die hegemoniale Männlichkeit ist die am meisten anerkannte Art, Macht und Privilegien zu erlangen und wird unter anderem oft mit den oben genannten Merkmalen assoziiert. Aus diesem Grund haben einige junge Männer Schwierigkeiten, sich an die Erwartungen von Männlichkeit anzupassen. Sie müssen oft ihre Interessen verstecken und Gefühle wie Schwäche und Bedürftigkeit verleugnen, um als

«männlich» zu gelten. Wenn sie zu diesen Gefühlen stehen, werden sie häufig ausgegrenzt und stigmatisiert. (Witzenzellner, 2018, S. 3-6) Frauen hingegen werden Eigenschaften wie zum Beispiel Passivität, Emotionalität und Unlogik zugeschrieben (Staeck, 2012, S. 137). Zudem lehrt die patriarchale Gesellschaft den Frauen Folgendes:

- «Frauen sind *nett, nachgiebig* und *hilfsbereit*.
- Frauen sind *unterwürfig*.
- Frauen soll *sich zieren*.
- Frauen(-körper) werden *sexualisiert*.
- Männer sind *triebhaft*, männliches Verhalten ist *unveränderbar*.
- Frauen wird gelehrt, dass sie durch *Sicherheitsmassnahmen* Gewalt verhindern können.
- Frauen können eine Vergewaltigung *provozieren*» (Lavoyer, 2022, S. 6)

Die Autorinnen betonen, dass gesellschaftliche Geschlechtsrollen und stereotype Rollenbilder sowie die damit verbundene hegemoniale und toxische Männlichkeit (siehe Kapitel 3.1.2) eng mit sexualisierter Belästigung verknüpft sind. Sie tragen dazu bei, eine Kultur zu schaffen, in der sexualisierte Grenzüberschreitungen gegen Frauen, Mädchen und andere benachteiligte Geschlechter als normal oder akzeptabel angesehen werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, diese Vorstellungen und Rollenbilder zu hinterfragen und zu dekonstruieren, um eine gerechtere und gleichberechtigtere Gesellschaft zu schaffen, in der sexualisierte Grenzüberschreitungen gegen alle Geschlechter als inakzeptabel gelten.

In seinem Buch «Toxische Männlichkeit» stellt Tippe (2021) verschiedene Lösungsansätze vor, um das eigene toxische Verhalten und patriarchale Strukturen zu erkennen, zu reflektieren und zu ändern. In diesem Kapitel werden nur bestimmte Themen näher erläutert. Nach Tippe ist Selbstreflexion von grosser Bedeutung. Dazu gehört, dass Heranwachsende anerkennen, dass es patriarchale Strukturen und toxische Männlichkeit gibt, wodurch Frauen und andere marginalisierte Geschlechter in verschiedenen Lebensbereichen benachteiligt werden. Ausserdem ist es wichtig, dass sich Heranwachsende mit dem Feminismus und ihren eigenen toxischen Anteilen auseinandersetzen. Hierbei ist es normal, dass insbesondere Männer und Jungen sich angegriffen und kritisiert fühlen. Das Eingeständnis eigener toxischer Anteile ist nicht einfach. (S. 150)

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, das Phänomen des «Whataboutism – Was ist mit...?» näher zu erläutern. Es kommt vor, dass Männer vom eigentlichen Thema ablenken, wenn sie mit Frauen sprechen. Ein Beispiel hierfür ist, wenn eine Frau in den sozialen Medien postet, dass Opfer von sexualisierter Gewalt fast ausschliesslich Frauen sind und ein Mann daraufhin die Antwort postet: «Es gibt aber auch Männer, die vergewaltigt werden». Dies zeigt

den Schüler:innen, dass solche Reaktionen vom eigentlichen Thema ablenken und das, was den Betroffenen widerfahren ist, herunterspielen oder sogar leugnen. (Tippe, 2021, S. 170-171)

Laut den Autorinnen ist es dabei zentral, den Heranwachsenden zu zeigen, dass der Feminismus nicht gegen Männer gerichtet ist, sondern dass Frauen und Männer gleichermaßen benötigt werden, um die patriarchalen Strukturen aufzubrechen.

Tippe (2021) stellt in seinem Werk verschiedene Praxisbeispiele aus dem Pilotprojekt «Feministische Workshops» vor. Eine Möglichkeit, stereotype Rollenbilder zu hinterfragen, besteht darin, mit den Schüler:innen darüber zu sprechen, wie sie sich einen «typischen Jungen» oder ein «typisches Mädchen» vorstellen und anschliessend die Ergebnisse z.B. auf einem Flipchart sammeln und diese gemeinsam diskutieren. Oft sind die Ergebnisse sehr stereotyp, was zur kritischen Reflektion darüber anregen kann, inwieweit solche Vorstellungen hinderlich oder förderlich sein können. In diesem Zusammenhang können auch Themen wie Geschlechtervielfalt, problematische Darstellungen von Jungen und Mädchen in den Medien sowie gesellschaftlicher Druck behandelt werden. (S. 227)

Die Autorinnen finden es in diesem Zusammenhang wichtig, den Kindern und Jugendlichen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass jeder Mensch gleichwertig ist und die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben sollte, unabhängig von der Geschlechteridentität.

Weiterhin kann laut den Autorinnen eine Medienanalyse als Methode dienen, um Heranwachsende dazu anzuregen, Stereotypen zu hinterfragen und zu durchbrechen. Eine Analyse von Medien kann dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche kritisch über Stereotypen in der Gesellschaft nachdenken. Beispielsweise könnten Schüler:innen gemeinsam Werbungen oder andere Medieninhalte analysieren und diskutieren, welche Stereotypen darin dargestellt werden und inwiefern diese problematisch sein können (siehe Kapitel 3.2.3). Die Autorinnen haben aus dem Kapitel 3.2.3 zum Thema Lernen am Modell geschlossen, dass es eine Verbindung zwischen dem Modellernen und der Entstehung sowie Reproduktion von sexualisierter Belästigung gibt. Durch die Nachahmung von Modellen aus dem Umfeld oder den Medien können sexistische und übergriffige Verhaltensweisen übernommen und aufrechterhalten werden, was wiederum das Bestehen von sexualisierter Belästigung in der Gesellschaft begünstigt. Daher erachten es die Autorinnen als sinnvoll, Filme, Musik, Social-Media-Inhalte etc. zu analysieren, welche beispielsweise stereotypische Rollenbilder und toxische Männlichkeit fördern. Es könnte spannend sein, gemeinsam mit den Heranwachsenden ein TikTok-Video von Andrew Tate anzuschauen, der mit seinen Beiträgen toxische Männlichkeit, Sexismus und Vergewaltigungsmythen verherrlicht und damit viral geht (siehe Kapitel 3.2.3). Dabei können die Kinder und Jugendlichen dazu angeregt werden,

kritisch über die Inhalte nachzudenken. Die stereotypischen Rollenbilder sollen hinterfragt werden, und alternative Darstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sollen aufgezeigt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass positive Vorbilder und Vorbilder mit unterschiedlichen Hintergründen vorgestellt werden, um ein breiteres Spektrum von Identitäten darzulegen, die als Vorbilder für die Heranwachsenden fungieren können.

Berner Gesundheit hat eine Anleitung für eine Unterrichtseinheit zum Thema «about man and woman» erarbeitet. Die Schülerinnen ab 15 Jahren sollen lernen, dass sich Geschlechterrollen im Lauf der Zeit verändern. Sie sollen Rollenklischees hinterfragen und sich mit ihren eigenen Vorstellungen von Männern und Frauen auseinandersetzen. Der Unterricht umfasst zwei Lektionen, in denen Einzelarbeit, Kleingruppen und Diskussion im Plenum eingesetzt werden. Dabei werden Songs, Musikvideos oder Zeitungsausschnitte genutzt, die entweder von der Fachperson oder von den Schüler:innen vorgeschlagen werden können. (Berner Gesundheit, 2018, 1-2)

Zudem können offene Diskussionen eine Möglichkeit darstellen, um Vorurteile und Stereotypen zu hinterfragen. Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter:innen können in der Klasse Diskussionen fördern, indem sie Fragen stellen oder Bilder vorlegen, die zum Nachdenken anregen. Ein Beispiel hierfür wäre das Kartenset «Ich, du, wir – Gender», welches zur spielerischen Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und -identitäten anregt. (Pädagogische Hochschule, 2023)

Ausserdem ist es wichtig sich mit dem Thema Pornographie auseinanderzusetzen, da viele Heranwachsende damit in Kontakt kommen. Leider zeigen die meisten pornographischen Materialien ungesunde sexuelle Praktiken, die von Verobjektivierung bis hin zur unrealistischen Darstellung von Sex und Vergewaltigung reichen. Solche Inhalte spiegeln oft ungesunde Machtdynamiken wider, die im Patriarchat vorherrschen. Solche Inhalte sollten kritisch hinterfragt werden und Heranwachsende durch Medienbildung darauf aufmerksam gemacht werden, wo die Grenzen zwischen Realität und Bildschirmhalten liegen. Dabei sollte das Ziel nicht sein, Pornographie per se zu verdammen, sondern einen gesunden Umgang damit zu fördern und über ethische und feministische Pornographie aufzuklären. (Tippe, 2021, 171-176) Um Jugendliche dazu zu ermutigen, sich mit Pornographie auseinanderzusetzen und eine eigene Haltung dazu zu entwickeln, es kann z. B. die Methode «PorNo/PorYes oder: Was ist pervers?» verwendet werden. Dabei können beispielsweise Reflexionsfragen, wie: «Viele Menschen sagen, Pornographie sei frauen- und männerfeindlich. Wie könnte das gemeint sein?», «Welche Gütekriterien für einen «guten Porno» würdet ihr gerne festlegen?», etc. Bei solchen Diskussionsrunden können auch Personen mit unterschiedlichen Sichtweisen einbezogen werden, um die Vielfalt der

Meinungen abzubilden. (Tuidet et al., 2012, S. 68-69) Es ist wichtig, dass Heranwachsende über den Jugendschutz bei Pornographie informiert werden und den Sinn dahinter verstehen (S. 122).

Sexualisierte Grenzüberschreitungen, Macht und Ungleichheit sind eng miteinander verbunden. Die Machtverhältnisse spielen eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von Sexismus und Geschlechtsrollen. Vergewaltigungsmythen basieren auf patriarchalen Machtstrukturen und dienen der Legitimation und Aufrechterhaltung dieser Macht (Edwards et al., 2011, 762). Daraus schliessen die Autorinnen, dass es zur Prävention von sexualisierter Belästigung entscheidend ist, die Heranwachsenden für Machtstrukturen zu sensibilisieren. Es ist wichtig, Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen, wie Machtverhältnisse und Geschlechtsrollen miteinander verknüpft sind und wie diese Strukturen sexualisierte Grenzverletzungen begünstigen können. Dabei ist es wichtig, dass die Prävention nicht das Machtverhältnis reproduziert, das Männer als potenzielle Täter und Frauen als grundsätzliches Opfer darstellt. Um Heranwachsende dazu anzuregen, ihre eigene Position in den gesellschaftlich bedingten Machtverhältnissen zu reflektieren und die damit einhergehenden Vor- und Nachteile zu erkennen, bietet sich die Methode «Die Blume der Macht» an. Dabei erhalten alle Teilnehmenden eine Blume und markieren die passenden Blütenblätter mit Eigenschaften und Merkmalen wie beispielsweise Geschlecht, Nationalität und Sexualität, um auf diese Weise ihre eigene Position in der Gesellschaft zu erkennen. Anschliessend können in der Gruppe Fragen wie die folgenden diskutiert werden:

- «Befinde ich mich gesellschaftlich immer im Zentrum der Macht, also immer in den inneren Blütenblättern, oder gehöre ich zum benachteiligten Rand und befinde mich daher in den Aussenblättern?
- Wie erlebe ich meine Position am Rand im Vergleich zu der im Zentrum?
- Wie kann ich in meiner bevorzugten und wie in meiner benachteiligten Position handeln?»

Dabei ist es wichtig, dass die Leitung darauf achtet, dass es zu keiner Polarisierung innerhalb der Gruppe («wir»/»ihr») kommt (Tuidet et al., 2012, S. 54-55).

Im Buch «Toxische Männlichkeit» von Tippe (2021) werden Erfahrungsberichte von Betroffenen, Müttern, Vätern, Expert:innen etc. über unterschiedliche Erfahrungen mit patriarchalen Strukturen und toxischer Männlichkeit erzählt (S. 244). Nach den Autorinnen und Autoren könnte es spannend sein, gemeinsam mit den Heranwachsenden solche Erfahrungsberichte zu analysieren und darüber zu sprechen, da ihnen dadurch das Phänomen aus verschiedenen Blickwinkeln aufgezeigt wird.

Eine quantitative Studie von Rizzo et al. (2021) mit männlichen Jugendlichen aus ländlichen Gebieten zeigt, dass die Ausübung von sexualisierten Grenzüberschreitungen oft mit einer eigenen Viktimisierung, fehlender Empathie und Machtvorstellungen im Zusammenhang mit dem Geschlecht verbunden ist (S. 825; S. 831). Laut den Autorinnen können Diskussionen in Gruppen ein wertvolles Werkzeug sein, um Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihre Gedanken und Gefühle zu verbalisieren und ihre Meinungen zu äussern. Dabei können auch die Ergebnisse der oben erwähnten Studie zur Sprache gebracht werden. Kreative Ausdrucksformen wie Theater können den Kindern und Jugendlichen ein tieferes Verständnis für das Thema vermitteln. Rollenspiele können genutzt werden, um Empathie und Verständnis für Opfer und Täter:innen zu entwickeln. Zudem können, um die empathischen Kompetenzen der Heranwachsenden zu erhöhen, Geschichten oder Erfahrungen von Überlebenden sexualisierter Grenzüberschreitungen genutzt und anschliessend reflektiert werden.

Frauen und Mädchen haben oft Schwierigkeiten sexualisierte Übergriffe zu benennen, da sie aufgrund gesellschaftlicher Vorstellungen und ihrer eigenen Sozialisation lernen, ihrer eigenen Wahrnehmung nicht zu trauen. Mädchen werden oft dazu erzogen, bei Grenzüberschreitungen zu lächeln und ein «Nein» wird oft nicht gehört oder ernst genommen. Dies führt dazu, dass Grenzüberschreitungen zur Gewohnheit werden und das Benennen von Übergriffen erschwert wird. (Georg & Thesing, 2016a, S. 35) Laut den Autorinnen zeigt dies auf, wie wichtig es in der Prävention ist, darüber zu sensibilisieren und das Selbstvertrauen der betroffenen Personen zu stärken. Übungen, die das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen stärken können, sind z.B. Rollenspiele, in denen die Teilnehmenden lernen, wie sie sich selbstbewusst und bestimmt ausdrücken können. Zusätzlich kann es hilfreich sein, den Fokus auch auf die Rolle von Zeug:innen zu legen. Oftmals sind bei sexualisierten Grenzüberschreitungen Dritte anwesend, die jedoch nicht eingreifen oder die Situation falsch interpretieren. Deshalb können Übungen zur Stärkung der Handlungskompetenzen von Zeug:innen durchgeführt werden. Dies kann durch Rollenspiele und Diskussionen geschehen, in denen die Teilnehmenden lernen, wie sie in solchen Situationen angemessen handeln und Hilfe anbieten können. Darüber hinaus kann durch gezielte Aufklärung über Grenzüberschreitungen und geschlechtsbezogene Machtstrukturen auch die Bewusstheit und Sensibilität der Zeug:innen gestärkt werden.

Frauen und Mädchen erhalten oft den Rat, sich von dunklen Parks oder Strassen fernzuhalten, wenn sie alleine unterwegs sind, um Vergewaltigung durch unbekannte Täter:innen zu vermeiden. In Wirklichkeit finden die meisten Übergriffe in der eigenen Wohnung statt und werden von Freund:innen oder Partner:innen begangen. Studien belegen, dass viele Frauen Opfer sexualisierter Grenzüberschreitungen werden. Wenn ein Übergriff nicht den gängigen Vorstellungen von Vergewaltigung entspricht, trauen sich viele Frauen nicht, ihn zu benennen

oder anzuzeigen, weil sie glauben, dass es sich nicht um einen «richtigen» Übergriff handelt. (Georg & Thesing, 2016b, S. 72) Die Autorinnen erachten es daher als wichtig, dass Kinder und Jugendliche über diese Fakten informiert und diesbezüglich sensibilisiert werden, damit sie sich bewusst werden, welche möglichen Formen sexualisierter Grenzüberschreitungen es gibt. Weiter sollen die Heranwachsenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass jeder Mensch individuelle Grenzen hat. Laut Georg und Thesing (2016b) ist es notwendig, die gängigen Vorstellungen von Vergewaltigung zu hinterfragen, da diese oft durch gesellschaftliche Debatten geprägt sind und Frauen mit Behinderungen, Lesben, Transpersonen und Schwarze Frauen kaum berücksichtigt werden. Die Lokalisierung sexualisierter Gewalt im öffentlichen Raum und die Vorstellung der rassialisierten «Anderen», als sexuell bedrohlich, sind rassistisch und dienen dazu, die eigene Gewalt unsichtbar zu machen und rassistische Weltbilder aufrechtzuerhalten. (S. 72) Insgesamt sollten Heranwachsende über die Komplexität des Phänomens aufgeklärt werden und ein Verständnis dafür entwickeln, wie gesellschaftliche Strukturen und Vorurteile zu sexualisierten Grenzüberschreitungen beitragen können.

Nach Lichty und Gowen (2021) sind Jugendliche einem höheren Risiko ausgesetzt von sexualisierten Übergriffen betroffen zu werden. Es gibt jedoch nur begrenzte Forschung, die aufzeigt, wie sie darauf reagieren können. Eine Studie in Oregon befragte Teilnehmer:innen zu einem hypothetischen Vergewaltigungsszenario unter Alkoholeinfluss und fand heraus, dass die Teilnehmer:innen oft Vergewaltigungsmymthen unterstützten und das Opfer beschuldigten. Alkoholkonsum spielte dabei eine wichtige Rolle bei der Bewertung von Schuld. Laut Lichty und Gowen (2021) ist es wichtig, dass Präventionsprogramme sich auf die problematischen Verbindungen zwischen Alkohol, Vergewaltigung und Vergewaltigungsmymthen konzentrieren und nicht Victim Blaming begünstigen. (S. 5530-5531)

Ausserdem teilen die meisten Betroffenen von sexualisierten Grenzüberschreitungen ihre Erfahrungen mit ihren Freund:innen. Daraus lässt sich die Wichtigkeit schliessen, den Heranwachsenden zu lernen, wie auf unterstützende und nicht beschuldigende Weise auf solche Erfahrungen reagiert werden kann. Gezielte Interventionen sind notwendig, um die Akzeptanz von Vergewaltigungsmymthen und Victim Blaming zu unterbrechen. Laut Lichty & Gowen (2021) muss die Sexualpädagogik das Verständnis von jungen Menschen für Vergewaltigung und Konsens erhöhen. Ebenfalls ist es zentral, die Rolle von Alkohol in Bezug auf Sexualität und Vergewaltigung sowie stereotypische Geschlechterrollen anzusprechen. (S. 5552-5553)

Edwards et al. (2011) betonen, dass die Aufklärung über Vergewaltigungsmymthen bereits im jungen Alter beginnen und das ganze Leben lang fortgeführt werden sollte. Da jüngere

Menschen möglicherweise insgesamt mehr Vergewaltigungsmythen befürworten, können Interventionen besonders effektiv sein, wenn sie vor der Zeit stattfinden, in der Jugendliche mit dem Dating beginnen. Ausserdem sollte ein Teil von Präventionsprogrammen darin bestehen, einzelne Vergewaltigungsmythen aufzulisten (z.B. Frauen lügen über Vergewaltigung) und anschliessend durch Beweise und Fakten zu widerlegen (z.B. 2-8% der gemeldeten sexuellen Übergriffe sind falsch). Zudem sollten sich Institutionen bewusst sein, inwiefern sie eine Rolle bei der Reproduktion von Vergewaltigungsmythen, Geschlechtsrollen und stereotypischen Rollenbildern etc. spielen könnten. (S. 770)

Zudem wurde in einer Studie von Felson und Palmore (2021) der Zusammenhang zwischen stereotypischen Geschlechtsrollen und Victim Blaming bei verschiedenen Ereignissen untersucht (S. 492). Die Ergebnisse zeigten eine hohe Korrelation zwischen dem Glauben an traditionelle Geschlechtsrollen und Victim Blaming bei Vergewaltigung, aber eine geringere Korrelation bei Raub und physischer Gewalt. Die Studie zeigt auf, dass häufig Victim Blaming geschieht, wenn die betroffene Person von sexualisierten Grenzüberschreitungen traditionelle Geschlechtsrollen verletzt, indem eine Frau, z.B. viel Alkohol trinkt, mehrere Sexualpartner:innen hat oder zu einer ihr fremden Person nach Hause geht. (S. 493) Daraus wurde geschlossen, dass der Glaube an traditionelle Geschlechtsrollen eng verbunden ist mit dem Auftreten von Victim Blaming (S. 499). Laut den Autorinnen muss, um Victim Blaming zu verhindern, eine kritische Auseinandersetzung mit stereotypischen Geschlechtsrollen angeregt werden, indem ein Bewusstsein für ihre soziale Konstruktion geschaffen und versucht wird, diese Rollen aufzulösen.

Die Autorinnen sehen einen engen Zusammenhang zwischen Victim Blaming und Vergewaltigungsmythen. Vergewaltigungsmythen begünstigen die Entstehung von Victim Blaming, indem sie falsche Vorstellungen darüber verbreiten, was Vergewaltigung bzw. sexualisierte Grenzüberschreitungen sind und wer dafür verantwortlich ist. Dies führt je nach Umständen zu Victim Blaming. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Verbreitung von Vergewaltigungsmythen zu verhindern und die Gesellschaft über die wahren Fakten von Vergewaltigung sowie anderen Formen sexualisierter Grenzüberschreitungen aufzuklären, um das Risiko von Victim Blaming zu minimieren.

Laut den Autorinnen gibt es verschiedene Ansätze, um Kinder und Jugendliche für das Thema Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, Verantwortung und Schuld von Opfern sexualisierter Grenzüberschreitungen auf die Täter:innen zu verlagern und nicht umgekehrt.

Als erstes erachten es die Autorinnen als wichtig, die Kinder und Jugendlichen über die Fakten und Realitäten von sexuellen Grenzüberschreitungen aufzuklären. Dazu gehört auch, dass sie

über gängige Vergewaltigungsmythen informiert werden, die oft dazu beitragen, dass Betroffene nicht ernstgenommen werden und/oder Täter:innen entlastet werden.

Die Analyse von Medieninhalten kann dabei helfen, die Verbreitung von Vergewaltigungsmythen in der Popkultur aufzudecken und zu diskutieren. Hierbei können Kinder und Jugendliche auch lernen, kritisch mit medialen Inhalten umzugehen und sich ein eigenes Urteil zu bilden.

Ausserdem sollten die Kinder und Jugendlichen dazu ermutigt werden, ihre eigenen Einstellungen und Vorurteile zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Dabei können sie zum Beispiel über die Ursachen von sexuellen Grenzüberschreitungen sprechen und darüber, welche Verantwortung die Gesellschaft und jede einzelne Person hat, Betroffene von sexualisierten Grenzüberschreitungen zu unterstützen und zu schützen.

Die Analyse von konkreten Fallbeispielen und die anschliessenden Diskussionen bieten eine Möglichkeit, Kindern und Jugendlichen beizubringen, wie Victim Blaming funktioniert und welche Auswirkungen es haben kann. Dabei sollten auch alternative Sichtweisen aufgezeigt und reflektiert werden. Es bietet sich an, Videos oder Interviews von Betroffenen zu zeigen, in denen sie über ihre Erfahrungen mit Victim Blaming berichten. Zum Beispiel könnte das Kurzvideo «Victim Blaming – Täter-Opfer-Umkehr nach sexualisierter Gewalt» des SRF-Impact (2023) gezeigt werden, um aufzuzeigen, was Victim Blaming bei betroffenen Personen auslösen kann, und wie wir angemessen auf sexualisierte Grenzüberschreitungen reagieren können.

Bei der Thematisierung von Victim Blaming erscheint es den Autorinnen sinnvoll, Empathie-Übungen mit den Kindern und Jugendlichen durchzuführen, um ein besseres Verständnis für die Situation von Betroffenen sexualisierter Grenzüberschreitungen zu entwickeln und sich in ihre Lage versetzen zu können. Zum Beispiel könnten sie die Perspektive einer betroffenen Person einnehmen und darüber sprechen, wie es sich anfühlen würde, beschuldigt oder angegriffen zu werden. Gemeinsam mit den Heranwachsenden kann auch angeschaut werden, wie angemessen auf sexualisierte Grenzüberschreitungen reagiert werden kann und wie Betroffene von Victim Blaming unterstützt werden können. Dabei können sie verschiedene Szenarien durchspielen, um zu üben, wie man respektvoll und unterstützend reagieren kann.

Zudem erachten es die Autorinnen als bedeutend, Kinder und Jugendliche für die Bedeutung von Sprache und Begriffen zu sensibilisieren, die im Zusammenhang mit sexualisierter Grenzüberschreitung verwendet werden. Dabei können sie lernen, wie bestimmte Ausdrücke oder Formulierungen Betroffene stigmatisieren oder bagatellisieren können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass tief verankerte gesellschaftliche Strukturen das Auftreten von sexualisierten Grenzüberschreitungen begünstigen. Um dem entgegenzuwirken, ist es im schulischen Kontext sinnvoll, Themen wie Patriarchat, stereotype Rollenbilder, Sexismus, Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming anzusprechen und Schüler:innen zur kritischen Reflexion anzuregen. Dazu können verschiedene Methoden wie z. B. Rollenspiele, Medienanalysen und Diskussionen genutzt werden. Die Autorinnen haben während der Erarbeitung dieses Kapitels erkannt, dass nicht die Methoden ausschlaggebend sind, sondern die Haltung, mit der wir den Kindern und Jugendlichen begegnen. Es geht nicht darum, zu missionieren, sondern auf Augenhöhe über wichtige Themen zu informieren, sie zu sensibilisieren und Raum für eigene Erfahrungen, Gedanken und Ängste zu schaffen.

Im Rahmen der Prävention sexualisierter Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext ist es zudem von zentraler Bedeutung, ein Bewusstsein für die Vielfalt von Geschlechtern und Identitäten zu schaffen, um Diskriminierung und Stigmatisierung entgegenzuwirken. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel näher auf das Thema *Gender und Diversity* eingegangen.

### **6.5.5 Gender und Diversity**

Einen weiteren Themenschwerpunkt, der aus Sicht der Autorinnen in der Präventionsarbeit zur sexualisierten Belästigung nicht ausser Acht gelassen werden sollte, ist Gender und Diversity, auf Deutsch Geschlecht und Diversität. Steinbach (2021) erklärt, dass mit Gender das kulturelle oder soziale Geschlecht von Menschen beschrieben wird (S. 22). Dies ist abzugrenzen von sex welches das biologische Geschlecht darstellt. Die Autorinnen dieser Arbeit haben hier Gender als Themenschwerpunkt im Sinne eines Oberbegriffes für Themen rund um Geschlecht und sexuelle Orientierung gewählt. Diversity beschreibt Steinbach als Anerkennungs- und Antidiskriminierungsansatz, der Menschen in ihrer Vielzahl an Eigenschaften betrachten und anerkennen soll. Der Fokus dieses Ansatzes liegt dabei auf den Stärken und Ressourcen der Menschen sowie der Akzeptanz aller Individuen. (S. 63) Laut Steinbach werden im deutschsprachigen Raum oft Beeinträchtigung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, Religion und Weltanschauung sowie Alter als Kerndimensionen von Diversity genannt. Im folgenden Abschnitt werden wir ausschliesslich die Dimensionen Geschlecht und sexuelle Orientierung thematisieren. (S. 67-68) Die Autorinnen betrachten zudem die Themen Gender und die ausgewählten Diversity Dimensionen als ineinander verschmolzen und behandeln sie in diesem Kapitel somit nicht unabhängig voneinander.

In der Gesellschaft ist das binäre Geschlechterverständnis weit verbreitet. Das heisst, dass von einer Existenz der beiden Geschlechter Mann und Frau ausgegangen wird. Es lassen

sich eine Vielzahl von Vorstellungen und Stereotype zu Geschlecht und den Geschlechterrollen beobachten. Oft basieren diese auf der Annahme der Naturgegebenheit. Damit ist gemeint, dass davon ausgegangen wird, dass eine unveränderliche biologische Basis besteht, durch welche sich die Zuschreibung der unterschiedlichen Eigenschaften der Geschlechter erklären lässt (Hartmann-Tews, 2003, S. 20). Menschen, die sich nicht mit dieser binären Geschlechterordnung identifizieren können, werden dadurch ausgeschlossen (Gonçalves, 2023, S. 6). Hartmann-Tews (2003) erläutert, dass Gender nicht als naturgegeben, sondern als soziale Konstruktion verstanden werden sollte (S. 20). Das bedeutet, dass das Geschlecht nicht als angeborene Eigenschaft betrachtet werden sollte, sondern als fortlaufender Prozess, der durch soziale Interaktionen entsteht. Dies entspricht dem Konzept von *doing gender*, welches seinen Ursprung bereits in den 1970er Jahren findet (West & Zimmermann, 2009, S. 112). Durch das «doing» wird ein aktives Handeln verdeutlicht. Das Geschlecht wird in diesem Sinne also durch soziale Konstruktion «gemacht» (Steinbach, 2021, S. 31). Steinbach beschreibt, dass die binäre Geschlechterordnung das Fundament für die Konstruktion von Geschlecht bildet. Das Geschlecht ist demnach ein sozial konstruiertes Konzept und hängt nicht ausschliesslich von individuellen Merkmalen ab. Vielmehr werden den Menschen geschlechtliche Bedeutungen zugeschrieben, sodass bestimmte Verhaltensweisen als typisch männlich oder typisch weiblich eingeordnet werden. (S. 22-23) Durch Geschlechterstereotype werden Frauen und Männern also bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zugeordnet (Steffens & Roth, 2016, S. 273). Das Geschlecht nimmt dadurch eine wichtige Rolle in der Interaktion zwischen Menschen ein, da es beeinflusst, wie Menschen das Verhalten und die Persönlichkeit anderer Personen wahrnehmen. Laut Steinbach (2021, S. 22-23) sind jedoch Geschlechterunterschiede nicht naturgegeben, sondern werden von unserer Kultur und unseren sozialen Normen geschaffen und aufrechterhalten. Steffens & Roth (2016) erklären, dass sich Geschlechterstereotype von der frühen Kindheit an auf das Selbstbild von Menschen auswirken (S. 276). Die Geschlechterstereotype haben Einfluss darauf, wie Personen sich selbst sehen, wie sie sein möchten, welche Fähigkeiten und Eigenschaften sie sich zuschreiben und welchen Interessen sie nachgehen. Butler beschreibt, dass die bestehende Geschlechterordnung auch durch die Sprache innerhalb der Gesellschaft entsteht und sich mit der ständigen Wiederholung dieser verfestigt. Der gängige deutsche Sprachgebrauch, der auf einem binären Geschlechterverständnis beruht, trägt demnach auch zur Stabilisierung dieses binären Systems bei. (Steinbach, 2021, S. 34)

Zu den oben beschriebenen Aussagen und Hypothesen gibt es jedoch auch kritische Stimmen. Insbesondere wird der Konstruktivismus der Gender Studies, also die Annahme der sozialen Konstruktion von Geschlecht, angezweifelt. Kritiker:innen hinterfragen die Wissenschaftlichkeit dieser Annahmen und weisen daraufhin, dass die Hypothesen der

Gender Studies auf empirisch nicht beleg- und überprüfbar Gegebenheiten beruht. Zudem wird kritisiert, dass der Körper, also auch das biologische Geschlecht, nicht ausreichend berücksichtigt werde. Die Gender Studies können dadurch eine destabilisierende Wirkung auf die Geschlechtsidentitäten der Menschen haben, in dem sie physische und psychische Geschlechterdifferenzen dekonstruieren. (Näser-Lether, 2021, S. 472) Die Autorinnen dieser Arbeit erachten die Aussage, dass die Thesen der Gender Studies einen destabilisierenden Einfluss haben kann als schlüssig, da damit das vorherrschende binäre Gesellschaftssystem und somit auch bestehende Strukturen hinterfragt werden. Dies kann durchauseine gesellschaftlich destabilisierende Komponente mit sich ziehen. Wir sehen dies jedoch eher als Chance, um die gängigen Geschlechterrollen ins Wanken zu bringen und Platz für Vielfalt, Gleichberechtigung und Akzeptanz zu schaffen.

Wie im Kapitel 3.1.1 erwähnt, gründen patriarchale Machtstrukturen und Sexismus in der Annahme einer binären heteronormen Geschlechterordnung. Heranwachsenden die Vielfalt von Gender und Sexualität aufzuzeigen, scheint uns deshalb als hilfreicher Pfeiler in der Bekämpfung von sexistischen Machtverhältnissen und somit auch von sexualisierter Belästigung. Näser-Lether (2021) führt aus, dass die Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit sowie die angenommenen festen Eigenschaften dieser beiden Geschlechter geschlechterspezifische Selbstkonzepte und Identitäten (an)bieten und dadurch die hegemoniale Männlichkeit innerhalb der Gesellschaft aufrechterhalten wird (S. 479). Brandl et al. (2019) beschreiben, dass die patriarchalen Machtstrukturen einen Risikofaktor darstellen, der die Wahrscheinlichkeit von sexualisierter Gewalt und sexualisierter Belästigung erhöht Sie erkennen deshalb die Förderung der Genderkompetenz der Kinder- und Jugendlichen als bedeutenden Teil der Präventionsarbeit. (S. 157) Die Autorinnen erachten es als wichtig den Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen, dass die binäre Geschlechterordnung und die dazugehörenden typischen Geschlechtermerkmale als soziale Konstrukte angesehen werden können. Die Heranwachsenden sollen durch die Präventionsarbeit zum Thema Gender und Diversity erkennen können, dass z. B. das «Mann sein» nicht der vorherrschenden Form von Männlichkeit, welche auf Heterosexualität, Stärke und Dominanz basiert, entsprechen muss, wie es im Kapitel 3.1.2 beschrieben wird. Sondern, dass Menschen, deren Einstellung, Fertigkeiten und Sexualität divers und vielfältig sein können.

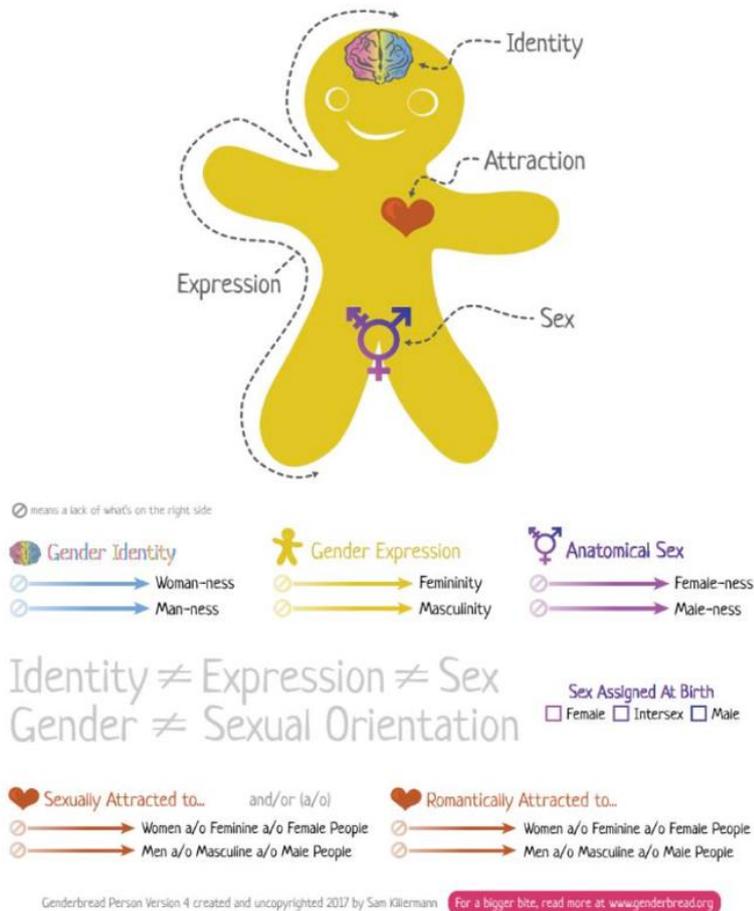
Als spielerische Methode um den Kindern und Jugendlichen das Thema Gender und Diversity im Rahmen der Schulsozialarbeit näherzubringen, bietet sich die Genderbread Person an, die auf der Abbildung 6 zu sehen ist. Die Genderbread Person ist eine Darstellung, die aus den vier Aspekten *Geschlechtsidentität*, *Geschlechtsausdruck*, *biologisches Geschlecht* und *sexuelle/romantische Orientierung* besteht. Diese Elemente werden als Kontinuen dargestellt und zeigen somit eine Vielzahl von möglichen Geschlechts- und Sexualitätsvarianten auf. Es

kann sich dazu ein Bild von zwei Reglern vorgestellt werden, die frei bewegt werden können, um die unterschiedlichen Ausprägungen der verschiedenen Aspekte zu verdeutlichen. (Killermann, 2015, S. 1-2)

## Abbildung 6

*The Genderbread Person*

The Genderbread Person v4 by its pronounced METROsexual.com



Quelle. S. Killermann, *The Genderbread Person v4*, 2017.

Bei der Gender Identität geht es darum, was Menschen über sich selbst denken. Wird die gesellschaftliche Rolle als «Frau» oder als «Mann» oder keines der beiden als für sich stimmig erachtet? In der Darstellung Genderbread Person werden dazu die Kontinuen *Woman-ness* und *Man-ness* beschrieben. Es gibt jedoch auch Menschen, die sich ausserhalb oder zwischen den beiden Spektren einordnen. Sie fühlen sich nicht eindeutig weiblich oder männlich und gelten somit als *genderqueer*. (Gonçalves, 2023, S. 6-7)

Der *Geschlechtersausdruck* beschreibt die Art und Weise wie Menschen sich ausdrücken, verhalten und kleiden. Dies kann bewusst oder unbewusst erfolgen. Der Gendersausdruck kann

also mehr weiblich oder mehr männliche Anteile haben. Menschen, die sowohl weibliche als auch männliche Elemente vereinen, werden als *androgyn* bezeichnet. (Gonçalves, 2023, S. 7)

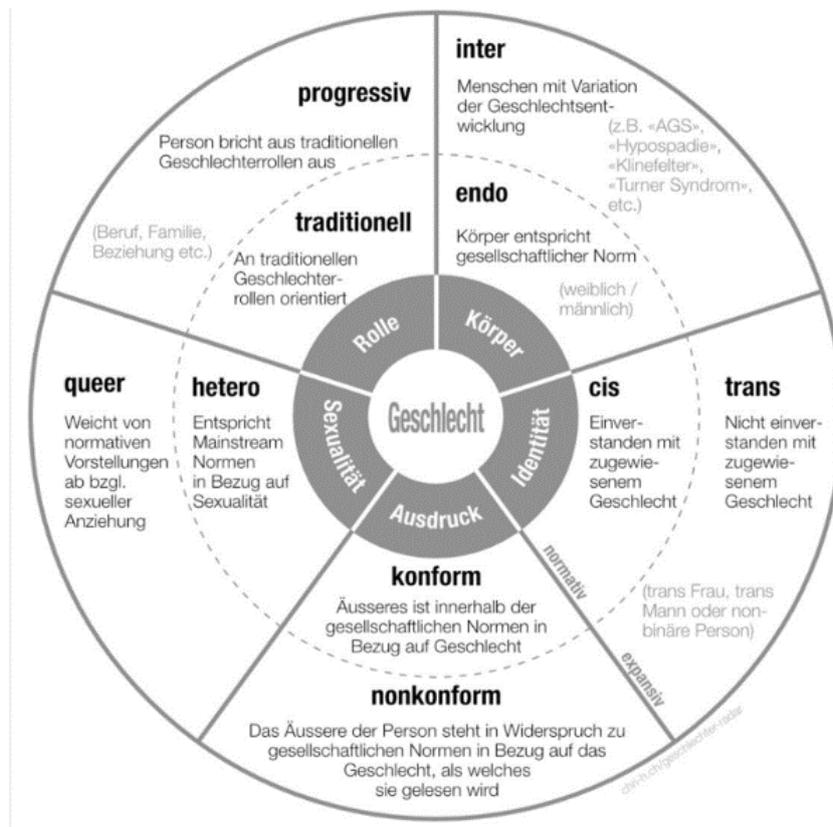
Das *biologische Geschlecht* wird durch biologische Merkmale wie Geschlechtsorgane, Hormone und Chromosomen bestimmt. Personen, bei denen das biologische Geschlecht nicht mit dem gesellschaftlichen Geschlechterverständnis von weiblich und männlich übereinstimmen, werden als intergeschlechtlich bezeichnet. Es können also sowohl männliche als auch weibliche Geschlechtsmerkmale vorhanden sein. (Gonçalves, 2023, S. 7)

Die *sexuelle Orientierung* gibt Auskunft darüber, von wem sich eine Person physisch, mental sowie emotional angezogen fühlt. Menschen, die sich als heterosexuell bezeichnen, fühlen sich zum anderen Geschlecht hingezogen, während homosexuelle Menschen eine Vorliebe für Personen des gleichen Geschlechts haben. Definiert sich eine Person als bisexuell, verspürt sie eine Anziehung zum gleichen und zum anderen Geschlecht. Pansexuelle Menschen wiederum können sich von allen möglichen Geschlechtern angezogen fühlen. Es gibt auch Menschen, die sich nicht zu anderen Menschen hingezogen fühlen und kein sexuelles Verlangen aufweisen. Diese Menschen können als asexuell bezeichnet werden. (S. 7-8) Die romantische Orientierung beschreibt Killermann (2015, S. 8) als Verlangen nach emotionalen Beziehungen und Liebe zu anderen Personen. Manche Menschen erleben sowohl sexuelle als auch romantische Anziehung, während andere keine der beiden empfinden. (Gonçalves, 2023, S. 8)

Neben der Genderbread Person gibt es auch andere Modelle, um geschlechtliche Vielfalt aufzuzeigen, welche die Schulsozialarbeitenden zur Behandlung der Thematik nützen können. Eines davon ist das Geschlechter-Radar (siehe Abbildung 7), welches in die fünf Dimensionen Körper, Identität, Ausdruck, Sexualität und Rolle eingeteilt ist. Zu jeder Dimension wird eine normative Ausprägung (entsprechend der gesellschaftlichen Norm) und eine expansive Ausprägung (erweitern die gesellschaftliche Norm) mit den dazugehörigen Bezeichnungen beschrieben. Den Heranwachsenden soll dadurch aufgezeigt werden, dass Menschen Eigenschaften mit sich bringen können, die nicht der allgemeingeltenden Norm entsprechen. Die Abweichung von den heteronormen binären Geschlechterverhältnissen wird somit also als eine weitere Möglichkeit dargestellt und die Akzeptanz dafür gefördert. (nonbinary, 2022)

## Abbildung 7

### Geschlechter Radar



Quelle. Nonbinary, *Grundlagen zum Thema Geschlecht*, 2022.

Eine weitere, mit der Genderbread Person vergleichbare, Darstellung ist ausserdem das Gender Unicorn nach Transstudent Educational Resources (o. D.), welches die gleichen fünf Dimensionen thematisiert wie die Genderbread Person und das Geschlechter Radar.

Aufgrund der Ähnlichkeit der Modelle verzichten die Autorinnen jedoch auf weitere Ausführungen zum Gender Unicorn. Neben den aufgeführten Modellen können Schulsozialarbeitende auch auf Bücher und andere Materialien zurückgreifen, um den Kindern und Jugendlichen ein besseres Verständnis für Gender und Diversity zu vermitteln. Auf Webseiten wie *Diversity Spielzeug* oder *buuu.ch* können Fachpersonen Bücher und Spielzeuge zu verschiedensten diversity-bezogenen Themen, unter anderem Gender und Geschlechterrollen finden. Die Materialien gibt es für unterschiedliche Altersgruppen, sodass die Themen altersgerecht vermittelt werden können.

Auch auf der Webseite der Berner Gesundheit lassen sich Infos und Unterrichtsmaterial zu den Themen Sexualität und Gender finden, die von Lehrpersonen aber auch von Schulsozialarbeitenden in der Aufklärungs- und Präventionsarbeit genutzt werden können.

Dabei werden komplett vorbereitete Unterrichtseinheiten, die dem Lehrplan 21 entsprechen, zur Verfügung gestellt. (Berner Gesundheit, 2017)

Die Plattform #geschlechtergerechter stellt ausserdem Videos zur Verfügung, in denen unterschiedlichste Personen diverse Fragen zum Thema Geschlecht und Sexualität beantworten. Die Videos zeigen dabei, dass es eine Vielzahl an möglichen Antworten zu Fragen wie «Welches Geschlecht hast du?», «Woher weisst du welches Geschlecht du hast?» oder «Was ist weiblich/männlich?» gibt. Die Videos können für die Kinder und Jugendlichen als Anregung dienen, um sich mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität und Sexualität auseinanderzusetzen sowie die binäre Geschlechterordnung zu hinterfragen. (Geschlechtergerechter, o. D.)

Wie in diesem Kapitel aufgezeigt, können die Themen Gender und Diversity auch in Verbindung zu Phänomenen wie der hegemonialen Männlichkeit, Sexismus und Geschlechterrollen gebracht werden. Aus Sicht der Autorinnen kann eine Sensibilisierung für die Themen Gender und Diversity die Kinder und Jugendlichen deshalb auch dazu animieren, solche Phänomene zu hinterfragen und festgefahrene Vorstellungen von Geschlechterrollen zu lösen.

Im nächsten Kapitel ziehen die Autorinnen dieser Arbeit ein Fazit zu den unterschiedlichen vorgestellten Präventionsansätzen.

### **6.5.6 Fazit**

In diesem Kapitel werden die behandelten Präventionsangebote und Themenschwerpunkte im Hinblick auf die drei Stufen der Prävention (primäre, sekundäre und tertiäre Prävention) eingeordnet und es wird aufgezeigt, welche Handlungsmodalitäten Schulsozialarbeitende dabei nutzen können. Zudem werden Unterschiede in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen erarbeitet und so dadurch Bezüge zu den Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden hergestellt. Zudem werden Erkenntnisse aus dem Kapitel 5 und 6 zusammengetragen.

Die primäre Prävention zielt darauf ab, sexualisierte Belästigung zu verhindern, bevor sie überhaupt auftritt. Ein wichtiger Schritt für Schulen, um diesem Problem entgegenzuwirken, ist das Implementieren von Schutz- und Präventionskonzepten sowie das Anbieten von Weiterbildungen für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen. Dabei ist es besonders wichtig, eine Kultur der Grenzachtung, des Respekts, der Achtsamkeit und des Austauschs zu schaffen. Es ist von grosser Bedeutung, nicht nur den Schutz in den Vordergrund zu stellen, sondern sich gleichermassen für eine positive Sexualkultur einzusetzen, bei der offen über

sexualbezogene Themen gesprochen wird und Anliegen sowie Unsicherheiten wertschätzend aufgefangen werden.

Dafür ist es notwendig, dass die Fachpersonen in der Schule über die notwendigen Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen verfügen. Die Institution hat hier den Auftrag, die Ressourcen für die Entwicklung dieser Kompetenzen zur Verfügung zu stellen. In diesem Zusammenhang ist auch die sexuelle Bildung der Heranwachsenden von Bedeutung. Es geht darum, die Selbstbefähigung der Kinder und Jugendlichen zu stärken, ein Bewusstsein für die eigenen Grenzen zu entwickeln und zu lernen, diese zu kommunizieren und die Grenzen anderer zu respektieren. Auch die Vermittlung von Konsens und die Förderung der Kommunikationsfähigkeiten sind zentral, um den Heranwachsenden einen positiven Umgang mit Sexualität und Intimität nahezubringen.

Wie die theoretischen Ausführungen zeigen, ist unsere Gesellschaft geprägt von Zweigeschlechtlichkeit, Geschlechterhierarchie und Heteronormativität. Diese Merkmale beschreiben das Patriarchat, dessen Machtstrukturen ein Risikofaktor für sexualisierte Belästigung bzw. Gewalt darstellen. Um diese patriarchalen Strukturen aufzubrechen, ist es wichtig, in der Schule alternative Liebes- und Lebensformen gleichberechtigt aufzuzeigen und anzuerkennen sowie Rollenbilder und vorhandene Machtstrukturen kritisch zu hinterfragen. In der Primärprävention geht es daher vor allem darum, Schüler:innen zu stärken, aufzuklären, zu sensibilisieren und zum kritischen Nachdenken anzuregen. Geeignete Impulse und Möglichkeiten sollten bereitgestellt werden, um die erforderlichen Fähigkeiten zu fördern, damit sie ihre sexuelle Identität selbstständig stärken können.

Die Sekundärprävention soll sich einem Problem widmen, nämlich sexualisierten Grenzüberschreitungen, welches zwar bereits vorhanden ist, jedoch noch nicht weit fortgeschritten ist. Wie bereits im Abschnitt zur Primärprävention erwähnt wurde, ist die Entwicklung eines passgenauen Schutzkonzepts von zentraler Bedeutung. Dieses dient nicht nur der Vorbeugung von sexualisierter Belästigung, sondern auch dazu, Grenzüberschreitungen möglichst früh zu erkennen. Dabei ist es wichtig, die Risikosituationen in der Schule zu identifizieren, sensibel auf «schwache Signale» zu achten und konkrete Handlungsschritte in Risiko- und Krisensituationen intern zu verankern. Generell ist es von zentraler Bedeutung, interne Strukturen, implizite Regeln etc. laufend kritisch zu hinterfragen, um Betriebsblindheit und inakzeptable Praktiken zu vermeiden. Auch auf dieser Präventionsebene ist eine offene Einrichtungskultur von Bedeutung, in der transparent kommuniziert wird. Es ist wichtig, dass die Schüler:innen die Schule als sicheren Ort erkennen und wissen, dass sie sich bei der Schulsozialarbeit, Lehrpersonen oder anderen Anlaufstellen mit ihren Anliegen melden können. Um dies zu erreichen, ist der Aufbau einer vertrauensvollen

Beziehung zu den Heranwachsenden wichtig, die von Wertschätzung und Verständnis geprägt ist. Die Schüler:innen sollten ebenfalls lernen, empathisch und angemessen auf Betroffene sexualisierter Grenzüberschreitungen zu reagieren. Dafür ist es unter anderem wichtig, über Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming aufzuklären sowie Zivilcourage zu stärken.

Die tertiäre Prävention setzt ebenfalls erst nach dem Eintreten des Ereignisses ein. Ihr Ziel besteht darin, die Folgen und den Einfluss eines Problems zu minimieren. Im Rahmen der Schule ist es wichtig, dass Fachpersonen Vorfälle mit den Betroffenen nachbesprechen bzw. aufarbeiten und je nach Fall mit passenden Fachstellen triagieren.

Die Ausführungen zeigen, dass die Schulsozialarbeit vor allem auf der primären und sekundären Präventionsebene einen Beitrag leisten kann. Schulsozialarbeitende bieten Einzelgespräche an, initiieren oder wirken bei Projekten mit, coachen Lehrpersonen, moderieren Klassen bzw. Gruppen sowie triagieren und vernetzen bei Bedarf. Zur Prävention sexualisierter Belästigung können unterschiedliche Methoden und Materialien wie Spiele, Bücher, Diskussionen, Theaterstücke, Rollenspiele, Medienanalysen, Workshops und Ähnliches genutzt werden. Es ist wichtig, dass Schulsozialarbeiter:innen eng mit Lehrpersonen, Eltern und anderen Fachstellen zusammenarbeiten.

Beim Erarbeiten der Themenschwerpunkte in der Prävention ist den Autorinnen aufgefallen, dass die Prävention mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlich gestaltet werden sollte. Der Grund dafür liegt darin, dass sich Heranwachsende nicht im gleichen Entwicklungsstand befinden und somit unterschiedliche Bedürfnisse sowie Fähigkeiten gegeben sind. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen.

Die Schulpflicht besteht ab dem vierten Lebensjahr, so beziehen sich die folgenden Aussagen auf Kinder im Alter von vier bis elf Jahren. Da Kinder in diesem Alter in der Regel noch nicht in der Pubertät sind, haben sie oft noch kein Verständnis für Sexualität und sexualisierte Belästigung. Kinder befinden sich in diesem Alter in der präoperationalen (zwei bis sechs Jahre) und/oder der konkret-operationalen Phase (sechs bis elf Jahre). In der präoperationalen Phase sind Kinder oft egozentrisch und zentriert, was bedeutet, dass sie Schwierigkeiten haben, sich in andere Menschen hineinzusetzen und verschiedene Aspekte gleichzeitig zu berücksichtigen. In der nächsten Phase, der konkret-operationalen Phase, ist ihr Denken in der Regel flexibler und sie können diese Fähigkeiten besser entwickeln. Aus diesen Gründen ist es nicht sinnvoll, Themen wie sexualisierte Belästigung bzw. Gewalt, Vergewaltigungsmythen, Victim Blaming etc. explizit anzusprechen. Stattdessen sollten Themen wie Gefühle, Körper, eigene Grenzen und die der anderen behandelt werden, um eine gesunde Einstellung zu sich selbst und einen respektvollen Umgang mit anderen zu fördern. Hierbei können kindgerechte Materialien wie Bilderbücher, Spiele, Theaterstücke und

Ähnliches verwendet werden, um auf spielerische Weise Fähigkeiten zu vermitteln und sie altersgerecht auf die weitführenden sexualitätsbezogenen Themen vorzubereiten.

Jugendliche ab elf Jahren befinden sich laut Piaget in der formal-operationalen Phase, was bedeutet, dass sie fähig sind, abstrakt zu denken und hypothetische Schlussfolgerungen zu ziehen. Sie sind in der Regel bereits in der Pubertät und sexualitätsbezogene Themen bekommen tendenziell einen wichtigen Stellenwert. Zusätzlich sind Entwicklungsaufgaben wie Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren von Bedeutung. Es geht also darum, kognitive und intellektuelle Fähigkeiten zu entfalten, soziale Umgangsformen zu erlernen, ein gesundes Selbstbild zu entwickeln, Kompetenzen zu erwerben, um intensive Beziehungen mit Gleichaltrigen einzugehen, den Umgang mit den gesellschaftlichen Idealen zu finden, ein individuelles Werte- und Normensystem zu entwickeln und schliesslich die eigene Identität zu entfalten. Bei der Prävention von sexualisierter Belästigung bei Jugendlichen können daher auch komplexere Themen wie Patriarchat, Sexismus, Stereotypen, Konsens im sexuellen Kontext, Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming aufgegriffen werden. Interaktive Workshops, Diskussionen, Medienanalysen, Rollenspiele und ähnliche Aktivitäten können verwendet werden, um den Jugendlichen eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Themen zu ermöglichen, Konsens und Zivilcourage zu stärken sowie ihre Entwicklung angemessen zu fördern.

Es ist wichtig zu betonen, dass es bei der Prävention von sexualisierter Belästigung bei beiden Altersgruppen darum geht, die Kinder und Jugendlichen zu stärken, sie zu befähigen, Grenzen zu setzen und ihnen die Fähigkeit zu vermitteln, für sich selbst und andere einzustehen. Die Schwerpunkte und Methoden können sich jedoch je nach Altersgruppe und Entwicklungsstand unterscheiden.

## 7 Schlussteil

---

Im folgenden Kapitel werden wir die Fragestellung zusammenfassend beantworten, sowie eine persönliche Reflexion und einen Ausblick festhalten.

### 7.1 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel werden wir eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit festhalten und somit unsere Fragestellung mit Hilfe der bearbeiteten Inhalte beantworten.

In der Einleitung haben wir beschrieben, dass sexualisierte Belästigung eine Verletzung der persönlichen Integrität von Menschen darstellt. Zudem haben wir die Häufigkeit von sexualisierter Belästigung durch Männer in der Schweiz aufgezeigt und somit die Relevanz zur Bearbeitung dieses sozialen Problems hervorgehoben. Die Soziale Arbeit hat den Auftrag soziale Probleme, unter anderem durch Prävention, zu bekämpfen. Wie in der Einleitung ausgeführt, stellt die Schulsozialarbeit, aufgrund der geeigneten Zielgruppe sowie der umfassenden Reichweite, ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit einem besonders ausgeprägten Präventionsauftrag dar. Deshalb haben wir uns in dieser Arbeit mit der folgenden Fragestellung befasst:

***Welche ausgewählten sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätze zur Entstehung sexualisierter Belästigung durch Männer lassen sich aufzeigen und was für Präventionsansätze können hierzu exemplarisch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit angewendet werden?***

Um eine Grundlage für die Beantwortung der Fragestellung zu legen, haben wir nach dem Einleitungskapitel zunächst Basisinformationen zum Begriff der sexualisierten Belästigung, zum Opferbegriff, zum Phänomen der Rape Culture sowie den geltenden rechtlichen Grundlagen in der Schweiz herausgearbeitet. Daraufhin haben wir im Kapitel 3 ausgewählte soziologische und psychologische Theorien beigezogen, um den ersten Teil der Fragestellung, der sich mit sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen zur sexualisierten Belästigung beschäftigt, zu beantworten. Dabei konnten die Autorinnen dieser Arbeit folgende Erkenntnisse festhalten:

Das *Patriarchat* ist ein Gesellschaftssystem, welches auf der Dominanz von Männern und die Unterdrückung von Frauen basiert. Sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung stellt in patriarchalen Gesellschaftssystemen ein weit verbreitetes Problem dar. Im Patriarchat finden zudem der Sexismus sowie die hegemoniale und toxische Männlichkeit einen Ursprung. Sexismus ist eine Form von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und trägt zur Aufrechterhaltung der Geschlechterhierarchien sowie der Entstehung von sexualisierter

Belästigung durch Männer bei. Die hegemoniale Männlichkeit beschreibt die in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen eines männlichen Idealbildes. Die toxische Männlichkeit bezieht sich auf die negativen Auswirkungen, wie beispielsweise die Diskriminierung von anderen Personengruppen, die entstehen können, wenn Männer versuchen, dieses hegemoniale Männlichkeitsideal zu erreichen. Dabei ist zu erwähnen, dass nur eine geringe Anzahl Männer diesem hegemonialen Männlichkeitsideal entsprechen und nacheifern. Nichtsdestotrotz ziehen die meisten Männer Privilegien aus der Vorherrschaft dieses Männlichkeitsmusters und dem damit einhergehenden patriarchalen Systems. Bei den genannten Phänomenen handelt es sich um gesellschaftlich tief verankerte Strukturen, welche eine Grundlage zur Aufrechterhaltung von Geschlechterhierarchien darstellen. Sie tragen dazu bei, dass Frauen und andere marginalisierte Geschlechter in der Gesellschaft als untergeordnet und Männer als dominant bewertet werden. In diesem Zusammenhang kommt auch das Thema *Macht* ins Spiel, welches die Autorinnen mit der Machttheorie nach Foucault ausführen. Sexualisierte Belästigung kann in diesem Sinne auch als Machtausübung betrachtet werden. Das Phänomen der sexualisierten Belästigung lässt sich also unter anderem mit der männlichen Sozialisation sowie den vorherrschenden patriarchalen Machtstrukturen in der Gesellschaft erklären.

Weiter zeigen die Autorinnen die Verbindung zwischen Vergewaltigungsmythen, Victim Blaming und sexualisierter Belästigung auf. Vergewaltigungsmythen sind Vorstellungen und Überzeugungen, welche die Verantwortung von den Tatpersonen sexualisierter Grenzüberschreitungen auf die Betroffenen verlagern. Das Victim Blaming, die Schuldzuschreibung auf das Opfer eines Tatbestandes, kann also als eine Art Folge dieser Vergewaltigungsmythen betrachtet werden. Solche Schuldzuweisungen können bewirken, dass Betroffene eine sekundäre Viktimisierung erleben, sich selbst die Schuld für das Geschehene geben und sich nicht trauen Hilfe zu holen. Dies kann dazu führen, dass sexualisierte Grenzüberschreitungen in der Gesellschaft nicht ausreichend thematisiert und bekämpft werden.

In der *Just-World-Theory* wird die Annahme festgehalten, dass Menschen zum Glauben neigen, dass guten Menschen «Gutes» und schlechten Menschen «Schlechtes» widerfährt. Die *defensive Attributionstheorie* befasst sich mit Schuldzuweisungen an Betroffene von negativen Geschehnissen. Beide Theorien können eine Erklärung zur Entstehung von Vergewaltigungsmythen und Victim Blaming bei Opfern von sexualisierter Gewalt bzw. Belästigung bieten, was wiederum sexualisierte Grenzüberschreitungen legitimieren und fördern kann. Mit der Theorie *Lernen am Modell* lässt sich erklären, dass sich sexistische und toxisch männliche Verhaltensweisen und Einstellungen sowie sexualisierte Belästigung durch das Nachahmen von Vorbildern, sei dies im Umfeld oder den Medien, reproduzieren können.

Durch die Soziale Identitätstheorie lassen sich zudem Stereotypisierungs- und Diskriminierungsprozesse gegenüber bestimmten Personengruppen und somit auch die Entstehung von Sexismus und patriarchalen Gesellschaftsstrukturen erklären, welche zur Entstehung von sexualisierter Belästigung durch Männer beitragen.

Die meisten dieser ausgewählten Erklärungsansätze werden in der Fachliteratur auch kritisch diskutiert und hinterfragt. Trotz der schlüssigen Kritikpunkte erkennen die Autorinnen dieser Arbeit die vorgestellten Theorien als mögliche Erklärungen zur Entstehung von sexualisierter Belästigung durch Männer. Im Kapitel 3.3 fassen wir die wichtigsten Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Erklärungsansätzen zusammen. Dabei halten wir fest, dass es nicht den einen Erklärungsansatz zur Entstehung von sexualisierter Belästigung gibt. Stattdessen erkennen wir das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen der verschiedenen vorgestellten sozialwissenschaftlichen Phänomene und Erklärungen, die gemeinsam die Entstehung und Reproduktion von sexualisierter Belästigung durch Männer begünstigen. Zudem scheint es wichtig zu erwähnen, dass nicht nur Männer, sondern alle möglichen Personengruppen zur Aufrechterhaltung der beschriebenen gesellschaftlichen Strukturen beitragen.

In den darauffolgenden Kapiteln haben sich die Autorinnen mit dem zweiten Teil der Fragestellung, der sich mit Präventionsansätzen zur Entstehung sexualisierter Belästigung im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit befasst, auseinandergesetzt. Im Kapitel 4 erklären wir, dass Prävention, als Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit, das Ziel hat, einen zukünftigen Zustand durch bestimmte Massnahmen zu beeinflussen oder zu verhindern. Wir zeigen dabei unterschiedliche Präventionsmodelle wie die Unterteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention auf. Im Kapitel 5 stellen wir wichtige Grundsätze des Handlungsfelds Schulsozialarbeit und dessen Zielgruppe vor. Die vorgestellten Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen stellen ein hilfreiches Fachwissen für die Bereitstellung altersadäquater Präventionsansätze dar.

Im Kapitel 6 stellen wir einige bestehende Präventionsangebote aus der Schweiz zu Themen rund um Sexualität und sexualisierte Grenzüberschreitungen vor. Weiter thematisieren wir die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Anforderungen und Herausforderungen für Schulsozialarbeitende in der Umsetzung von Präventionsansätzen zur sexualisierten Belästigung. Es ist wichtig, dass Institutionen Schutz- und Präventionskonzepte implementieren, Ressourcen für die Weiterbildung der Fachkräfte zur Verfügung stellen sowie einen sicheren und offenen Raum für den Austausch zwischen den Mitarbeitenden bieten. Für eine gelingende Umsetzung der Präventionsansätze müssen sich Schulsozialarbeitende unter anderem Fachwissen über Sexualität, sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung sowie gesellschaftliche Strukturen und Geschlechterrollen aneignen. Eine wirksame Prävention von

sexualisierter Belästigung im schulischen Kontext erfordert zudem, dass Schulsozialarbeitende und auch Lehrpersonen einfühlsam mit sexualitätsbezogenen Themen umgehen, eine offene Haltung und Reflexionsbereitschaft aufweisen und sich mit der eigenen biographischen Prägung auseinandersetzen. Bei der Vermittlung der Präventionsansätze sollten sie ausserdem auf eine adressaten- und lebensweltorientierte Arbeitsweise sowie eine gelingende Beziehungsgestaltung zu den Heranwachsenden achten.

Im Kapitel 6.5 folgt der Einstieg in den praxisnahen Teil der Arbeit. Die Autorinnen stellen verschiedene Präventionsansätze zu den Themenschwerpunkten *sexualisierte Belästigung, Empowerment, Konsens, gesellschaftliche Strukturen sowie Gender- und Diversity* vor. Dazu können die Schulsozialarbeitenden unterschiedliche Handlungsmodalitäten und Materialien nutzen. Bei Kindern macht es Sinn aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes Themen wie sexualisierte Gewalt bzw. Belästigung, Sexismus, Patriarchat, etc. nur indirekt zu behandeln. Vielmehr sollte der Fokus auf Themen wie Gefühle, Körper und den eigenen Grenzen liegen. Dazu sollten Schulsozialarbeitende kindgerechte Materialien wie Bilderbücher, Spiele, Theaterstücke nutzen, um die Inhalte auf spielerische Art und Weise zu vermitteln. Jugendliche ab elf Jahren sind bereits in der Lage abstrakter zu denken. Zudem werden sexualitätsbezogene Themen in dieser Lebensphase zunehmend wichtiger. In der Präventionsarbeit zur sexualisierten Belästigung mit Jugendlichen können Schulsozialarbeitende somit auch komplexere Themen wie Patriarchat, Sexismus, Konsens, Vergewaltigungsmymen, etc. behandeln. Zur Vermittlung und kritischen Auseinandersetzung mit diesen Themen können beispielsweise interaktive Workshops, Diskussionen, Medienanalysen, Rollenspiele und ähnliche Aktivitäten genutzt werden. Schulsozialarbeitende können dabei insbesondere einen Beitrag zur primären und sekundären Prävention leisten, indem sie die Heranwachsenden mit Hilfe von Projekten, Einzelgesprächen und Workshops in den Klassen für die Thematik der sexualisierten Belästigung sensibilisieren. Dabei ist es wichtig, dass Schulsozialarbeitende auch mit Lehrpersonen sowie anderen Fachpersonen zusammenarbeiten, die Eltern miteinbeziehen und die Heranwachsenden bei Bedarf vernetzen und triagieren.

Im nächsten und letzten Kapitel werden wir die Arbeit mit unserer persönlichen Reflexion und einem Ausblick abrunden.

## 7.2 Persönliche Reflexion und Ausblick

Durch die Erarbeitung der vorliegenden Bachelorthesis haben die Autorinnen bedeutende Erkenntnisse gewonnen und haben weiterführende Gedanken entwickelt, die im Folgenden näher erläutert werden.

In dieser Bachelorarbeit wurden im Präventionsteil nur ausgewählte Themenschwerpunkte behandelt. Die Autorinnen sind jedoch der Ansicht, dass eine umfassende Thematisierung von Sexualität für eine erfolgreiche Prävention unerlässlich ist. Hierbei geht es nicht nur darum, auf Gefahren hinzuweisen, sondern auch die positiven Aspekte von Sexualität zu betonen. Darüber hinaus haben die Autorinnen festgestellt, dass die vorgestellten Präventionsansätze auch in anderen Handlungsfeldern wie der offenen Kinder- und Jugendarbeit und in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen Anwendung finden können. Selbstverständlich ist es dabei wichtig, die Prävention auf die Zielgruppe abzustimmen.

Unsere Fragestellung konzentriert sich auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Prävention im schulischen Kontext nicht die alleinige Verantwortung der Schulsozialarbeiter:innen ist. Eine trans- und interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und externen Fachpersonen ist von grosser Bedeutung, um eine angemessene und umfassende Prävention zu gewährleisten. Die Schulsozialarbeit kann hierbei Projekte und Themen initiieren, mitwirken, delegieren und triagieren.

Die Schule als Ganzes sollte förderliche Bedingungen für eine gelingende Entwicklung der sexuellen Identität von Heranwachsenden schaffen und hierfür Ressourcen bereitstellen. Es liegt in der Verantwortung der Schule, sexualisierte Belästigung und Gewalt anzusprechen, den Dialog darüber anzuregen und damit verbundene Tabus zu durchbrechen. Eine Null-Toleranz-Politik gegenüber Sexismus, sexualisierter Belästigung und Gewalt sowie Victim Blaming sollte von der Schule vermittelt werden. Die Autorinnen empfehlen dringend, dass die Themen Sexualität sowie sexualisierte Belästigung und Gewalt bereits in den Lehrplänen der Sozialen Arbeit und Pädagogischen Hochschulen verankert werden sollten, und dass diese Themen Pflichtbestandteile des Studiums sein sollten. So wird sichergestellt, dass Absolvent:innen über ein angemessenes Bewusstsein in diesem Bereich verfügen. Durch unsere intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen und möglichen Präventionsansätzen zur Prävention sexualisierter Belästigung im Kontext der Schulsozialarbeit, haben wir unsere Sensibilität für hegemoniale und toxische Männlichkeitsbilder deutlich gesteigert. Nun nehmen wir in Liedern, Filmen und in anderen Situationen viel häufiger diese problematischen Konstrukte wahr.

Die Prävention von sexualisierter Belästigung erfordert nicht nur die Bemühungen der Sozialen Arbeit, sondern stellt eine gemeinschaftliche Aufgabe dar, die die Politik, Justiz, Behörden,

Bildungseinrichtungen und Medien betrifft. Es ist von Bedeutung, dass Präventionsmassnahmen in all diesen Bereichen ansetzen. Neben Verhaltensprävention, die sich direkt an Individuen oder Gruppen richtet, ist auch Verhältnisprävention wichtig, um strukturelle Veränderungen im jeweiligen sozialen System zu fördern. Eine breit angelegte Bildung und Aufklärung der Gesellschaft, die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten für Betroffene, die Bildung von Netzwerken sowie die Veränderung politischer und rechtlicher Grundlagen sind wichtige Faktoren, die langfristig zur Prävention sexualisierter Belästigung beitragen können. Darüber hinaus halten die Autorinnen eine einheitliche Sexualaufklärung und Prävention von sexualisierten Grenzüberschreitungen für essentiell, um die sexuelle Gesundheit aller Heranwachsenden zu fördern. Es ist die Verantwortung der gesamten Gesellschaft, aktiv zu handeln, um diesen politischen und sozialen Wandel voranzutreiben.

Beim Durchgehen der Bachelorarbeit fiel uns auf, dass viele der vorgestellten sozialwissenschaftlichen Theorien explizit zwischen Männern und Frauen differenzieren, ohne queere Menschen mit einzubeziehen. Daher haben wir uns bemüht, stets darauf hinzuweisen, dass auch queere Personen in den Betrachtungen berücksichtigt werden sollten. Weiterhin war es uns wichtig, im Rahmen unseres Themenschwerpunkts Gender und Diversity, vielfältige Liebes- und Lebensformen sowie Geschlechteridentitäten sichtbar zu machen. Trotz unserer Bemühungen könnte es jedoch sein, dass durch den Fokus auf Männer und Frauen in unserer Arbeit die binäre Geschlechterordnung reproduziert wird.

Des Weiteren möchten die Autorinnen ein Zitat aufführen und ihre Gedanken dazu teilen:

«Wenn man nicht mit grellem, sondern mit warmem Licht an die Sache herangeht, erkennt man die Bewegungen in den Schatten.» (A. Abraham, persönliche Kommunikation, 21.02.2023).

In Bezug auf die Prävention von sexualisierter Belästigung durch Männer kann das obere Zitat bedeuten, dass es wichtig ist, Männer auf einfühlsame Weise anzusprechen, um Bewusstsein für das Problem zu schaffen und Verhaltensänderungen zu bewirken. Anstatt Männer direkt und aggressiv anzugehen, sollte eine Herangehensweise gewählt werden, die auf Verständnis und Empathie basiert, um Männer dazu zu ermutigen, ihre eigenen Verhaltensweisen und die Kultur, die zur Belästigung beitragen kann, zu reflektieren. Es geht darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sexualisierte Belästigung ein ernstes Problem ist, das sowohl die Betroffenen als auch die Gesellschaft insgesamt betrifft. Durch eine einfühlsame und offene Herangehensweise können Männer dazu ermutigt werden, ihre eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen zu hinterfragen und Veränderungen in ihrer eigenen Haltung und ihrem Verhalten zu bewirken. Im Zusammenhang damit ist es den Autorinnen ein besonderes Anliegen, Verallgemeinerungen zu vermeiden. Es gilt, eine differenzierte Sichtweise zu

wahren und nicht nur Frauen als Opfer und Männer als Täter darzustellen. Es ist wichtig, auch die Errungenschaften auf diesem Gebiet zu würdigen, die von feministischen Bewegungen erzielt wurden. Von diesem Zitat nehmen die Autorinnen mit, dass wir unsere klaren und engagierten Positionen (grelles Licht) durch eine offene und neugierige Haltung (warmes Licht) ergänzen können, um ein umfassenderes Verständnis der Situation zu gewinnen. Eine Mischung aus Direktheit und Einfühlungsvermögen ist unserer Meinung nach entscheidend, um erfolgreiche Veränderungen herbeizuführen. Demnach ist dafür das grelle wie auch das warme Licht erforderlich.

## 8 Literaturverzeichnis

---

### A

- Amnesty International. (2023). *Hoffnung auf mehr Gerechtigkeit für Betroffene sexualisierter Gewalt*. <https://www.amnesty.ch/de/laender/europa-zentralasien/schweiz/dok/2023/hoffnung-auf-mehr-gerechtigkeit-fuer-betroffene-sexualisierter-gewalt>
- Amnesty International. (2022a). *Warum die Zustimmungslösung besser ist als ein «Nein heisst Nein»* <https://www.amnesty.ch/de/themen/frauenrechte/sexualisierte-gewalt/dok/2022/argumente-nur-ja-heisst-ja>
- Amnesty International. (2022b). *Was ist eine Zustimmung in sexuellen Beziehungen? – Konsens in der Praxis*. <https://www.amnesty.ch/de/themen/frauenrechte/sexualisierte-gewalt/dok/2022/konsens-in-praxis>
- Amnesty International. (2022c). *Konsens in sexuellen Beziehungen – Worum geht es?*. <https://www.amnesty.ch/de/themen/frauenrechte/sexualisierte-gewalt/gegenseitige-zustimmung>
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ. (2013). *Stärkung präventiver Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe*. [https://www.agj.de/positionen/artikel-2.html?tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=3332&cHash=8336ec1dc7c23b9f11249f1dfb438197](https://www.agj.de/positionen/artikel-2.html?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=3332&cHash=8336ec1dc7c23b9f11249f1dfb438197)
- Avenir Social. (2016). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/AS\\_DE\\_Schulsozarbeit\\_160329.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/AS_DE_Schulsozarbeit_160329.pdf)
- Avenir Social. (2010a). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis*. <https://avenirsocial.ch/publikationen/verbandsbroschueren/>
- Avenir Social. (2010b). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. [https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen\\_SSA\\_2010.pdf](https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen_SSA_2010.pdf)

### B

- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Klett.
- Beres, M. (2020). Perspectives of rape-prevention educators on the role of consent in sexual violence prevention. *Sex Education*, 20(2), 227–238. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621744>

- Berner Gesundheit. (2022a). *Konsens – wie geht das? (2./3. Zyklus)*.  
<https://www.bernergesundheits.ch/landingpages/unterrichtsmaterial/>
- Berner Gesundheit. (2022b). *Konsens-Ampelsystem (2./3. Zyklus)*.  
<https://www.bernergesundheits.ch/landingpages/unterrichtsmaterial/>
- Berner Gesundheit. (2022c). *Konsens-Pizza (2./3. Zyklus)*.  
<https://www.bernergesundheits.ch/landingpages/unterrichtsmaterial/>
- Berner Gesundheit. (2018). *About Men and Women*. <https://www.bernergesundheits.ch/wp-content/uploads/2018/07/About-Men-and-Women.pdf>
- Berner Gesundheit. (2017). *Sexualität Unterrichtsmaterial*.  
<https://www.bernergesundheits.ch/landingpages/unterrichtsmaterial/>
- Bhuptani, P. H. & Messman-Moore, T. L. (2019). Blame and Shame in Sexual Assault. In W. T. O'Donohue & P. A. Schewe (Hrsg.), *Handbook of Sexual Assault and Sexual Assault Prevention* (S. 309–322). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8_18)
- Blome, E., Erfmeier, A., Gülchen, N. & Smykalla, S. (2013). *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management?*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-93157-9>
- Bovenschen I., Reim J., Wendt E. V., & Walper S. (2022). Entwicklungspsychologische Ansätze. In: H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 55 - 88). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_1)
- Braun, B. (2020). Die Notwendigkeit, Prävention sexualisierter Gewalt zu lehren oder «Wer erzieht die Erzieher?» (Karl Marx). In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt: Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 131–152). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23236-8>
- Brandl S. Y., Vogelsang V., Bäumer E., & Schneider N. (2019). Präventionsmaterialien Dimensionen dialogischer Qualität von präventiver Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In M. Wazlawik, H. J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten* (S. 153-168). Springer. doi:10.1007/978-3-658-18001-0
- Brierley, K. (2022). #MeToo: Wie sieht es fünf Jahre später aus?. *SRF*. <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/sexuelle-uebergriffe-metoo-wie-sieht-es-fuenf-jahre-spaeter-aus>

Bublitz, H. (2020, 16. Oktober). Macht. In C. Kammler, R. Parr & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 316-319). J.B. Metzler. [https://www.hf.uni-koeln.de/data/sozbeh/File/Foucault\\_Handbuch\\_978-3-476-05717-4.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/sozbeh/File/Foucault_Handbuch_978-3-476-05717-4.pdf)

Bundesverfassung der Schweizer Eidgenossenschaft. (2022).

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>

Bundesgesetz über die Arbeit in Industrie, Gewerbe und Handel. (2021).

[https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1966/57\\_57\\_57/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1966/57_57_57/de)

Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann. (2020).

[https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1996/1498\\_1498\\_1498/de#a4](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1996/1498_1498_1498/de#a4)

Burnett, A. (2016). *Rape Culture*. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegs541>

Brügger N. A. (2022, 26. Dezember). «Wo bleibt der männliche Aufschrei?» – über Sexismus sprechen in der Schweiz nur Frauen. *NZZ*. <https://www.nzz.ch/feuilleton/metoo-5-jahre-ld.1717839>

## C

Callan, M. J., Cozzolino, P. J., & Dawtry, R. J., (2019). I Blame Therefore It Was: Rape Myth Acceptance, Victim Blaming, and Memory Reconstruction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(8), 1269–1282. <https://doi.org/10.1177/0146167218818475>

Chamberlain, L. & Rivers-Cochran, J. (2008, 1. März). A Prevention Primer for Domestic Violence: Terminology, Tools, and the Public Health Approach. VAWnet: The National Online Resource Center on Violence Against Women. <https://vawnet.org/material/prevention-primer-domestic-violence-terminology-tools-and-public-health-approach>

Christiansen, S. & Theunissen, B. (2020). Gelingende Implementierung –Zur Bedeutung der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Kontext Schutzkonzept. In: Wazlawik, M., Christmann, B., Böhm, M., & Dekker, A. (Hrsg.). *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt: Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 153-168). Springer. doi:10.1007/978-3-658-23236-8

Colin, K. & Ridge, R. (2011). Guys like us: The link between sexual harassment proclivity and blame. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(8), 1093-1103. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0265407511402420>

Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19973-3>

Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Stanford.

Cyba, E. (2010). Patriarchat: Wandel und Aktualität. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 17–22). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## D

Das, S. (2022, 6. August). Inside the violent, misogynistic world of TikTok's new star, Andrew Tate. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2022/aug/06/andrew-tate-violent-misogynistic-world-of-tiktok-new-star>

DelGreco, M., Denes, A., Davis, S. & Webber, K. T. (2021). Revisiting Attribution Theory: Toward a Critical Feminist Approach for Understanding Attributions of Blame. *Communication Theory*, 31(2), 250–276. <https://doi.org/10.1093/ct/qtab001>

Don Bosco. (2023). *Das Gefühle-Mitmach-Buch für Kinder*. <https://www.donbosco-medien.de/das-gefuehle-mitmachgeschichten-buch-fuer-kinder/t-1/4073>

Dressler, S. & Zink, C. (2003). *Psyhyrembel Wörterbuch Sexualität*. de Gruyter.

## E

Edwards, K. M., Turchik, J. A., Dardis, C. M., Reynolds, N. & Gidycz, C. A. (2011). Rape Myths: History, Individual and Institutional-Level Presence, and Implications for Change. *Sex Roles*, 65(11-12), 761–773. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9943-2>

Eiberger, M. (2016). »Sexismus ist bei uns doch kein Problem!« – Ein Plädoyer für die Thematisierung von Sexismus in der begleitenden Bildungsarbeit von Freiwilligendiensten. In Kollektiv für kritische Bildungsarbeit (Hrsg.), *Willst du mit mir gehen? Gender\_Sexualitäten\_Begehren. In der Machtkritischen und Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* (S. 32-34). Quix. <https://www.quixkollektiv.org/publikationen/>

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG & Staatssekretariat für Wirtschaft SECO. (2021). *Sexuelle Belästigung in der Schweiz*. Zürcher Fachhochschule. [www.zhaw.ch/sozialarbeit](http://www.zhaw.ch/sozialarbeit)

Eßer, F. & Rusack, T. (2020). Schutzkonzepte und Sexualkulturen in Institutionen. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt und Pädagogik: Bd. 5. Perspektiven auf sexualisierte Gewalt: Einsichten aus Forschung und Praxis* (1. Aufl., S. 13-28). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23236-8>

## F

- Fegter, S. (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung: Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19132-4>
- Felson, R. B. & Palmore, C. C. (2021). Traditionalism and victim blaming. *The Journal of Social Psychology*, 161(4), 492–507. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1896466>
- Fiske, S.T. & Taylor, S.E. (1991). *Social cognition*. McGraw-Hill.

## G

- Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen*. Springer.
- Georg, E. & Thesing, P. (2016a). Zum Umgang mit Sexualisierter Gewalt – hier und überall. Reflexionen und Inspirationen zu Unterstützungsarbeit. In Kollektiv für kritische Bildungsarbeit (Hrsg.), *Willst du mit mir gehen? Gender\_Sexualitäten\_Begehren. In der Machtkritischen und Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* (S. 35-36). Quix. <https://www.quixkollektiv.org/publikationen/>
- Georg, E. & Thesing, P. (2016b). Sexualisierte Gewalt – (K)ein Thema für Freiwilligendienste? Möglichkeiten der Thematisierung sexualisierter Gewalt auf Seminaren. In Kollektiv für kritische Bildungsarbeit (Hrsg.), *Willst du mit mir gehen? Gender\_Sexualitäten\_Begehren. In der Machtkritischen und Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* (S. 72-74). Quix. <https://www.quixkollektiv.org/publikationen/>
- Gesundheitsförderung Schweiz. (o. D.). *Entwicklungspsychologische Aspekte*. <https://www.bgm-ag.ch/files/public/literatur/pdf/entwicklungspsychologische-aspekte.pdf>
- Geschlechter gerechter. (o. D.). *Woher weisst du welches Geschlecht du hast?* <https://geschlechtergerechter.ch/fragen/woher-weisst-du-welches-geschlecht-du-hast/>
- Gerhard, U. (2017). Patriarchat – Patriarchalismus: Kampfparole und analytisches Konzept. In B. Kortendiek et al. (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung: Geschlecht und Gesellschaft* (S. 1-8). Springer DOI 10.1007/978-3-658-12500-4\_17-1
- Gerrig, R. J. (2018). *Psychologie*. Pearson.
- Gleichstellungsgesetz. (2020). Schweizerisches Strafbuch. (2023). [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757\\_781\\_799/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757_781_799/de)

Gnu. (2023, 12. Februar). *Girls! Ab heute werden Männer mit Augen gecancel!*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Wye2aRYMIMQ>

Gonçalves, J. (2023). *Entwicklung der sexuellen Identität von Jugendlichen in stationären sozialpädagogischen Institutionen*.

Good, M., Kühne, C., Schönenberger-Haller, S., Klingenstein, M., Schretter, N. & Trappert, Y. (2021). *Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit*. Schweizerischer Schulsozialarbeitenden Verband.

Grabow, J. (2021). *Kritik – Intervention – Transformation. Feministische Widerständigkeit im hegemonialen Geschlechterdispositiv*. Springer.  
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-34206-7>

## H

Hafen, M. (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention*. Carl-Auer Verlag.

Hafen, M. (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention*. Carl-Auer Verlag.

Hafen M. (o.D.). *Selbst- und Sozialkompetenzen in Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit*.  
[https://www.fen.ch/texte/16\\_Selbst-%20und%20Sozialkompetenzen.pdf](https://www.fen.ch/texte/16_Selbst-%20und%20Sozialkompetenzen.pdf)

Hagemann-White, C. (2019). Opfer – Täter: zur Entwicklung der feministischen Gewaltdiskussion. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 145–153). Springer VS, Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_9)

Harrington, C. (2021). »What is Toxic Masculinity and Why Does it Matter?« *Men and Masculinities*, 24(2), 345–352. <https://doi.org/10.1177/1097184X20943254>

Hartmann-Tews, I. (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 13–27). Springer.

Hayward, M., Treharne, G.J., Liebergreen, N., Graham, K. & Beres, M. (2021). Residual Rape Myth Acceptance among Young Women Who Have Recently Completed a Sexual Violence Prevention Workshop. *New Zealand Journal of Psychology*, 50(2), 46–54.  
<http://hdl.handle.net/10523/12410>

Heyne, K. (2020). *Sexualität - Hintergrundwissen, Materialien und Methoden für die schulische Praxis*. Persen Verlag.

## J

Jans C., Golder L, Venetz A. & Herzog, N. (2019). *Sexuelle Belästigung und sexuelle Gewalt an Frauen sind in der Schweiz verbreitet: Hohe Dunkelziffer im Vergleich zu strafrechtlich verfolgten Vergewaltigungen*. gfs.bern. <https://cockpit.gfsbern.ch/de/cockpit/sexuelle-gewalt-in-der-schweiz/>

Johnson, V. E., Nadal, K. L., Sissoko, D. R. G. & King, R. (2021). "It's Not in Your Head": Gaslighting, 'Splaining, Victim Blaming, and Other Harmful Reactions to Microaggressions. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 16(5), 1024–1036. <https://doi.org/10.1177/17456916211011963>

## K

Kavemann, B., Harthun-Palmowski, S., Nagel, B., Schürmann-Ebenfeld, S. & Wagner, S. (2016). *Sexualpädagogik mit Mädchen, die sexualisierte Gewalt erlebt haben? Ja, bitte! Konzept für einen zweitägigen Workshop mit jugendlichen Mädchen in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/25862-sexualpaedagogik-mit-maedchen-die-sexualisierte-gewalt-erlebt-haben-ja-bitte.html>

Kessler, S. & Mesching, A. (2019). Soziale Arbeit als Verhältnisarbeit. [https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2019-04/Soziale\\_Arbeit\\_als\\_Verhaeltnisarbeit.pdf](https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2019-04/Soziale_Arbeit_als_Verhaeltnisarbeit.pdf)

Kernen, L., Adriansen, B. & Tokarski K. O. (2021). Social Influencer. In: J. Schellinger, K.O. Tokarski & I. Kissling-Näf (Hrsg.), *Digital Business – Analysen und Handlungsfelder in der Praxis*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-32323-3>

Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93455-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93455-6_7)

Killermann, S. (2017). *The Genderbread Person v4*. <https://www.genderbread.org/resource/genderbread-person-v4-0-poster>

Killermann, S. (2015). *Breaking through the binary: Gender explained using continuums*. <https://www.genderbread.org/explainers>

Kinderschutz Schweiz. (2022). «Love Limits» 14 – 16 Jahre Eine Angebot für Jugendliche, Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachpersonen.

<https://www.kinderschutz.ch/angebote/praeventionsangebote/mein-koerper-gehoeert-mir/mkgm-14-16>

- Kinderschutz Schweiz. (o. D. a). *Entwicklungsaufgaben für Kinder und Erwachsene*.  
<https://www.kinderschutz.ch/eltern-und-erziehungsberechtigte/entwicklungsaufgaben>
- Kinderschutz Schweiz. (o. D. b). «*Mein Körper gehört mir!*» 4–6 Jahre.  
<https://www.kinderschutz.ch/angebote/praeventionsangebote/mein-koerper-gehoeert-mir/mkgm-4-6>
- Kinderschutz Schweiz. (o. D. c). «*Mein Körper gehört mir!*» 7–9 Jahre.  
<https://www.kinderschutz.ch/angebote/praeventionsangebote/mein-koerper-gehoeert-mir/mkgm-7-9>
- Kinderschutz Schweiz. (o. D. d). *Beratungs- und Meldestellen*.  
<https://www.kinderschutz.ch/angebote/beratungs-und-meldestellen>
- Klement, K. R., Sagarin, B. J. & Lee, E. M. (2017). Participating in a Culture of Consent May Be Associated With Lower Rape-Supportive Beliefs. *Journal of sex research*, 54(1), 130–134. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1168353>
- Kocher, E. & Porsche, S. (o. D.). *Sexualisierte Belästigung im Hochschulkontext*. Antidiskriminierungsstelle.
- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., Streule, P. & Süss, D. (2022). *JAMES. Jugend | Aktivitäten | Medien – Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften – Departement Angewandte Psychologie.  
[https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/Bericht\\_JAMES\\_2022\\_de.pdf](https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/Bericht_JAMES_2022_de.pdf)
- L**
- Lajnef, K. (2023). *The effect of social media influencers' on teenagers Behavior: an empirical study using cognitive map technique*. Springer. doi: 10.1007/s12144-023-04273-1.
- Lavoyer, A. (2022). *Sexualisierte Gewalt Tabus, Mythen und Stigmata*. [Vorlesungsfolien]. Berner Fachhochschule.
- Lerner, M. (1980). *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion. Critical Issues in Social Justice*. Springer US.
- Lichty, L. F. & Gowen, L. K. (2021). Youth Response to Rape: Rape Myths and Social Support. *Journal of interpersonal violence*, 36(11-12), 5530–5557.  
<https://doi.org/10.1177/0886260518805777>

Limita. (o. D.). *Home*. <https://limita.ch/>

Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>

## M

Machus, S. J. (2021). *Nur Ja! heisst ja. Eine Anleitung zu sexuellem Konsens*. Orlanda.

Maes, J. (2002). *Defensivattributionshypothese – Review und konzeptuelle Kritik*.

Mantey, D. (2020). *Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Heimerziehung: Jugendliche individuell begleiten*. Beltz Juventa.

Manusov, V., & Spitzberg, B.H. (2008). *Attribution Theory: Finding Good Cause in the Search for Theory*. doi:10.4135/9781483329529.N3

Meuser, M. (2022). Hegemoniale Männlichkeit. In G. Ehlert, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 256-259). Springer. <https://content-select.com/de/portal/media/view/6230dcd2-c71c-45f6-bcd5-1d0db0dd2d03?forceauth=1>

McMahon, S., Wood, L. & Cusano, J. (2019). Theories of Sexual Violence Prevention. In W. T. O'Donohue & P. A. Schewe (Hrsg.), *Handbook of Sexual Assault and Sexual Assault Prevention* (S. 383–397). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8_23)

## N

Näser-Lether, M. (2021). *Biologische Tatsachen und komplementären Schöpfungswesen – Geschlechterwissen in Wissenschaftlicher Kritik an den Gender Studies*. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/hjk/article/download/1772/1605/4647>

Nachtigall, A. (2022). Sexismus. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 523-527). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/6230dcd2-c71c-45f6-bcd5-1d0db0dd2d03?forceauth=1>

NCBI Schweiz. (o. D.). *Über das Projekt «Ja, Nein, Vielleicht»*. <https://janeinvielleicht.ch/uber-das-projekt/>

Nonbinary. (2022). *Grundlagen zum Thema Geschlecht*. <https://www.nonbinary.ch/grundlagen/>

Netzwerk Istanbul Konvention. (2018). *Kurz erklärt*. <https://istanbulkonvention.ch/html/blog/konvention.html>

## O

O'Donohue, T. & Schewe, P. A. (Hrsg.). (2019). *Handbook of Sexual Assault and Sexual Assault Prevention*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8_23)

Opitz-Belakhal, C. (2011). Patriarchat. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 313–315). Beltz Juventa.

Opferhilfe Schweiz. (o. D.). *Wo finde ich Hilfe? Opferhilfe-Schweiz*. <https://www.opferhilfe-schweiz.ch/de/wo-finde-ich-hilfe/>

## P

Pädagogische Hochschule Bern. (2023). *Ich, du, wir: Gender: 36 Unterrichtseinheiten zur Entwicklung einer Geschlechtsidentität*.

<https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-sexuelle-und-geschlechtliche-vielfalt/lehrmittel-und-lernmedien>

Planned Parenthood. (o. D.). *Sexual Consent*.

<https://www.plannedparenthood.org/learn/relationships/sexual-consent>

Pro Juventute. (o. D.). *147.ch macht dich stärker*. <https://www.147.ch/de/dein-kontakt-zu-uns/>

## Q

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.

## R

Radford, A. (2023). Who is Andrew Tate? The self-proclaimed misogynist influencer. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/uk-64125045>

Rastetter, D. (1994). *Sexualität und Herrschaft in Organisationen. Eine geschlechtervergleichende Analyse*. Westdeutscher Verlag.

Recalde-Esnoz I, Castillo H., & Montalvo G. (2021). Sexual Assault Myths Acceptance in University Campus: Construction and Validation of a Scale. *Social Sciences*, 10(12), 462. <https://doi.org/10.3390/socsci10120462>

Reynard, M. (2018, 28. September). *Sexuelle Belästigung. Gravierende Lücken müssen geschlossen werden*. <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20184049>

Rizzo, A. J., Banyard, V. L. & Edwards, K. M. (2021). Unpacking Adolescent Masculinity: Relations between Boys' Sexual Harassment Victimization, Perpetration, and Gender Role Beliefs. *Journal of Family Violence*, 36(7), 825–835. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00187-9>

Ryan, K. M. (2019). Rape Mythology and Victim Blaming as a Social Construct. In W. T. O'Donohue & P. A. Schewe (Hrsg.), *Handbook of Sexual Assault and Sexual Assault Prevention* (S. 151–174). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8_9)

## S

Schmidt, R. B. (2014). Sexualisierte und sexuelle Gewalt – Herausforderungen in schulischen Kontexten. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19095-2>

Scholz, S. (2019). Männlichkeitsforschung: die Hegemonie des Konzeptes «hegemoniale Männlichkeit». In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 419–428). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_38)

Schweizerisches Strafgesetzbuch. (2023).  
[https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757\\_781\\_799/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757_781_799/de)

Schweizerisches Zivilgesetzbuch. (2023).  
[https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233\\_245\\_233/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/de)

Schweizerische Bundesverfassung. (2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>

Schweizerische Eidgenossenschaft. (o. D.). *Dauer und Aufbau der obligatorischen Schule*.  
<https://www.ch.ch/de/dauer-und-aufbau-der-obligatorischen-schule/#primarstufa>

Shaver, K. G. (1970). Defensive attribution: Effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 101–113. <https://doi.org/10.1037/h0028777>

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043>

Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Beltz Verlagsgruppe.

Sohns, A. (2007). Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit. In B. Michel-Schwartz (Hrsg.), *Methodenbuch Soziale Arbeit* (S. 75-102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90428-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90428-3_3)

SRF-Impact. (2023, 11. Januar). *Victim Blaming – Täter-Opfer-Umkehr nach sexualisierter Gewalt*. <https://www.srf.ch/news/gesellschaft/taeter-opfer-umkehr-warum-erleben-opfer-von-sexualisierter-gewalt-schuldzuweisungen>

Staatssekretariat für Wirtschaft SECO. (2022). *Sexuelle Belästigung*. <https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Arbeit/Arbeitsbedingungen/gesundheitschutz-am-arbeitsplatz/Psychosoziale-Risiken-am-Arbeitsplatz/Sexuelle-Belaestigung.html>

Stadt Bern. (o. D.). *Bern schaut hin*. Abgerufen am 14. Mai 2023, von <https://www.bern.ch/themen/gesundheits-und-soziales/gleichstellung-von-frau-und-mann/bern-schaut-hin>

Staeck, L. (2012). *Sexualerziehung konkret*. Schneider Verlag.

Stangl, W. (2023). *Lernen am Modell - Albert Bandura - Modelllernen*. <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Modelllernen.shtml>

Steffens, M. C. & Roth, J. (2016). Diversity Kompetenz in Bezug auf Gender: Sozialpsychologisches Wissen über Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz* (S. 273 – 284). Springer. doi:10.1007/978-3-658-08853-8

Steinbach, A. (2021). *Gender- und Diversitykompetenz in der Schulsozialarbeit*. [E-Book]. BoD.

StPO. (2007). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2010/267/de>

## T

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.

Theunert, H. (1996). *Gewalt in den Medien - Gewalt in der Realität*. KoPäd Verlag.

Tippe, S. (2021). *Toxische Männlichkeit: Erkennen, reflektieren, verändern*. Edigo.

Transstudent Educational Resources. (o. D.). *Gender Unicorn*. <https://transstudent.org/gender/>

Treu, L. (2021). *Konsens-Pizza*. <https://www.luisetreu.ch/%C3%BCber-mich/publikationen/>

Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P. & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Beltz Juventa.

## V

Valti, K. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125- 140). Beltz Juventa

Van der Bruggen, M. & Grubb, A. (2014). A review of the literature relating to rape victim blaming: An analysis of the impact of observer and victim characteristics on attribution of blame in rape cases. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 523–531. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.008>

Vester, H. G. (2009). *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91345-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91345-2_1)

Vitamin A. (2021). *Die grosse Nein-Tonne*. <https://www.vitamin-a.ch/diegrosseneintonne>

## W

Waldner, I. (2018). Reflexionen zur Relevanz der Influencer-Erscheinung in der zukünftigen Ernährungs- und Verbraucher:bildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*. 7(4), S. 105-121. doi: 10.25656/01:21063

West, C., & Zimmerman, D. H. (2009). *Accounting for Doing Gender*. *Gender & Society*, 23(1), 112–122. doi:10.1177/0891243208326529

Wittenzellner, U. (2018). *Männlichkeit – Druck, Anforderung und Privileg. Dissens – Institut für Bildung und Forschung*. <https://genderdings.de/wp-content/uploads/2018/08/M%C3%A4nnlichkeit-Druck-Anforderung-und-Privileg.pdf>

Wood, E. F., Rikkonen, K. J. & Davis, D. (2019). Definition, Communication and Interpretation of Sexual Consent. In W. T. O'Donohue & P. A. Schewe (Hrsg.), *Handbook of Sexual Assault and Sexual Assault Prevention* (S. 399–422). Springer.

Wohlgemuth, K. (2009). *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91488-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91488-6_1)

World Health Organization. (2013, 20. Oktober). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564625>

## Y

YPulse. (2021, 16. November). *This Has Rapidly Become Gen Z's Top Music Genre*.  
<https://www.ypulse.com/article/2021/11/16/this-has-rapidly-become-gen-zs-top-music-genre/?ref=mr-jugendarbeit>

## Z

Zick, A. (2005). Die Konflikttheorie der Theorie sozialer Identität. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien*. (S. 409-426). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zick, A. & Wagner U. (1995). Soziale Identität und Gruppenverhalten. *Neue soziale Bewegungen. Forschungsjournal*, 8(1), S. 56-67. [https://forschungsjournal.de/fjsb/wp-content/uploads/FJNSB\\_1995\\_1.pdf#page=57](https://forschungsjournal.de/fjsb/wp-content/uploads/FJNSB_1995_1.pdf#page=57)

Ziegler, H. (2006). Prävention und soziale Kontrolle. In A. Scherr (Hrsg), *Soziologische Basics*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90237-1\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90237-1_23)

## 9 Mediensammlung

---

### Medien zu allgemeinen Informationen zu Sexualität:

- [www.lustundfrust.ch/](http://www.lustundfrust.ch/)
- [www.lilli.ch/](http://www.lilli.ch/)
- [www.feel-ok.ch/de\\_CH/jugendliche/jugendliche.cfm](http://www.feel-ok.ch/de_CH/jugendliche/jugendliche.cfm)
- [www.sexuelle-gesundheit.ch/](http://www.sexuelle-gesundheit.ch/)
- [www.bernergesundheits.ch/themen/sexualitaet/](http://www.bernergesundheits.ch/themen/sexualitaet/)
- [www.sexwecan.at/](http://www.sexwecan.at/)
- DOK - Sexuelle Aufklärung – Einst und heute - Play SRF
- DOK - Weibliche Sexualität und Lust – Gibt es feministische Pornografie? - Play SRF
- DOK - Jugend, Sex und Internet - Play SRF
- DOK - Pornos auf Kinderhandys - Play SRF
- Knick Knack – Orgasmen ([www.arte.tv/de/videos/094355-001-A/knick-knack-1-7/](http://www.arte.tv/de/videos/094355-001-A/knick-knack-1-7/))

### Medien zum Thema sexualisierte Belästigung und Sexismus:

- [www.bern.ch/themen/gesundheits-alter-und-soziales/gleichstellung-von-frau-und-mann/bern-schaut-hin](http://www.bern.ch/themen/gesundheits-alter-und-soziales/gleichstellung-von-frau-und-mann/bern-schaut-hin)
- [www.onlineopferberatung.ch](http://www.onlineopferberatung.ch)
- [www.bernschauthin.ch/](http://www.bernschauthin.ch/)
- [www.sexuelle-gesundheit.ch/im-notfall/bel%C3%A4stigung-diskriminierung](http://www.sexuelle-gesundheit.ch/im-notfall/bel%C3%A4stigung-diskriminierung)
- [www.pinkstinks.de/schule-gegen-sexismus/](http://www.pinkstinks.de/schule-gegen-sexismus/)
- [www.16tage.ch/](http://www.16tage.ch/)
- Penisbild verschickt – darf man das? Sexting-Fakten mit Maria – Auf Klo ([www.youtube.com/watch?v=dLZgBVSpyKs](http://www.youtube.com/watch?v=dLZgBVSpyKs))
- Triggerwarnung: Wurdest du schon einmal sexuell belästigt? – Auf Klo ([www.youtube.com/watch?v=Jmk1iQIQfNA](http://www.youtube.com/watch?v=Jmk1iQIQfNA))
- Gegen Sexismus, Scheisse gehört ins Klo ([www.youtube.com/watch?v=GQXejn5aKT4](http://www.youtube.com/watch?v=GQXejn5aKT4))
- Sexuelle Gewalt als globale Epidemie  
Serie von ARTE ([www.arte.tv/de/videos/RC-017316/sexuelle-gewalt-eine-globale-epidemie/](http://www.arte.tv/de/videos/RC-017316/sexuelle-gewalt-eine-globale-epidemie/))

### **Medien zum Thema Konsens:**

- [www.konsenslernen.noblogs.org/](http://www.konsenslernen.noblogs.org/)
- [www.genderdings.de/sexualitaet-und-liebe/einvernehmlicher-sex-konsens/](http://www.genderdings.de/sexualitaet-und-liebe/einvernehmlicher-sex-konsens/)
- [www.imaginingdesires.at/videos/](http://www.imaginingdesires.at/videos/)
- [www.pinkstinks.de/was-ist-sexueller-konsens/](http://www.pinkstinks.de/was-ist-sexueller-konsens/)
- Beidseitiges Einverständnis - so einfach wie Tee – YouTube  
([www.youtube.com/watch?v=2ovcQgIN5G4](http://www.youtube.com/watch?v=2ovcQgIN5G4))
- Nein heisst nein? «Ich hatte Sex, obwohl es weh tat.» - Auf Klo  
([www.youtube.com/watch?v=snkOWQAsJrA](http://www.youtube.com/watch?v=snkOWQAsJrA))
- Knick Knack – Konsens ([www.arte.tv/de/videos/094355-002-A/knick-knack-2-7/](http://www.arte.tv/de/videos/094355-002-A/knick-knack-2-7/))

### **Medien zum Thema Gender und Diversity:**

- [www.geschlechtergerechter.ch/](http://www.geschlechtergerechter.ch/)
- [www.buuu.ch/](http://www.buuu.ch/)
- [www.genderdings.de/](http://www.genderdings.de/)
- [www.milchjugend.ch/](http://www.milchjugend.ch/)
- [www.du-bist-du.ch/](http://www.du-bist-du.ch/)
- [www.gay.ch](http://www.gay.ch)
- [www.jugend.tqns.ch/](http://www.jugend.tqns.ch/)
- [www.los.ch/](http://www.los.ch/)
- [www.l-mag.de/](http://www.l-mag.de/)
- [www.feministen.ch/](http://www.feministen.ch/)
- [www.queeramnesty.ch/](http://www.queeramnesty.ch/)
- [www.bern.ch/themen/gesundheit-alter-und-soziales/gleichstellung-von-frau-und-mann/bern-schaut-hin/kampagne-bern-schaut-hin/glossar](http://www.bern.ch/themen/gesundheit-alter-und-soziales/gleichstellung-von-frau-und-mann/bern-schaut-hin/kampagne-bern-schaut-hin/glossar)
- [www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/inklusion-material/webshows/webshow-gender](http://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/inklusion-material/webshows/webshow-gender)
- [DOK - Hass gegen LGBTQ+ – Von Diskriminierung und Widerstand - Play SRF](http://www.srf.ch/play/audio/1477744)
- Knick Knack – Queer ([www.arte.tv/de/videos/094355-006-A/knick-knack-6-7/](http://www.arte.tv/de/videos/094355-006-A/knick-knack-6-7/))

### **Medien zum Thema hegemoniale und toxische Männlichkeit:**

- Toxische Beziehung: So habe ich mich befreit! – Auf Klo  
([www.youtube.com/watch?v=GoDc72NJRK0](http://www.youtube.com/watch?v=GoDc72NJRK0))
- Knick Knack – Männlichkeit ([www.arte.tv/de/videos/094355-004-A/knick-knack-4-7/](http://www.arte.tv/de/videos/094355-004-A/knick-knack-4-7/))

### **Medien zum Thema Victim Blaming und Vergewaltigungsmythen:**

- SRF-Impact: Victim Blaming - Täter-Opfer-Umkehr nach sexualisierter Gewalt (<https://www.youtube.com/watch?v=-Nb2YZfgLYs>)
- Reporter - #vergewaltigt – aber kein Opfer! - Play SRF
- Knick Knack – Erotisierung der Vergewaltigung ([www.arte.tv/de/videos/094355-003-A/knick-knack-3-7/](http://www.arte.tv/de/videos/094355-003-A/knick-knack-3-7/))

### **Webseiten für Materialien rundum Sexualität:**

- <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmaterialien/ideenset-sexuelle-und-geschlechtliche-vielfalt/unterrichtsmaterial-online>
- [www.bern.ch/themen/gesundheit-alter-und-soziales/gleichstellung-von-frau-und-mann/bern-schaut-hin/aktivitaeten](http://www.bern.ch/themen/gesundheit-alter-und-soziales/gleichstellung-von-frau-und-mann/bern-schaut-hin/aktivitaeten)
- [www.bernergesundheits.ch/landingpages/unterrichtsmaterial/](http://www.bernergesundheits.ch/landingpages/unterrichtsmaterial/)