

## 6 Empirische Fallrekonstruktionen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fallanalysen dargestellt. Im Fokus steht dabei die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, *über welche Erfahrungen und Selbstpraktiken sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte konstituieren (können)*. Es wird dargelegt, über welche Erfahrungen sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte erkennen und konstituieren und mittels welcher Praktiken sie auf sich einwirken, um ihre Erfahrungen zu bewältigen und nicht zuletzt auch zu kontrollieren. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird damit erstens als Erfahrungskategorie empirisch aufgegriffen. Daneben werden in den Rekonstruktionen auch die sozialen Positionierungsakte in den Blick genommen, mit denen pädagogische Fachkräfte sich ins Verhältnis zu den Adressat\*innen ihrer pädagogischen Arbeit und ihren Kolleg\*innen oder Vorgesetzten setzen. Anhand der Analyse der Positionierungsakte wird in den Blick genommen, auf welche Weise sich die Fachkräfte beim Thema sexualisierte Gewalt in das soziale und institutionelle Beziehungsgeflecht einfügen (können). Selbstsorge wird damit zweitens als relationale Kategorie empirisch in den Blick genommen. Überdies werden auch die Bezüge zum Diskurs um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche rekonstruiert. Es wird gefragt, vor dem Hintergrund welcher Subjektformate und Diskurspositionen (Kap. 2.6) pädagogische Fachkräfte sich und die eigenen Erfahrungen überhaupt in den Blick nehmen und sich als Subjekte konstituieren können. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird damit drittens als gesellschaftliche Kategorie empirisch in den Blick genommen.

Die Ergebnisse werden fallbezogen dargelegt. Die Darstellungen beginnen jeweils mit einer Einleitung, die Aufschluss über die inhaltlichen Aspekte der jeweils rekonstruierten Selbstsorge gibt und Verweise auf die

entsprechenden Kapitel enthält. Es folgt ein biografisches Kurzportrait, bei dem die Fachkräfte mit Fokus auf ihre berufliche Tätigkeit vorgestellt werden. Im Anschluss werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche aufgeführt. Die Darstellungen der Rekonstruktionen folgen der Logik des jeweiligen Falls und sind nach unterschiedlichen Aspekten der Selbstsorge, wie sie sich in dem jeweiligen Fall zeigen, aufgebaut. Die Darstellungen schließen mit der Fallstruktur zu dem jeweils rekonstruierten Selbstsorgemodus.

### **6.1 »Das ist unsere Pflicht.« Professionelle Handlungsfähigkeit als Norm – Erfahrungen und Selbstpraktiken der Grundschullehrerin Caren Conrad**

Der Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad steht für eine Selbstsorge, die zentral auf die Übernahme der professionellen Sorgeverantwortung von der Lehrkraft für ihre Schüler\*innen allgemein und insbesondere für gewaltbetroffene Schüler\*innen gerichtet ist. Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und mit (potenziell) von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern erweist sich als zentrales Thema und Haupterzählinie des Interviews. Auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungsdarstellungen im Umgang mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt gegen Schüler\*innen wird die Übernahme der professionellen Sorgeverantwortung als Fachkraft plausibel gemacht und die Subjektposition als *professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft* im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder eingenommen.<sup>19</sup> Die dargelegte Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler\*innen basiert zum einen auf einer im schulischen Alltag fest verankerten, habitualisierten Aufmerksamkeit für die Nöte und das Leid ihrer Schüler\*innen (Kap. 6.1.2.1), die zum anderen mit Bezug auf die Normen des Kinderschutzes als professionelle Sorge fachlich abgesichert wird (Kap. 6.1.2.2). Die eigene Handlungssouveränität im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder wird auf der Grundlage einer Vielzahl von Situationen aus dem pädagogischen Alltag, auch der Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt gegen ein Kind, plausibel hervorgebracht,

---

<sup>19</sup> Dem grundschulischen Kontext entsprechend wird im Rahmen der vorliegenden Fallanalyse nur von Kindern gesprochen.

und über vielfältige Bezüge auf das eigene Wissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder abgesichert (Kap. 6.1.2.3–6.1.2.5). Die Selbstsorge, die auf der reflexiven Ebene auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft zielt, korrespondiert auf der praktischen Ebene der Selbstsorge mit einer Reihe von Selbstpraktiken, die auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit zielen: Es wird erstens rekonstruiert, wie nach dem Erleben von Handlungsohnmacht im Zuge einer Verdachtsabklärung auf sexualisierte Gewalt die erlebte Hilflosigkeit durch die Teilnahme an einer Fortbildung bewältigt und die professionelle Handlungsfähigkeit gestärkt wird (Kap. 6.1.2.6 u. 6.1.2.7). Es wird zweitens eine ressourcenschonende Umgangsweise mit (gewaltbetroffenen) Schüler\*innen und mit Kolleg\*innen rekonstruiert, durch die die eigene professionelle Handlungsfähigkeit langfristig gesichert werden soll (Kap. 6.1.2.8). Überdies wird dargelegt, inwiefern sich die Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad zumindest auf impliziter Ebene als zutiefst vergeschlechtlicht erweist, was die Einnahme der Subjektposition als sorgende, handlungssouveräne Lehrkraft weitgehend widerspruchsfrei ermöglicht (Kap. 6.1.2.9). Abschließend werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad in einer Fallstruktur als »normative Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.1.3).

### 6.1.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Die Grundschullehrerin Caren Conrad ist zum Interviewzeitpunkt knapp 30 Jahre alt. Sie lebt zusammen mit ihrer Partnerin in einer Großstadt und hat keine Kinder.

Caren Conrad ist in einem bildungsbürgerlichen Milieu aufgewachsen. Beide Eltern und auch ihre Geschwister üben akademische Berufe aus. Die eigene Schulzeit an einer Privatschule wird als »sehr glückliche« Zeit beschrieben.<sup>20</sup> Retrospektiv werden der »enge Zusammenhalt« unter Schüler\*innen, mit denen sie von der ersten bis zur 13. Jahrgangsstufe in einer Klasse verblieben ist, und die »enge Bindung zwischen Lehrern und Schülern« positiv hervorgehoben. Die Schule sei für sie mehr »als nur

<sup>20</sup> Alle Zitate in diesem Abschnitt stammen aus der berufsbiografischen Eingangserzählung von Caren Conrad und ihrer Antwort auf die erste Nachfrage (Z. 16–236).

ein Ort zum Lernen« gewesen. Sie sei »wie Familie« gewesen und dennoch »professionell«. Als Schülerin habe sie einen Unterricht erfahren, den sie als »praxisorientiert« beschreibt und in dem sie »ganz viel ausprobieren« durfte. Im Gegensatz zu ihren Kommilitonen habe sie während des Lehramtsstudiums von ihrer eigenen Schulzeit »immer nur (.) ähm schwärmen« können. Die Erfahrung ihrer eigenen Schulzeit wird für ihre Tätigkeit als Lehrerin als bedeutsam hervorgehoben. Sie spielte nicht nur eine »ganz wesentliche Rolle« bei ihrem Wunsch Lehrerin zu werden, sondern auch bei der Gestaltung ihres Unterrichts, mit dem sie versuche, ihren Schüler\*innen ähnliche »Erfahrungsräume« zu bieten.

Ihre Berufswahl sei zunächst von dem allgemeinen Wunsch begleitet gewesen, »einen sozialen Beruf« auszuüben. Bereits als Schülerin habe sie sich für Kinder interessiert und bei verschiedenen Familien als Babysitterin gearbeitet. In dieser Zeit habe sie auch erste Einblicke in die Berufswelt erhalten und als Praktikantin an einer Schule für gehörlose Menschen und in einer Einrichtung aus dem Bereich der Heimerziehung hospitiert. Die Überlegung, Soziale Arbeit zu studieren, habe sie verworfen, nachdem sie im Rahmen eines Sozialen Jahres eine Studierende der Sozialen Arbeit regelmäßig zu ihren Vorlesungen begleitet habe. Das Studium sei ihr zu »theorielastig« erschienen, und so habe sie sich für das Lehramtsstudium mit einem Kunstschwerpunkt entschieden. Hier habe sie sich besonders für die praktischen Studienanteile interessiert. Sie habe erkannt, dass das Lehramtsstudium »total« ihr »Ding« sei.

Der Berufseinstieg erfolgt über eine Anstellung als Vertretungslehrerin, die Caren Conrad noch während ihres Studiums antritt und nach dem ersten Staatsexamen sechs weitere Monate bis zum Beginn des Referendariats fortsetzt. Die Erfahrung als Vertretungslehrerin wird retrospektiv als bedeutsam für das anschließende Referendariat hervorgehoben. Der Einstieg in das Referendariat sei so »viel leichter« gewesen. Das Referendariat wird von der Grundschullehrerin als »erfahrungsreich« beschrieben: Die Schule habe in einem sogenannten sozialen Brennpunkt der Stadt gelegen. Viele Schüler\*innen hätten einen sozial und ökonomisch belasteten Familienhintergrund gehabt und seien – wie an späterer Stelle im Interview bemerkt wird – durch Gewalt- und zum Teil auch durch Kriegs- oder Fluchterfahrungen traumatisiert gewesen. Die Grundschullehrerin gibt an, dass sie ihre Erwartungen an die eigene Tätigkeit als Lehrkraft, die stark mit ihren eigenen Erfahrungen als Schülerin verwoben waren, habe revidieren und den Bedingungen ihrer Schüler\*innen habe anpassen müssen. Im

Gegensatz zu ihren Kolleg\*innen, die ihr Referendariat »an den kleinsten Dorfschulen« absolvierten und »nur zweimal in die Hände klatschen und dann lief der Unterricht kooperativ im Flüsterton«. An ihrer Schule, die in einer Hochhaussiedlung im Randgebiet einer Großstadt verortet wird, sei zu Beginn »nicht an unterrichten zu denken« gewesen und es habe täglich eine halbe Stunde gedauert, bis die Kinder »überhaupt (...) mal ruhig waren oder annähernd auf ihren Plätzen saßen«. Dies habe ihr gegenüber den Seminarleitern »Druck« gemacht. Sie habe Angst gehabt, dass diese »die Schwierigkeiten die schwierigen Grundvoraussetzungen der Schule nicht erkennen« könnten und die gleichen Erwartungen an sie richten würden wie an ihre Kolleg\*innen. Ihre Arbeit während des Referendariats sei von den Seminarleitungen dann aber als Erfolg gewertet und ihr »sehr hoch angerechnet« worden. Im Anschluss an das Referendariat sei Caren Conrad von der Schule direkt als Klassenlehrerin übernommen worden. Zum Interviewzeitpunkt befindet sie sich seit etwa drei Jahren in dieser Position.

### **6.1.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen**

Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder wird von der Grundschullehrerin als bedeutsamer Gegenstand der eigenen beruflichen Arbeit als Lehrerin hervorgebracht. Dies wird unter anderem daran deutlich, dass die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und mit (potenziell) von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern im Interview als Haupterzähllinie fungiert und dass eine Vielzahl von Situationen dargelegt wird, in denen der Thematik sexualisierter Gewalt gegen Kinder eine Bedeutung zugewiesen wird. Sexualisierte Gewalt wird weitgehend mit einem Fokus auf Schüler\*innen thematisiert, bei denen der Verdacht besteht, dass diesen in ihren Familien oder in ihrem familiären Umfeld sexualisierte Gewalt angetan wird. Es wird gezeigt, wie die Grundschullehrerin an ihrer Schule immer wieder mit Verdachtsfällen auf innerfamiliäre sexualisierte Gewalt konfrontiert wird. In einem Fall wird erzählt, wie sie einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt gegen einen Schüler nachgeht und gezielt eine Disclosure-Situation herbeiführt. Fälle von sexualisierter Gewalt durch schulisches Personal oder Peer-Gewalt werden nicht angesprochen.

### 6.1.2.1 »aber es gibt einfach auch Dinge da merkt man diese (...) da ist was komisch« – Sorge als habitualisierte Aufmerksamkeit

Der erste Aspekt der Selbstsorge wird anhand einer Selbstpositionierung der Grundschullehrerin herausgearbeitet, die diese gegenüber ihren Schüler\*innen als *sorgende Lehrkraft* zeigt. Die Sorge wird dabei als zentraler reflexiver und praktischer Modus hervorgebracht, mit dem die Grundschullehrerin sich im pädagogischen Alltag zu ihren Schüler\*innen ins Verhältnis setzt – nicht nur im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt. Auf reflexiver Ebene, das heißt auf Erzählebene, wird die Sorge um Schüler\*innen als die zentrale Perspektive hervorgebracht, mit der die Grundschullehrerin die eigenen Erfahrungen im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihr Verhältnis zu den Schüler\*innen in den Blick nimmt. Auf der Ebene der erzählten Geschichte, also der Handlungsebene wird die Sorge der Grundschullehrerin als habitualisierte Aufmerksamkeit für die Situation ihrer Schüler\*innen rekonstruiert, insbesondere für ihre Nöte und das Leid ihrer Schüler\*innen. Die Sorge zeigt sich überdies als konkrete Zuwendung zu ihren Schüler\*innen und einer damit einhergehenden Nähe-Orientierung. Die Sorge der Grundschullehrerin um ihre Schüler\*innen wird als fester Bestandteil ihres schulischen Alltagshandelns und als zentraler Aspekt ihrer professionellen Positionierung als Lehrerin rekonstruiert. Die sorgende Haltung der Grundschullehrerin kann, gerade weil sie sich auch auf reflexiver Ebene zeigt, als Teil des (professionellen) Habitus als Lehrerin gefasst werden.

Die sorgende Haltung der Grundschullehrerin um ihre Schüler\*innen kann im Interview an einer Vielzahl von Erzählungen aus dem schulischen Alltag nachvollzogen werden. Beispielhaft für eine schulalltägliche Situation, in der es nicht um sexualisierte Gewalt geht, wird der folgende Textausschnitt herangezogen:

»man ist auch verantwortlich für die Kinder die kommen und sagen *ich hab kein Schulbrot mit und ich habe aber Hunger jetzt mach mal was* (.) ja dann ich morgens halt die zehn Schulbrote mehr geschmiert (.) [...] oder (...) Anzihsach Anzihsachen hingebracht für die Kinder die dann im Oktober bei Schnee mit Sandalen kamen« (Z. 169–175).

Es zeigt sich eine im Schulalltag verankerte Aufmerksamkeit und Sensibilität für die mitunter existenziellen Nöte ihrer Schüler\*innen, die zudem

(unmittelbar) in konkrete Sorgehandlungen der Lehrerin überführt wird. Ihre Sorgeverantwortung als Lehrkraft wird zunächst verallgemeinert (»man«). Darüber wird ein normativer Anspruch an Lehrkräfte angedeutet, der über die Aspekte der Bildung und Erziehung hinausgeht und die Sorgeverantwortung von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler\*innen grundsätzlich betont. Die konkreten Sorgehandlungen der Grundschullehrerin verweisen zugleich auf eine individuelle Dimension in der Deutung ihrer Verantwortung und auf die aktive Aneignung der Verantwortungsposition als sorgende Fachkraft: Anstatt beispielsweise an die Eltern der Schüler\*innen zu appellieren, übernimmt sie die Versorgung der Schüler\*innen in verschiedenen existenziellen Bereichen. Die selbsttätige Versorgung der Schüler\*innen erweist sich in Abgrenzung zur Elternarbeit als ressourcenschonendes Handeln der Lehrkraft, das in einem späteren Kapitel als zentrale Selbstpraktik rekonstruiert wird (Kap. 6.1.2.8).

Auch im Kontext von Verdachtsfällen zeigt sich die Sorge der Grundschullehrerin als besondere Aufmerksamkeit für direkte oder indirekte Anzeichen in den Handlungsweisen ihrer Schüler\*innen, die von der Lehrerin als Folge oder Ausdruck von Widerfahrnissen von sexualisierter Gewalt gedeutet werden. Auch hier folgen dem aufmerksamen Wahrnehmen von Anzeichen für sexualisierte Gewalt – in den meisten dargestellten Fällen – konkrete Sorgehandlungen, die direkt oder vermittelt zur Linderung des angenommenen Leids der Schüler\*innen beitragen sollen (Kap. 6.1.2.5). Die besondere Aufmerksamkeit für die (potenzielle) Gewaltbetroffenheit ihrer Schüler\*innen bildet demnach auch im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen die Grundlage ihrer Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft. Anhand von zwei weiteren Textsegmenten, die jeweils am Anfang von längeren Erzählungen über die Auseinandersetzung der Grundschullehrerin mit sexualisierter Gewalt im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit stehen, wird diese Selbstpositionierung im Einzelnen rekonstruiert. Im ersten Textsegment erzählt die Grundschullehrerin davon, wie bei ihr im Kontakt mit einer Schülerin oder einem Schüler (»ein Kind«) der Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung und auf sexualisierte Gewalt entstanden ist, der bis zum Erzählzeitpunkt nicht abschließend geklärt werden konnte. Es handelt sich also um einen schwebenden Verdacht auf sexualisierte (rituelle) Gewalt:

»ich hatte mal den Fall ähm dass ein Kind immer wieder erzählt hat ähm von Monstern die es im Keller trifft wenn es dort eingesperrt ist und die

machen ganz komische Dinge mit (..) mit ihm (..) ich mein die Fantasie von Kindern ist ähm (..) manchmal sehr umfangreich aber es gibt einfach auch Dinge da merkt man diese (...) da ist was komisch das ist ein Unterschied ob ich sag ich hab da so ein besten Freund und das ist mein Teddy und der redet mit mir oder ob ich sag ich werd immer wieder und d=d=dann geht=s mir ganz schlecht und dann merkt man wie das Kind in Panik gerät und es erzählt aber immer weiter und dann ähm (..) kneift es die Finger zusammen und und und man sieht schon die Nagelabdrücke in der Haut dann merkt man das ist irgendwie nicht nur eine Fantasie (..) eine Vorstellung das ist irgendwie sehr beängstigend oder sehr (4) ja (...) könnte möglicherweise eben auch in Richtung Missbrauch gehen (4)« (Z. 619–632).

Konkret geht es um eine\*n Schüler\*in, der\*die sich wiederholt an die Grundschullehrerin wendet und ihr von einem mehrfach auftretenden sehr erschreckenden Ereignis erzählt. In der Darstellung wird deutlich gemacht, dass es nicht nur die Inhalte des Ereignisses, sondern auch die wiederholte Hinwendung des\*der Schüler\*in an die Grundschullehrerin sind (»dass ein Kind immer wieder erzählt hat«), welche die Sorge der Grundschullehrerin für den\*die Schüler\*in begründen und ihre Aufmerksamkeit auf den\*die Schüler\*in lenken. Zwar wird von der Lehrerin die Möglichkeit eingeräumt, dass Schüler\*innen allgemein aufgrund ihres Ideenreichtums derartige Geschichten auch erfinden könnten (»ich mein die Fantasie von Kindern ist ähm (..) manchmal sehr umfangreich«). Diese Möglichkeit wird aber nur aufgeführt, um die eigene Perspektive, dass es sich nicht um eine Erfindung, sondern um ein tatsächlich erlebtes Ereignis handelt, abzugrenzen (»aber«). Die eigene Perspektive wird über einen Verweis auf das atmosphärische Gespür der Lehrerin im Umgang mit Schüler\*innen (»es gibt einfach auch Dinge da merkt man diese (...) da ist was komisch«) und mit dem eigenen (Erfahrungs-)Wissen über kindliche Erzählungen begründet. Anhand einer Gegensatzkonstruktion wird deutlich gemacht, wie die Grundschullehrerin zu ihrer Annahme kommt (»das ist ein Unterschied ob ich sag ich hab da so ein besten Freund und das ist mein Teddy und der redet mit mir oder ob ich sag ich werd immer wieder und d=d=dann geht=s mir ganz schlecht«). Erneut wird dabei auf die Wiederholung der Geschichte und den Nachdruck verwiesen, mit dem der\*die Schüler\*in der Lehrerin seine\*ihre Situation schildert. Damit wird eine Selbstpositionierung der Lehrerin gegenüber dem Kind hervorgebracht, die von einem Vertrauen der Grundschullehrerin in die Äußerungen des\*der Schüler\*in

und einem Wissen über kindliches Erzählen geprägt sind ebenso wie von einem sensiblen Gespür für die Not und das Leid, das aus der Hinwendung des Kindes zu seiner Lehrerin zu sprechen scheint. Eben jenes Spüren der Grundschullehrerin verweist auf eine atmosphärische, körper-leibliche Ebene der Interaktion, welche die aufmerksame Positionierung der Grundschullehrerin gegenüber ihren Schüler\*innen erneut unterstreicht und als zentraler Ausdruck des Sorgemodus der Grundschullehrerin gedeutet werden kann.

Die Erzählung wird in den weiteren Sequenzen stark verdichtet, wober die Bedeutsamkeit der zurückliegenden Situation unterstrichen wird. Die Sorge der Grundschullehrerin um den\*die Schüler\*in und der Verdacht auf eine (sexualisierte) Gewalterfahrung wird auf der Grundlage präziser Beobachtungen weiter konkretisiert (»und dann merkt man wie das Kind in Panik gerät und es erzählt aber immer weiter und dann ähm (.) kneift es die Finger zusammen und und und man sieht schon die Nagelabdrücke in der Haut dann merkt man das ist irgendwie nicht nur eine Fantasie (.) eine Vorstellung das ist irgendwie sehr beängstigend oder sehr (4)«). Neben konkreten Anzeichen im Verhalten des Kindes, wie dem Verkrampfen der Finger und dem Bohren der Fingernägel in die Haut, wird eine allgemeine Verschlechterung des Zustands des\*der Schüler\*in festgestellt. Die Lehrerin positioniert sich darüber nicht nur als sensible und aufmerksame Beobachterin ihrer Schüler\*innen, sondern begründet erneut ihre Annahme, dass es sich bei der erschreckenden Erzählung des\*der Schülerin um dessen\*deren tatsächliches Erleben handelt. Ihre Positionierung als sorgende Lehrkraft wird somit erstens indirekt als spezifische Erzählperspektive, die auf das Wohl bzw. die Not des\*der Schüler\*in gerichtet ist, hervorgebracht. Die eigene Aufmerksamkeit für die Situation des\*der Schüler\*in wird zweitens als atmosphärisches Gespür explizit und anhand von selbstbezüglichen Aussagen auf der Handlungsebene als zentraler Aspekt der Interaktion zwischen der Grundschullehrerin und dem\*der Schüler\*in benannt (»dann merkt man«, »man sieht schon«, »dann merkt man«). Überdies erfolgt die Selbstpositionierung als aufmerksame Lehrkraft vor dem Hintergrund einer Einordnung des Handelns des\*der Schüler\*in als Anzeichen auf die erlebte Gewalt (»ja (...) könnte möglicherweise eben auch in Richtung Missbrauch gehen (4)«). Dass ihre Vermutung an dieser Stelle auf der Ebene eines unbestätigten Verdachts bleibt, ist für die Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft nicht entscheidend. Entscheidend ist vielmehr, dass die Grundschullehrerin sich bezüglich der Anzeichen auf

sexualisierte Gewalt als wissend positionieren kann und überdies anzeigt, dass sie die Möglichkeit, dass ihre Schüler\*innen von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnten, als einen Deutungshorizont im schulischen Alltag fest verankert hat.

Anhand einer weiteren Erzählung über den Verdacht der Grundschullehrerin auf sexualisierte Gewalt gegen einen Schüler, die in Kapitel 6.1.2.6 ausführlich rekonstruiert wird und von der an dieser Stelle nur der Beginn des zugrunde liegenden Textsegments aufgeführt ist, wird der sorgende Modus der Grundschullehrerin im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder erneut nachvollziehbar und als zentraler Aspekt ihrer Selbstsorge als Lehrkraft herausgearbeitet:

»ich hab ähm ((ausatmen)) einen Schüler gehabt (...) der sich (..) ständig eingekotet hat (..) und das ist für mich als Lehrerin ein absolutes Signal (..) da sehr aufmerksam zu sein denn das Kinder sich ein=n=nässen ist häufiger der Fall aber inkoten (...) ist für mich ein absolutes Alarmzeichen (..) denn das passiert nicht so häufig aufgrund (..) psychischer psychischen Drucks oder psychischer Belastung (...) das ist einfach nochmal eine ganz andere Nummer als dieses Einnässen (...)« (Z. 569–575).

Anhand der einleitenden Bezugnahme der Grundschullehrerin zum Fall (»ich hab ähm ((ausatmen)) einen Schüler gehabt«) wird auch hier das aktive Sich-Einfügen in die Subjektposition als sorgende Lehrkraft und ihre Verantwortungsübernahme für ihre Schüler\*innen nachvollziehbar. Die Darstellung beginnt mit einer Fremdpositionierung des Schülers, die anders als zuvor nicht im Generationenverhältnis, sondern über seine institutionelle Rolle und sein Geschlecht ebenso wie über sein Verhalten erfolgt, das den Anlass für die Sorge der Grundschullehrerin darstellt. Über eine kontrastierende Einordnung des Verhaltens ihres Schülers begründet die Grundschullehrerin ihre Sorge und den Verdacht, dass der Schüler starken Belastungen ausgesetzt sei, die durch das Erleben sexualisierter Gewalt verursacht würden. Durch die Beobachtungen ihres Schülers und die kontrastierende Einordnung seiner Verhaltensweisen, bei der ein Wissen über kindliche Entwicklungsschritte preisgegeben wird, bringt die Grundschullehrerin sich erneut als aufmerksame Lehrkraft hervor, der die (existenziellen) Nöte ihrer Schüler\*innen nicht entgehen. Ihre Aufmerksamkeit für den Schüler wird mit dem Verhalten des Schülers, dem eine starke aufmerksamkeitssteuernde Wirkung zugesprochen wird, begründet (»und

das ist für mich als Lehrerin ein absolutes Signal (..) da sehr aufmerksam zu sein«). Die Sorge um den Schüler wird – als Aufmerksamkeit – damit explizit zum Gegenstand der professionellen Rollenbeschreibung gemacht. Die Selbstpositionierung als aufmerksam-sorgende Lehrkraft wird auf diese Weise verallgemeinert und zum professionellen Maßstab aller Lehrkräfte erhoben (»als Lehrerin«). Sie enthält zugleich einen klaren Selbstbezug (»für mich«), worüber die eigene Individualität unterstrichen und die hervorgebrachte Norm als persönlicher Maßstab ausgegeben wird. Die Sorge um die Schüler\*innen wird darüber als fester Bestandteil des schulalltäglichen Handelns, als professionelle Norm *und* als individuelle Besonderheit hervorgebracht.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass die Sorge der Grundschullehrerin als Form der habitualisierten Aufmerksamkeit für die Situation ihrer Schüler\*innen gefasst werden kann, die auch die Problematik von sexualisierter Gewalt miteinbezieht. Auf reflexiver wie praktischer Ebene erweist sich die Sorge als der zentrale Modus, mit dem sich die Lehrkraft zu ihren Schüler\*innen ins Verhältnis setzt. Sie erweist sich als zentraler Aspekt der Selbstsorge, das heißt als die spezifische Weise, mit der sich die Grundschullehrerin Caren Conrad im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder in den Blick nimmt. Das Einfügen in die Subjektposition der (*professionell*) *sorgenden Lehrkraft* erfolgt damit sowohl auf der Grundlage einer im pädagogischen Alltag fest verankerten habitualisierten Aufmerksamkeit und Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler\*innen und reflexiv über die aktive Aneignung der Verantwortungsposition gegenüber den Schüler\*innen als Teil der professionellen Rollenbeschreibung. Letzteres zeigt sich auch auf der Ebene der Agency-Konstruktionen, über die sich die Lehrerin zu den vergangenen Verdachtsfällen positioniert (»ich hatte mal den Fall«, »ich hab [...] einen Schüler gehabt«).

### 6.1.2.2 »das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen« – Sorge als professionelle Norm

In diesem Abschnitt wird die normative Basis der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad rekonstruiert. Es wird gezeigt, inwiefern das eigene Sorgehandeln gegenüber den Schüler\*innen als professionelle Norm hervorgebracht und mit Bezug auf die Normen des Kinderschutzes als professionelles Sorgehandeln abgesichert wird. Die Absicherung des eigenen Tuns und der Selbstpositionierung in Übereinstimmung mit den profes-

sionellen Normen des Kinderschutzes erweist sich als weiterer zentraler Aspekt der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad, der anhand der folgenden Argumentation nachvollzogen werden kann. Die Argumentation basiert auf einer Gegensatzkonstruktion, mit der das Kollegium im Hinblick auf den Umgang mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt in zwei Gruppen aufgeteilt wird und auf deren Grundlage die normative Selbstpositionierung der Grundschullehrerin hervorgebracht wird:

»und das sind dann schon so Situationen die wir natürlich ansprechen im Kollegium und da hat man eben auch (...) geteilte Reaktionen die einen die dann sagen wir müssen was machen und erzähl mir genau und so und die anderen die dann auch teilweise sagen wenn man Vermutungen äußert die vielleicht ein bisschen ((einatmen)) (.) bisschen heftiger sind oder sehr viel heftiger als das Gewöhnte (.) und das sie dann sagen *oh ne das kann ich jetzt grad nicht hören* (.) das gibt=s auch (.) was ich überhaupt nicht verstehen kann und auch nicht akzeptieren kann ich denke das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen (..) und wenn ich mich für so einen Beruf entscheide dann (...) bei einem Prozentsatz von eins auf fünfundzwanzig was sexuellen Missbrauch betrifft das heißt ein Kind pro Klasse (..) dann hab ich mich damit auseinanderzusetzen (.) sonst bin ich in dem Ber=Berufsfeld falsch (.) aber das kann man dann manchen Kollegen auch nicht so klar ins Gesicht sagen hät hält man sich dann mit sein'seiner Meinung dann zurück (.) aber es gibt eben auch viele Kollegen die da sehr (.) unterstützend sind und sich das natürlich anhören und sehr ernst nehmen (...)*«* (Z. 632–648).

Das Ansprechen eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt unter Kindern und Jugendlichen im Kollegium wird einleitend als selbstverständlicher Bestandteil der beruflichen Arbeit von Lehrkräften normalisiert. Der eigene Standpunkt wird über eine kollektive Positionierung abgesichert (»wir«). Es wird verdeutlicht, dass die Lehrerin innerhalb des Kollegiums nicht die Einzige ist, die einen Austausch mit Kolleg\*innen zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Schüler\*innen befürwortet. In den nachfolgenden Sequenzen wird deutlich gemacht, dass nicht alle Kolleg\*innen offen für das Ansprechen von Verdachtsfällen seien. Anhand der Konstruktion eines Gegensatzes wird zwischen einer Gruppe von Kolleg\*innen, die der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt mit Offenheit begegnet und eine Handlungsbereitschaft aufweist (»die einen die dann sagen wir müssen was machen und erzähl mir genau«), und einer Gruppe von

Kolleg\*innen, die sich ablehnend gegenüber der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verhält (»und das sie dann sagen *oh ne das kann ich jetzt grad nicht hören* (.)*«*), differenziert. Die Ablehnung der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird nicht als kategorisch dargestellt, sondern auf die Verdachtsfälle besonders schwerwiegender Gewalt beschränkt (»wenn man Vermutungen äußert die vielleicht ein bisschen ((einatmen)) (.) bisschen heftiger sind oder sehr viel heftiger als das Gewöhnte (.)*«*) und situativ und zeitlich begrenzt (*»jetzt grad nicht«*). In der anschließenden Selbstpositionierung der Grundschullehrerin werden diese Differenzierungen in der ablehnenden Haltung der Kolleg\*innen aber nicht aufgegriffen. Die Grundschullehrerin positioniert sich hier im klaren Widerspruch zu Kolleg\*innen, die einer Auseinandersetzung eher ablehnend gegenüberstehen, und unterstreicht damit erneut die eigene Zugehörigkeit zu der Gruppe jener Kolleg\*innen, die eine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit befürworten. Sie macht überdies deutlich, dass sie kein Verständnis für die ablehnende Haltung der anderen Kolleg\*innen aufbringen möchte (»was ich überhaupt nicht verstehen kann und auch nicht akzeptieren kann*«*). Anders als die Fremdpositionierung eben jener Kolleg\*innen erweist sich die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin Caren Conrad somit als kategorische Positionierung, die gegenüber den Kolleg\*innen von wenig Verständnis oder Empathie geprägt ist.

Demgegenüber wird die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und die Sorge um gewaltbetroffene Kinder mit Bezug auf den Kinderschutz ethisch-normativ begründet und für den Kontext Schule als professionelle Norm hervorgebracht (»ich denke das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen (.)*«*). Die Auseinandersetzung mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt und die Sorge um (potenziell) betroffene Schüler\*innen wird zudem in das Rollenverständnis als Lehrkraft integriert und als genuiner Gegenstand des Lehrberufs ausgegeben (»und wenn ich mich für so einen Beruf entscheide dann (...) [...] dann hab ich mich damit auseinanderzusetzen (.) sonst bin ich in dem Ber=Berufsfeld falsch (.)*«*). Nicht nur wird die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen darüber als Kern ihres professionellen Selbstverständnisses als Lehrkraft ausgewiesen. Die eigene Positionierung wird auch zum Maßstab professionellen Handelns im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt erhoben. Gestützt wird dies über einen Verweis auf das eigene Wissen zur Häufigkeit von sexualisierter Gewalt gegen Kinder (»bei einem Prozentsatz von eins

auf fünfundzwanzig was sexuellen Missbrauch betrifft das heißt ein Kind pro Klasse (..)«. Über den Bezug auf das eigene Wissen wird die Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft innerhalb des Kollegiums auch als fachlich fundierte Positionierung ausgewiesen. Demgegenüber wird die im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Verdachtsfällen ablehnende Haltung der Kolleg\*innen implizit als nicht professionell abgewertet. Mit der kategorischen Positionierung der Grundschullehrerin wird ein Verständnis professioneller Sorge im Kontext von sexualisierter Gewalt hervorgebracht, das die Möglichkeit, dass nicht alle Fachkräfte gleichermaßen jederzeit und mitunter unvorbereitet in eine Auseinandersetzung gehen können, nicht gelten lässt. Potenzielle Vulnerabilitäten pädagogischer Fachkräfte wie die persönliche Betroffenheit von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend werden ausgeblendet oder der Vulnerabilität der Schüler\*innen im Verdachtsfall stark unterordnet. Das Verständnis professioneller Sorge, das von der Grundschullehrerin an dieser Stelle hervorgebracht wird, ist damit auf die Situation des betroffenen Kindes und dessen Verletzbarkeit ausgerichtet. Auf impliziter Ebene wird hier ein Anspruch der Grundschullehrerin an ihre Kolleg\*innen und an sich kommuniziert, im Kontext von sexualisierter Gewalt die eigenen Befindlichkeiten, Gefühle und Verletzungen hintanzustellen, um professionell handeln zu können.

In der Argumentation wird überdies deutlich gemacht, dass die Grundschullehrerin ihre Ansichten gegenüber jenen Kolleg\*innen, die eine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt situativ offen ablehnen, zurückhält und nicht offen in Opposition zu diesen geht. Zwar wird die eigene Zurückhaltung über die Zuschreibung mangelnder Kritikfähigkeit dieser Kolleg\*innen begründet (»aber das kann man dann manchen Kollegen auch nicht so klar ins Gesicht sagen hält man sich dann mit sein'seiner Meinung dann zurück (..)«). Die Zurückhaltung gegenüber den Kolleg\*innen kann aber zugleich als Selbstpraktik der Grundschullehrerin verstanden werden, die weiter unten als ressourcenorientiertes Handeln beschrieben wird und sich auch an anderer Stelle im Interview zeigt (Kap. 6.1.2.9). Die Argumentation abschließend wird der Gruppe von Kolleg\*innen erneut eine andere Gruppe von Kolleg\*innen gegenübergestellt, die der Auseinandersetzung über sexualisierte Gewalt gegen Schüler\*innen offen und unterstützend gegenüberstehen würden (»aber es gibt eben auch viele Kollegen die da sehr (..) unterstützend sind und sich das natürlich anhören und sehr ernst nehmen (...)«). Zwar wird darüber angezeigt, dass die Grundschullehrerin die eigenen Anliegen mit einzelnen Kolleg\*innen

teilen kann und aus dem Kollegium auch Unterstützung für diese erhält. Das Kollegium wird jedoch zugleich als Raum hervorgebracht, in dem ein offenes Sprechen über einen Verdacht auf sexualisierte Gewalt nur partiell möglich ist. Auf impliziter Ebene wird darüber angedeutet, dass es innerhalb des Kollegiums keinen Konsens darüber gibt, wie mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen umzugehen ist, was darauf schließen lässt, dass institutionell keine verbindlichen Handlungsleitlinien im Umgang mit Verdachtsfällen vorliegen (Kap. 6.1.2.5). Die professionelle Sorge um betroffene Schüler\*innen wird auf diese Weise trotz der Einführung einzelner unterstützender Kolleg\*innen als das individuelle Anliegen der Fachkraft sichtbar gemacht, mit dem sich die Grundschullehrerin nicht nur von ihren Kolleg\*innen, sondern auch von dem institutionellen Kontext abhebt.

Im Fokus der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad steht damit erneut die eigene Positionierung als sorgende Lehrkraft, die mit Bezug auf die Normen des Kinderschutzes nicht nur professionell abgesichert, sondern zum normativen Maßstab des Lehrerhandelns erhoben wird. In Abgrenzung zu einzelnen Kolleg\*innen positioniert sich die Grundschullehrerin selbst in Übereinstimmung mit den professionellen Normen des Kinderschutzes. Die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin als professionell sorgende Lehrkraft wird dabei auf der Basis fachlichen Wissens zur Häufigkeit von sexualisierter Gewalt gegen Kinder abgesichert. Der Fokus der Sorge wird ausschließlich auf die gewaltbetroffenen Schüler\*innen gerichtet. Die Situation der Fachkräfte, eventuelle Verletzungen oder Hemmnisse im Umgang mit sexualisierter Gewalt geraten darüber aus dem Blick und werden im Sinne eines ressourcenorientierten Handelns von der Lehrkraft gezielt ausgeklammert (Kap. 6.1.2.9).

### **6.1.2.3 »es gibt Kinder mit Verdacht auf Missbrauch« – Handlungssouveränität auf Beziehungsebene**

Als ein weiterer zentraler Aspekt der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad in der Auseinandersetzung mit Schüler\*innen, bei denen vermutet wird, dass sie von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, kann die subjektiv erlebte Handlungssouveränität der Lehrkraft rekonstruiert werden, die bezogen auf verschiedene Situationen des pädagogischen Alltags hervorgebracht wird. Auf der Basis des nachfolgenden Textsegments wird eine Selbstpositionierung der Grundschullehrerin herausge-

arbeitet, mit der sich diese auf der Ebene der pädagogischen Interaktion als handlungsfähige und -souveräne Lehrkraft im Umgang mit tendenziell grenzverletzenden Berührungen an intimen Stellen ihres Körpers durch Schüler\*innen zeigt. Die Textstelle steht exemplarisch für eine Vielzahl von Textstellen, in denen das subjektive Erleben der eigenen Handlungssouveränität rekonstruiert werden kann:

»und dann gibt=s da schon kleine (.) kleinere Kinder die ähm die gar nicht merken dass sie die ganze Zeit mit ihrem Zeigefinger irgendwie auf meine Brust gehackt haben oder so ((lachen)) da merkt man dann die haben einfach gar kein (.) ähm (..) gar kein f=Gefühl dafür also es sind einfach noch Kinder und für die ist es völlig egal ob sie mir jetzt aufm Bein mit ihrem ph mir auf=n ihren Zeigefinger ins Bein bohren und meinen Namen rufen oder weiter aufwärts oder wo auch immer das merken die gar nicht (.) aber dann gibt=s natürlich auch Kinder ähm (.) mit Verdacht auf (.) Missbrauch ähm die dann ganz bewusst da anfassen (..) und den ersten Kindern würd ich dann vielleicht sagen *nimm mal bitte deine Hand hier weg das hab ich nicht so gerne* (.) aber im Prinzip muss ich die nicht darauf hinweisen was das jetzt für eine Körperstelle an meinem Körper ist weil das ähm gar nicht ähm (..) Absicht von denen war mich dort zu berühren (.) wohingegen andere Kinder dann wie gesagt ganz bewusst einen da anfassen oder ich hatte auch schon mal eine Kinderhand plötzlich zwischen den Beinen wo das Kind ähm mir ganz besondere Zuneigung zeigen wollte (.) und ich dann sagte *das hab ich nicht gern dass du mich da berührst aber ich mag=s total gerne wenn du mir über die Hand streichelst du kannst mir auch über den Arm streicheln* (..) *aber da bitte nicht* (.) ne das ist dann so das was sie gewöhnt sind dann Nähe darüber zu zeigen oder was ich mutmaße ich weiß es ja nicht aber gibt=s halt dann auch solche Erfahrungen (6)« (Z. 491–512).

Im beschreibenden Modus wird zunächst die Alltäglichkeit der Situationen hervorgehoben, in denen es zu Körperberührungen durch Schüler\*innen kommt. Der von Schüler\*innen ausgehende physische Kontakt zur Grundschullehrerin wird damit normalisiert. Mit einer anschließenden Erzählung über eine konkrete Situation (»oder ich hatte auch schon mal eine Kinderhand plötzlich zwischen den Beinen«) wird der eigenen Perspektive Plausibilität verliehen und ein praktisches Wissen im Umgang mit grenzverletzenden Berührungen durch Schüler\*innen beansprucht. Im Rahmen des Segments wird damit eine Selbstpositionierung hervorge-

bracht, mit der sich die Grundschullehrerin als handlungsfähige und souveräne Lehrkraft im Umgang mit sexuell grenzverletzenden Handlungen durch Schüler\*innen zeigt. Diese Selbstpositionierung basiert auf einer Reihe von Kategorisierungen, mit denen die Lehrerin die eigenen Erfahrungen ordnet und ihren Verdacht auf sexualisierte Gewalt begründet. Eine *erste* Kategorisierung bezieht sich auf die Körperstellen der Grundschullehrerin, die im schulischen Alltag von den Schüler\*innen berührt werden. Es wird zwischen Berührungen von Schüler\*innen an Körperstellen, die von der Lehrerin geduldet werden (Arme oder Hände), und Berührungen von Schüler\*innen an Körperstellen, die von der Lehrerin nicht geduldet werden (Brust oder der Genitalbereich) unterschieden. Letztere werden im Folgenden als Berührungen von ›intimen Körperstellen‹ bezeichnet. Eine *zweite* Kategorisierung bezieht sich auf die den Schüler\*innen zugeschriebene Intentionalität der Berührungen. Es wird unterschieden zwischen Berührungen, die beiläufig und unbeabsichtigt – auch – an intimen Körperstellen erfolgen (›die gar nicht merken dass sie die ganze Zeit mit ihrem Zeigefinger irgendwie auf meine Brust gehackt haben‹), und Berührungen, die intendiert und gezielt an intimen Körperstellen erfolgen (›wohingegen andere Kinder dann wie gesagt ganz bewusst einen da anfassen‹). Aufbauend auf diesen Kategorisierungen wird eine *dritte* Kategorisierung vorgenommen, über welche die Schüler\*innen fremdpositioniert werden und der eigene Handlungsentwurf als Lehrkraft im Umgang mit ›intimen‹ Körperberührungen durch ihre Schüler\*innen begründet wird. Einem Teil der Schüler\*innen wird dabei über eine altersbezogene Abgrenzung (›kleine (.) kleinere Kinder‹) ein naiver Umgang mit Körperlichkeit und intimen Körpergrenzen zugeschrieben (›die haben einfach gar kein (.) ähm (..) gar kein f=Gefühl dafür‹). Die Berührungen des Körpers der Grundschullehrerin werden für diesen Teil der Schüler\*innen als kindgerechte Ausdrucksweise normalisiert. Mit der Fremdpositionierung der Schüler\*innen im Kontext der generationalen Ordnung (›also es sind einfach noch Kinder‹) wird die intendierte Berührung intimer Körperstellen und, damit verbunden, eine mögliche sexuelle Konnotation dieser Berührungen für diesen Teil der Schüler\*innen ausgeschlossen. Sämtliche Berührungen, auch die der intimen Körperstellen, werden damit von der Grundschullehrerin als zufällig und für die pädagogische Interaktion als bedeutungsarm eingeordnet. An diese Deutung wird ein Handlungsentwurf der Grundschullehrerin gekoppelt, der als ›beiläufige Kommentierung‹ (›würde ich dann vielleicht sagen *nimm mal bitte deine Hand*

*hier weg das hab ich nicht so gerne* (.)«) oder als »gezieltes Übersehen« (»aber im Prinzip muss ich die nicht darauf hinweisen was das jetzt für eine Körperstelle an meinem Körper ist weil das ähm gar nicht ähm (..) Absicht von denen war mich dort zu berühren (.)«) der Berührungen ihrer Schüler\*innen beschrieben werden kann. Auf der Grundlage der detaillierten Beschreibung des eigenen Tuns und des eigenen Wissens über kindlich-affektives Handeln wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die die Grundschullehrerin als äußerst souverän im Umgang mit Berührungen durch ihre Schüler\*innen auch an intimen Körperstellen zeigt. Demgegenüber werden die durch weitere Schüler\*innen vorgenommenen Berührungen intimer Körperstellen als intendierte Berührungen eingeordnet und als Hinweis darauf gedeutet, dass diese Schüler\*innen sexualisierte Gewalt erfahren haben könnten (»Kinder ähm (.) mit Verdacht auf (.) Missbrauch ähm die dann ganz bewusst da anfassen (..)«). Erneut wird hier die besondere Aufmerksamkeit der Grundschullehrerin für die Anzeichen auf sexualisierte Gewalt im Handeln ihrer Schüler\*innen deutlich, die bereits in Kapitel 6.1.2.1 als Grundlage ihrer Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft rekonstruiert wurde. Die Selbstpositionierung als handlungssouveräne Fachkraft wird überdies erneut mit einem Bezug auf ihr fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder untermauert: Zum einen wird davon ausgegangen, dass Kinder, die selbst sexualisierte Gewalt erfahren (haben), eine geringere Sensibilität für die intimen Grenzen anderer Menschen haben können und ihre Erfahrungen zum Teil an anderen Menschen wiederholen. Jedoch ist die Eindeutigkeit, mit der die Grundschullehrerin das Handeln der Schüler\*innen an dieser Stelle deutet, wissenschaftlich nicht gesichert. So wird in der Forschung immer wieder darauf verwiesen, dass übergriffige Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen nicht immer auf eigene Erfahrungen von sexualisierter Gewalt verweisen (vgl. Mosser, 2015; Rieske, 2016; Bange, 2018). Zum anderen geht die Grundschullehrerin davon aus, dass die erlebte sexualisierte Gewalt von den betroffenen Kindern nicht immer als Gewalt eingeordnet wird, sondern möglicherweise als Ausdruck einer vermeintlich legitimen Nähe und Intimität zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Handlungen dieser Schüler\*innen werden von der Lehrerin entsprechend nicht als intendierte Grenzverletzung gedeutet, sondern als Ausdruck der affektiven Beziehung ihrer Schüler\*innen zu ihr als Lehrerin (»wo das Kind ähm mir ganz besondere Zuneigung zeigen wollte (.)«) und als Folge der Gewöhnung dieser Schüler\*innen an eine übergriffige Nähe in Erwachsenen-Kind-Be-

ziehungen (»das ist dann so das was sie gewöhnt sind dann Nähe darüber zu zeigen«). Zwar wird den Schüler\*innen mit dieser Fremdpositionierung auf diese Weise eine aktive Agency zugewiesen. Die Schüler\*innen werden jedoch nur eingeschränkt für ihr Handeln verantwortlich gemacht. Darüber wird eine Haltung der Grundschullehrerin erkennbar, die sich verstehend auf die grenzverletzenden Handlungen der Schüler\*innen bezieht und diese, trotz der für sie selbst damit einhergehenden eher unangenehmen Aspekte, nicht verurteilt. Die eigene Perspektive auf die Schüler\*innen, die diese als potenziell von sexualisierter Gewalt betroffen zeigt, wird mit einem Handlungsentwurf der Lehrerin verbunden, der das Tun der Schüler\*innen in der Interaktion fallbezogen aufgreift und pädagogisch wendet, indem sie den Schüler\*innen gezielt die eigenen Wünsche und Grenzen in körpernahen Interaktionen vermittelt (»und ich dann sagte *das hab ich nicht gern dass du mich da berührst aber ich mag=s total gerne wenn du mir über die Hand streichelst du kannst mir auch über den Arm streicheln (..) aber da bitte nicht (.)*«). Dabei fällt auf, dass die Körperstellen nicht explizit benannt werden, sondern anhand eines deiktischen Mittels (»da«) nur angedeutet werden. Ob und inwiefern die vermittelte Sprechweise als Ausdruck einer allgemeinen Sprachlosigkeit der Grundschullehrerin zu körper-intimen Themen gedeutet werden kann, oder ob diese in der Interaktion mit den Schüler\*innen gezielt eingesetzt wird, um die\*den Schüler\*in nicht vor den anderen, ebenfalls an der Interaktion beteiligten Schüler\*innen zu beschämen, kann auf der Grundlage der Rekonstruktionen nicht abschließend geklärt werden. Unterstrichen wird die handlungssouveräne Selbstpositionierung der Grundschullehrerin mit einer spezifischen Kommunikationsweise, die als Ich-Kommunikation rekonstruiert wird, und anhand derer die pädagogische Wendung der Situation deutlich gemacht werden kann. Zum einen wird mit der Offenlegung der eigenen Wünsche und Grenzen hinsichtlich der erfolgten Berührungen angezeigt, dass die Lehrerin die Verantwortung für sich selbst im Kontakt mit den Schüler\*innen übernimmt. Damit übernimmt sie, indem sie als Vorbild agiert, Verantwortung für ihr Gegenüber, dem sie zeigt, dass Berührungen des eigenen Körpers, die als unangenehm empfunden werden, zurückgewiesen werden dürfen und die Frage, ob und welche Berührungen als angenehm empfunden werden, eine ganz individuelle Frage ist. Im Hinblick auf sexualisierte Gewalt ist der verantwortliche Umgang mit den eigenen Grenzen von erheblicher Relevanz, sodass davon ausgegangen wird, dass die Grundschullehrerin die Ich-Kommunikation intendiert bei den

Schüler\*innen einsetzt, bei denen sie vermutet, dass diesen (sexualisierte) Gewalt angetan wird. Die eigene Handlungssouveränität im Umgang mit gewaltbetroffenen Schüler\*innen wird darüber erneut unterstrichen.

Dass die Grundschullehrerin an dieser Stelle Wichtiges über sich ausdrückt, zeigt auch der Rückgriff auf das stilistische Mittel der wörtlichen Rede bei der Darstellung der Kommunikation mit den Schüler\*innen: Sie zeigt, dass sie, auch bei Handlungen, die als Verletzung der körperlichen Integrität der Lehrerin gedeutet werden könnten, in der Lage ist, empathisch und verständnisvoll und überdies pädagogisch zu handeln und den Schüler\*innen Wissen über einen respektvollen Umgang mit Intimität und Körpergrenzen zu vermitteln. Erneut positioniert sie sich damit als professionell handlungsfähige Fachkraft, zu der auch die im Textsegment enthaltene Deutungsunsicherheit nicht im Widerspruch steht (»oder was ich mutmaße ich weiß es ja nicht«). Unterstrichen wird die Selbstpositionierung als handlungssouveräne Fachkraft durch die im gesamten Segment verwendete sachlich-feststellende Sprechweise, welche die dargelegten Interaktionen mit potenziell von sexualisierter Gewalt betroffenen Schüler\*innen und grenzverletzenden Handlungsweisen im schulischen Alltag normalisiert (»aber gibt=s halt dann auch solche Erfahrungen (6)«). Die detaillierte Wahrnehmung, Beschreibung und Einordnung des eigenen Handelns in den Interaktionen mit den Schüler\*innen, die an verschiedenen Stellen des Interviews rekonstruiert werden kann, verweist überdies auf eine besondere Kompetenz der Lehrerin, die ihr für die vertrauensvolle, präventive Arbeit mit Schüler\*innen Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Sie erinnert an die von Radvan (2016, S. 211) rekonstruierte »soziogenetische Suchhaltung«, mit der Fachkräfte – ähnlich wie Forschende – aus einer distanzierten Beobachterposition nach den zugrunde liegenden Motiven und situativen Kontexten der Äußerungen von Kindern und Jugendlichen suchen, diese sinnversteherisch und reflexiv einordnen und zur Grundlage ihrer pädagogischen Interventionen machen, die auf die Anerkennung ihres Gegenübers zielt.

Für die Selbstpositionierung als handlungssouveräne Fachkraft im Umgang mit gewaltbetroffenen Schüler\*innen erweist es sich abschließend zudem als zentral, dass die Grundschullehrerin die tendenziell grenzverletzenden Berührungen ihres Körpers durch Schüler\*innen nicht persönlich nimmt, sondern diese ausschließlich mit Bezug auf die Situation der Schüler\*innen und als Ausdruck einer ihren Schüler\*innen potenziell widerfahrenen sexualisierten Gewalt deutet. Darüber wird erneut kennt-

lich gemacht, dass nicht die eigene Verletzbarkeit, die bei der Darstellung der Berührungen der Schüler\*innen an intimen Körperstellen aufgerufen werden könnte, im Fokus der Selbstsorge der Grundschullehrerin steht, sondern die Verletzbarkeit der Schüler\*innen und die darauf gerichtete professionelle Handlungsfähigkeit. Neben der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen erweist sich damit – dies sollte aufgrund der Rekonstruktionen in diesem Kapitel deutlich geworden sein – die eigene pädagogische Handlungssouveränität auf Beziehungs- bzw. Interaktionsebene als zentraler Aspekt ihrer Selbstsorge. Die Aspekte der Sorge und der Handlungsfähigkeit sind in der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad miteinander verbunden: Einerseits bildet die eigene Handlungsfähigkeit die Basis für die Selbstpositionierung als professionell sorgende Lehrkraft, andererseits bedingt die Übernahme der Sorgeverantwortung für die Schüler\*innen die Notwendigkeit, handlungsfähig zu bleiben. Auf welche Weise die professionelle Handlungsfähigkeit im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen abgesichert wird, wird daher als Gegenstand der folgenden zwei Kapitel aufgegriffen.

#### **6.1.2.4 »das ist ein Satz den man nie hören wird« – Handlungsfähig bleiben I: Wissen über Beziehungsdynamiken im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt**

In diesem Abschnitt wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments rekonstruiert, auf welche Weise die Positionierung als professionell handlungsfähige Fachkraft in der Selbstsorge der Grundschullehrerin reflexiv – über den Rückgriff auf ihr Wissen über bestimmte Beziehungsdynamiken im Kontext von sexualisierter Gewalt – abgesichert wird. Im nachfolgenden Segment wird im Modus der Argumentation dargelegt, inwiefern sich die Abklärung von Verdachtsfällen als schwieriger Prozess gestaltet und welche Beziehungsdynamiken die Abklärung eines Verdachts besonders erschweren. Im Fokus stehen dabei die Beziehungsdynamiken zwischen Täter\*innen und Betroffenen, welche die Offenlegung sexualisierter Gewaltwiderfahrnisse von Schüler\*innen gegenüber der Lehrerin erschweren oder sogar verhindern können:

»ähm (...) ja (.) nu ist es ja leider so dass Kinder die misshandelt werden sei=s durch Gewalt oder eben sexuellen Missbrauch (...) auch unter ganz an-

deren Zwängen (.) leben unter ganz anderen Ängsten (.) und häufig ja auch durch Drogen zum Schweigen gebracht werden (.) ein ganz anderes (4) ne ganz andere Wahrnehmung von dem haben was da passiert zu Hause sei es dass sie ein Schuldbewusstsein eingeprägt bekommen haben oder ähm (.) unter der Angst leiden es wird was ganz Schlimmes passieren wenn ich mich irgendjemanden anvertraue (...) und wenn das die Erziehungsberechtigten sagen dann hat das natürlich nochmal eine ganz andere Wirkung auf das Kind denn Mama und Papa sagen ja immer die Wahrheit (..) und ähm das heißt (.) es ist noch nie ein Kind zu mir gekommen und hat gesagt ähm *liebe Lehrerin ich möchte dir heute anvertrauen ich werde sexuell missbraucht bitte tu was dagegen* (.) das ist ein Satz den man nie hören wird (..) und das ist immer ein zwischen den Zeilen lesen (.) und dann auch ganz oft äh bei den Kindern wo eben wirklich (.) Misshandlungen stattfinden ist es immer auch ein (.) plötzlich zurückrudern *ach ne ich habe gelogen das stimmt nicht was ich grad gesagt habe* (.) wenn sie dann merken oh ich hab was verraten und ich darf es doch gar nicht (.)« (Z. 545–563).

In der Argumentation wird begründet, warum es aus Sicht der Grundschullehrerin nur selten zu einem Anvertrauen von Gewalterfahrungen aufseiten der Schüler\*innen gegenüber Lehrkräften kommt. Die Situation gewaltbetroffener Kinder wird dafür zunächst über die bedrohlichen Gefühlswelten beschrieben, die sie durchleben, wenn ihnen durch Eltern oder andere Personen aus dem nahen sozialen Umfeld sexuelle Gewalt angetan wird und sie von diesen gewaltvoll zum Schweigen gebracht werden. Die Beziehung der betroffenen Schüler\*innen zu den Eltern/Tätern sei von widersprüchlichen Gefühlen, von Angst, Schuld und Loyalität gekennzeichnet, die zusammengenommen dazu führen würden, dass betroffene Kinder nur selten mit Dritten über die (sexualisierten) Gewalterfahrungen sprechen würden. Die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin gegenüber den gewaltbetroffenen Schüler\*innen, die zentral auf der Perspektivübernahme ihrer Schüler\*innen basiert (»es wird was ganz Schlimmes passieren wenn ich mich irgendjemanden anvertraue (...)«), ist von Empathie für die Situation und das Leiden ihrer Schüler\*innen gekennzeichnet. Demgegenüber ist die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin gegenüber den Eltern/Tätern distanziert (»Erziehungsberechtigten«). In einer weiteren Perspektivübernahme ihrer Schüler\*innen auf die Eltern/Täter wird – über den Einsatz von Ironie – die Verachtung der Grundschullehrerin gegenüber dem missbräuchlichen Handeln der Eltern/Täter aus-

gedrückt, das auf dem nahezu uneingeschränkten Vertrauen ihrer Kinder basiere und dieses ausbeute (»denn Mama und Papa sagen ja immer die Wahrheit (..)«). Demgegenüber wird die Bedeutsamkeit der Lehrkraft – aus Sicht der gewaltbetroffenen Schüler\*innen – als eher gering eingeschätzt (»irgendjemanden«). Auf der Grundlage der Relationierung von betroffenen Schülersubjekten, Eltern/Täter und Lehrkraft wird die Angewiesenheit der Grundschullehrerin auf das Mitwirken ihrer Schüler\*innen bei der Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt angedeutet, die sodann anhand einer zentralen Beziehungsdynamik unterstrichen wird, die in der Fachliteratur auch als »widerrufene Offenlegung« (Christmann, 2021, S. 45) bezeichnet wird (»und dann auch ganz oft äh bei den Kindern wo eben wirklich (.) Misshandlungen stattfinden ist es immer auch ein (.) plötzlich zurückrudern *ach ne ich habe gelogen das stimmt nicht was ich grad gesagt habe* (.) wenn sie dann merken oh ich hab was verraten und ich darf es doch gar nicht (..)«). Mit dem Wissen über bestimmte Beziehungsdynamiken, die im Rahmen einer Verdachtsabklärung auftreten können, werden die Grenzen des eigenen Handlungsspielraums als Lehrkraft sichtbar gemacht. Als zentrale Schwierigkeit bei einer Verdachtsabklärung wird die starke Bindung von Kindern an ihre Eltern genannt. Diese führe dazu, dass gewaltbetroffene Schüler\*innen sich in der Regel – aus Angst vor oder Loyalität gegenüber den Eltern/Täter\*innen – nur selten einer Lehrkraft anvertrauen würden.

Das hervorgebrachte Wissen über Beziehungsdynamiken im Verdachtsfall wird mit einem Verweis auf die eigene Erfahrung als Lehrerin bestätigt (»das heißt (.) es ist noch nie ein Kind zu mir gekommen und hat gesagt ähm *liebe Lehrerin ich möchte dir heute anvertrauen ich werde sexuell missbraucht bitte tu was dagegen* (.) das ist ein Satz den man nie hören wird (..)«). Das Schweigen der Schüler\*innen über die widerfahrene sexualisierte Gewalt wird damit als eine wichtige Bedingung des eigenen Handelns im Verdachtsfall ausgewiesen. Die genaue Kenntnis der Grundschullehrerin von ihren Handlungsbedingungen führt jedoch nicht, wie es vielleicht zu erwarten wäre, zu einem subjektiven Erleben, das mit einer Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit oder dem Erleben von Handlungssohnmacht verbunden ist. Zwar wird von der Grundschullehrerin ein Bedauern über die eine Verdachtsabklärung erschwerenden Dynamiken auf Beziehungsebene zum Ausdruck gebracht (»leider«). Der impliziten Erwartung, ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt ließe sich auf dem direkten Weg im Gespräch mit den betroffenen Schüler\*innen klären,

wird damit eine Absage erteilt. Die genaue Kenntnis der Handlungsbedingungen auf Beziehungsebene erweist sich als Grundlage für den konkreten Handlungsentwurf der Grundschullehrerin, der, ähnlich wie in den vorherigen Kapiteln, hier als das aufmerksame Beobachten und Deuten von Anzeichen auf sexualisierte Gewalt beschrieben wird (»und das ist immer ein zwischen den Zeilen lesen (.)«). Auf diese Weise wird angezeigt, dass sich die Grundschullehrerin trotz der schwierigen Bedingungen durchaus als handlungsfähig erlebt und ihr Handeln auf die Aspekte beschränkt, bei denen sie nicht auf ihr Gegenüber angewiesen ist. Abschließend kann festgehalten werden, dass es gerade das Erkennen der eigenen Grenzen und Abhängigkeiten als Lehrkraft zu sein scheint, das es der Grundschullehrerin ermöglicht, im Prozess einer Verdachtsabklärung involviert zu bleiben und sich – als aufmerksame Beobachterin – weiterhin ihren Schüler\*innen zuzuwenden. Erneut zeigt sich dabei, wie die bereits weiter oben festgestellte rekonstruktive Wahrnehmungshaltung der Lehrerin Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit gewaltbetroffenen Schüler\*innen eröffnet und verhindert, dass sie sich von den Schüler\*innen abwendet.

### 6.1.2.5 »sammeln Sie erstmal und überlegen Sie sich eben ob das reicht um uns einzuschalten« – Handlungsfähig bleiben II: Wissen über institutionelle Dynamiken

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments, das auf eine Nachfrage der Interviewerin zum kollegialen Vorgehen im Verdachtsfall hervorgebracht wird, rekonstruiert, auf welche Weise die professionelle Handlungsfähigkeit als Lehrkraft bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen abgesichert wird. Im Fokus der Selbstsorge steht damit erneut die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit der Grundschullehrerin. Während im vorangehenden Kapitel das Wissen über besondere Beziehungsdynamiken in Disclosure-Prozessen als Bedingungen des eigenen Tuns hervorgebracht wird, sind es in diesem Kapitel die institutionellen Rahmungen und Handlungsvorgaben zum Umgang mit Verdachtsfällen:

»ja also wir tauschen uns im Kollegium schon aus klar das sind ja auch Dinge die einen beschäftigen wo man auch Verantwortungsgefühl gegenüber den Kindern hat ähm allerdings ist es ganz schwierig w=zu überlegen welche Schritte man dann einleitet (.) wir hatten ähm (.) mal einen Men-

schen vom Jugendamt bei uns es ging um Missbrauch oder Misshandlung im weitesten Sinne erstmal (...) und eigentlich ging es um die Frage wann richten wir uns ans Jugendamt wenn bei Verdacht auf Misshandlung sei=s der blaue Fleck äh sei=s Verwahrlosung ähm unhygienische Zustände unhygienische Anzihsachen (..) fehlendes Material (.) fehlendes Schulbrot äh (.) wann ist der Zeitpunkt dass man das Jugendamt anspricht (4) und da sagte der Mensch vom Jugendamt zu uns (.) gerade im Bezug auf sexuellem Missbrauch oder Misshandlung Gewalt (.) ausübung *überlegen Sie sich gu:t wann sie uns einschalten wir sind verpflichtet die Familie mit dem Verdacht zu konfrontieren können aber natürlich beim reinen Verdacht nicht wie gewünscht handeln indem wir das Kind da raus holen das heißt wir werden dort hingehen wir werden klingeln bei Frau Müller Meyer Schmidt sagen liegt hier eine Misshandlung vor dann sagt Frau Müller Meyer Schmidt nein die Tür geht zu und hinter verschlossener Tür erlebt das Kind die Hölle des Jahrhunderts (.) wenn es denn so ist (..) und wird als Resultat daraus uns nie wieder etwas anvertrauen (..) das heißt ähm (.) uns wurde ziemlich direkt gesagt *sammeln Sie erstmal und überlegen Sie sich eben ob das reicht um uns einzuschalten (.)* weil wie gesagt das Jugendamt ist verpflichtet dann zu handeln indem sie dann die Familie konfrontieren (4)« (Z. 521–545).*

Der kollegiale Austausch zum Thema sexualisierte Gewalt wird mit einer Zuschreibung an die Thematik sexualisierter Gewalt begründet (»klar das sind ja auch Dinge die einen beschäftigen«). Der Thematik von sexualisierter Gewalt wird dabei eine bestimmte Wirkungsweise auf pädagogische Fachkräfte zugeschrieben, darauf verweist auch die Agency-Konstruktion in der Sequenz: In vergegenständlichter Form (»Dinge«) wird das Phänomen sexualisierter Gewalt als das Agens des Handlungszusammenhangs ausgegeben, während die Grundschullehrerin wie ihre Kolleg\*innen als Adressat\*innen dieser Macht positioniert werden (»einen«). Indirekt wird hier auch eine emotionale Dimension der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt angedeutet, die in der folgenden Sequenz mit Bezug auf das Verantwortungserleben der Grundschullehrerin gegenüber ihren Schüler\*innen expliziert und damit pädagogisch gewendet wird (»wo man auch Verantwortungsgefühl gegenüber den Kindern hat«). Die Verantwortung für die Schüler\*innen wird hier nicht mit Bezug auf fachliche Normen begründet, sondern als Gefühl beschrieben, das über die Wichtigkeit der Themen, zu denen ein Austausch im Kollegium stattfindet, mitentscheidet. Die emotionale Basis ihrer Selbstpositionierung als Sorgende wird darüber

implizit sichtbar gemacht. In dem Zusammenhang fällt die unpersönliche Sprechweise (»einen«, »man«) ins Auge, für die zwei Lesarten infrage kommen: Zum einen könnte es darum gehen, die kollektive Gültigkeit der eigenen Positionierung sichtbar zu machen. Die Vagheit der Formulierung lässt zugleich Platz für zuvor bereits thematisierte Differenzen im Kollegium im Hinblick auf das Engagement zum Thema sexualisierte Gewalt (Kap. 6.1.2.2). Zum anderen kann die unpersönliche Sprechweise als Versuch der Grundschullehrerin gedeutet werden, die eigene Emotionalität bei der Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen zu verbergen. Letzteres erscheint auch deshalb als plausibel, weil sich im gesamten Interview nur sehr wenige explizite Thematisierungen von Emotionen finden und die Sprechweise der Grundschullehrerin insgesamt eher sachlich orientiert ist. Damit wird ein Verhältnis der Grundschullehrerin zu den eigenen Emotionen hervorgebracht, das diese in der Tendenz aus dem (reflexiven) Handlungsentwurf als Lehrerin ausklammert.

In der weiteren Darstellung werden die komplexen institutionellen Bedingungen des eigenen Handelns im Verdachtsfall dargelegt. Als zentrale Herausforderung dabei wird – noch recht allgemein – die Entscheidung über die konkreten Handlungsschritte, die eingeleitet werden können, benannt (»allerdings ist es ganz schwierig w=zu überlegen welche Schritte man dann einleitet (.)«). Die Verdachtsabklärung wird hier als ein Abwägungsprozess dargestellt, bei dem nicht oder nur eingeschränkt auf institutionelle Handlungsrouninen oder Leitlinien zurückgegriffen werden kann. Anhand einer eingeschobenen Erzählung über eine schulische Kooperation mit dem Jugendamt wird das eigene (Erfahrungs-)Wissen der Grundschullehrerin über eine Verdachtsabklärung als Abwägungsprozess bestätigt (»wir hatten ähm (.) mal einen Menschen vom Jugendamt bei uns es ging um Missbrauch oder Misshandlung im weitesten Sinne erstmal (...) und eigentlich ging es um die Frage wann richten wir uns ans Jugendamt wenn bei Verdacht auf Misshandlung sei=s der blaue Fleck äh sei=s Verwahrlosung ähm unhygienische Zustände unhygienische Anzihsachen (.) fehlendes Material (.) fehlendes Schulbrot äh (.) wann ist der Zeitpunkt dass man das Jugendamt anspricht (4)«). Anhand einer Reihe von Hinweisen auf die (existenzielle) Vernachlässigung oder den Missbrauch eines Schülers oder einer Schülerin wird die Grundlage verdeutlicht, auf der pädagogische Fachkräfte entscheiden müssen, zu welchem Zeitpunkt sie das Jugendamt über den Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung unterrichten sollten. Die Frage nach dem Zeitpunkt der Kooperation mit dem

Jugendamt wird dabei als die zentrale Herausforderung für pädagogische Fachkräfte im Verdachtsfall konkretisiert. Über die Einführung der Figur des\*der Jugendamtsmitarbeiter\*in wird die Verantwortung der Lehrkräfte unterstrichen, indem diesen eine maximale Sorgfaltspflicht im Hinblick auf die ausreichende Begründung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt gegen ein\*e Schüler\*in zugewiesen wird (*»überlegen Sie sich gu:t wann sie uns einschalten«*). Für den schulischen Kontext wird damit eine im Verdachtsfall auf eine Kindeswohlgefährdung geltende Handlungslogik hervorgebracht, die als nicht-konfrontatives, beobachtendes und sorgsam abwägendes Vorgehen beschrieben werden kann (*»sammeln Sie erstmal und überlegen Sie sich eben ob das reicht um uns einzuschalten (.)«*). Diese Handlungslogik wird der konfrontativ-intervenierenden Handlungslogik des Jugendamtes gegenübergestellt (*»das heißt wir werden dort hingehen wir werden klingeln bei Frau Müller Meyer Schmidt sagen liegt hier eine Misshandlung vor«, »wir sind verpflichtet die Familie mit dem Verdacht zu konfrontieren«, »weil wie gesagt das Jugendamt ist verpflichtet dann zu handeln indem sie dann die Familie konfrontieren (4)«*). Die institutionelle Logik des Jugendamtes, bei Kenntnis eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt im Sinne der Gefährdungsabwendung eines oder weiterer Kinder umgehend tätig werden zu müssen (vgl. Mosser, 2018), wird damit zur direkten Handlungsbedingung der pädagogischen Fachkräfte erklärt. Vor dem Hintergrund der Darstellung der dramatischen Folgen, die eine voreilige Intervention des Jugendamts für ein gewaltbetroffenes Kind und die Vertrauensbeziehung zwischen einer Lehrkraft und einem betroffenen Kind haben könnte, wird dem Handeln der Lehrerin, insbesondere der sorgsam Abwägung, viel Gewicht gegeben (*»dann sagt Frau Müller Meyer Schmidt nein die Tür geht zu und hinter verschlossener Tür erlebt das Kind die Hölle des Jahrhunderts (.) wenn es denn so ist (..) und wird als Resultat daraus uns nie wieder etwas anvertrauen (..)«*). In der Erzählung wird – unter anderem mit der Metapher der »Hölle« als Ort der Verdammnis und Qual – die verheerende Dramatik, die eine voreilige Kontaktierung des Jugendamts durch eine Lehrkraft für das betroffene Kind haben könnte, dargelegt. Sie gibt Aufschluss darüber, wie die Grundschullehrerin die Kooperationsbeziehung zwischen Lehrkraft und Jugendamt erlebt, wie die Verantwortung verteilt ist und welche Macht die Familien und Täter im Prozess der Verdachtsabklärung haben: Die primäre Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern einer Intervention im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt gegen Schüler\*innen wird dabei den Lehrkräften zugewiesen.

Um Schlimmstes zu verhindern, sollen diese – so die zentrale Aussage der Darstellung – eine voreilige Intervention durch das Jugendamt durch das eigene sorgsame und abwägende Vorgehen unbedingt verhindern. Die Anforderungen an das Handeln einer Lehrkraft im Kontext eines Verdachtsfalls erscheinen demnach hoch und von zentraler Bedeutung für den Erfolg der Gefährdungsabwendung durch das Jugendamt. Dies wird dadurch verstärkt, dass die zentrale Unterstützungsmöglichkeit, auf die Lehrkräfte im Rahmen einer Verdachtsabklärung zurückgreifen können – die fachliche Beratung einer Lehrkraft durch eine insoweit erfahrene Fachkraft – keine Erwähnung in der Darstellung (wie im gesamten Interview) findet.

In der Darstellung der Kooperationsbeziehung zwischen Lehrkraft und Jugendamt wird dennoch die Zustimmung der Grundschullehrerin zu der ihr vom Jugendamt auferlegten Sorgfaltspflicht deutlich, indem der Stimme des Jugendamtsmitarbeiters nicht widersprochen, sondern – da es die einzige Stimme in der Darstellung ist – Autorität zugesprochen wird. So wird deutlich gemacht, dass die Grundschullehrerin die immense Verantwortung im Rahmen einer Verdachtsabklärung angenommen hat. Damit verbunden ist eine Selbstpositionierung in Übereinstimmung mit den institutionell-normativen Erwartungen an die eigene Mitwirkungspflicht von Lehrkräften bei Verdachtsfällen. Über die Stimme des Jugendamts wird die eigene Verantwortungsposition als Lehrkraft im Kontext einer Verdachtsabklärung zugleich institutionell begründet und legitimiert. Mit dem Wissen über die immense Verantwortung, die einer Lehrkraft im Kontext eines Verdachtsfalls zukommt, und dem Wissen über die konkrete Ausgestaltung des eigenen Handelns im Verdachtsfall (*»sammeln Sie erstmal«*) wird die Selbstpositionierung als handlungsfähige und -souveräne Lehrkraft erneut hervorgebracht. Die Grundschullehrerin zeigt an, dass sie weiß, was sie im Verdachtsfall zu tun hat – auch wenn die Verantwortung immens ist und die Herausforderung der Entscheidung über den richtigen Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt grundsätzlich bestehen bleibt. Implizit wird damit auf eine Schwierigkeit verwiesen, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu schwebenden Verdachtsfällen angesprochen wird: die Notwendigkeit, als pädagogische Fachkraft die Ungewissheiten und Ambivalenzen im Prozess einer Verdachtsabklärung aushalten zu können und einen Verdacht nicht vorschnell bestätigen oder verwerfen zu wollen (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018; Retkowski, 2018a). Mit Bezug auf ihr Wissen über die institutionellen Zuständigkeiten in multiprofessionellen Kooperationen scheint sich die

Grundschullehrerin der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu vergewissern und anzuzeigen, dass sie trotz der hohen Verantwortung, die sie im Kontext der Abklärung von Verdachtsfällen übernimmt, handlungsfähig bleibt.

Der konkrete Handlungsentwurf der Grundschullehrerin, der bisher über die Stimme des Jugendamtes eingebracht wurde, wird in einem weiteren Textsegment als *Dokumentation* konkretisiert:

»also ein Konzept konkret gibt es nicht (.) ähm (.) ich möchte auch behaupten dass ähm es (4) überhaupt bei den wenigsten Kindern (.) wo die Möglichkeit besteht **dass sie** sexuell missbraucht werden überhaupt der Verd- überhaupt so weit kommt dass der **Verdacht** entsteht (.) die meisten Kinder das ist jetzt ne reine Mutmaßung sind so professionell in ihrem Auftreten (.) das sie nicht einmal (.) zulassen in Situationen dass ein End-Verdacht entsteht (.) daher gibt es an unserer Schule auch relativ wenig Kinder wo man im Kollegium drüber munkelt da müssen wir mal genau hingucken und so was wir aber immer machen bei (.) jeglichen Auffälligkeiten nicht nur im Bereich sexueller Missbrauch sondern in **allen** Bereichen ist dass wir ein Buch führen (.) dass wir **alles** aufschreiben (..) und das sich auch sehr bewährt hat (.) um einfach (.) nochmal (.) schriftlich zu haben wann was passiert ist und das betrifft alle Bereiche das betrifft den Bereich Verwahrlosung den Bereich ((einatmen)) Misshandlung den Bereich Gewalt gegenüber anderen Schülern vergessenes Material also ich äh sitze jeden Tag und schreibe (.) und ich schreibe viele Dinge am Tag auf (..)« (Z. 701–717).

Einleitend wird angegeben, dass es an der Schule, an der die Grundschullehrerin arbeitet, keine konkreten Handlungsvorgaben für den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen gibt (»also ein Konzept konkret gibt es nicht (.)«). Die Abwesenheit eines Schutzkonzeptes und verbindlicher Handlungsleitlinien wird von der Grundschullehrerin nicht bewertet, sondern lediglich als institutionelle Bedingung sichtbar gemacht, zu der der eigene Handlungsentwurf ins Verhältnis gesetzt wird. Dies korrespondiert mit dem individualisierten Handlungsentwurf der Lehrerin, der in Kapitel 6.1.2.2 rekonstruiert wurde. Auch die anschließende Argumentation, in der es um die Begründung der niedrigen Aufdeckungsquote von Fällen sexualisierter Gewalt an ihrer Schule geht (»ich möchte auch behaupten dass ähm es (4) überhaupt bei den wenigsten Kindern (.) wo die Möglichkeit besteht **dass sie** sexuell missbraucht werden überhaupt der Verd- überhaupt so weit kommt dass der **Verdacht** entsteht (.)«), wird

nicht mit dieser institutionellen Leerstelle begründet. Stattdessen wird eine Fremdpositionierung der gewaltbetroffenen Schüler\*innen als Begründung für die niedrige Aufdeckungsquote von sexualisierter Gewalt angeführt (»die meisten Kinder das ist jetzt ne reine Mutmaßung sind so professionell in ihrem Auftreten (.) das sie nicht einmal (.) zulassen in Situationen dass ein End-Verdacht entsteht (.)«). Den Schüler\*innen wird mit Blick auf sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse ein Geheimhaltungsinteresse zugeschrieben, dass sie handelnd so umsetzen würden, dass aufseiten der Lehrkräfte nur selten ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt entstünde. Die Fremdpositionierung der Schüler\*innen ist mit einer Agency-Konstruktion verbunden, die die Schüler\*innen als handlungsfähig und – im Hinblick auf das Ziel der Verdachtsabklärung – als eigensinnig fremdpositioniert. Dies wirkt in mehrfacher Hinsicht irritierend. Zum einen, weil so die institutionellen Bedingungen, das heißt die fehlenden Handlungsstandards als Begründung für die geringe Disclosure-Rate aus dem Blick geraten; zum anderen, weil die Verletzbarkeit der Schüler\*innen partiell aus dem Blick gerät, die aufgrund der Unerträglichkeit der widerfahrenen Gewalt gar nicht anders können als diese zu verdecken bzw. im Sinne psychologischer Konzepte von dieser dissoziieren, um zu überleben. Auch die Charakterisierung des Handelns gewaltbetroffener Schüler\*innen als »professionell« erscheint in diesem Kontext als hochgradig irritierend, weil sie in einem direkten Kontrast zur fehlenden Professionalität des institutionellen Kontextes steht. Auch wenn positiv anzumerken ist, dass die Lehrkraft den Schüler\*innen unter Bedingungen schwerster Gewalt Handlungsfähigkeit zuschreibt und wahrnimmt, ist mit diesem Perspektivwechsel von der Institution zu den Schüler\*innen auf impliziter Ebene eine Verantwortungsverschiebung verbunden, die den Schüler\*innen auch eine Verantwortung dabei zuweist, Offenlegungsprozesse zu erschweren oder zu verhindern. Es wird davon ausgegangen, dass dies von der Grundschullehrerin nicht intendiert war. Vielmehr verweist die Weise, wie die Lehrerin über die Schüler\*innen an dieser Stelle spricht, auf ein Gefühl der Angewiesenheit auf ihre Schüler\*innen, bei Offenlegungsprozessen mitzuwirken. Die Grenzen des eigenen Tuns im Kontext der Abklärung eines Verdachtsfalls werden damit erneut auf der Beziehungsebene verortet. Die Fokussierung auf die Beziehungsebene erweist sich als Muster, das sich in dem Interview mit der Grundschullehrerin wiederholt zeigt. Dieses Muster kann als Ausdruck eines individualisierten Vorgehens der Lehrerin im Verdachtsfall gedeutet werden ebenso wie als Ausdruck der

institutionellen Leerstelle, das heißt der fehlenden institutionellen Praktiken zum Thema sexualisierte Gewalt.

In einer Reformulierung wird nochmals auf die niedrigen Aufdeckungszahlen von sexualisierter Gewalt verwiesen (»daher gibt es an unserer Schule auch relativ wenig Kinder wo man im Kollegium drüber munkelt da müssen wir mal genau hingucken und so«). Dabei wird eine institutionelle Praktik im Umgang mit sexualisierter Gewalt hervorgebracht, die als schulöffentliches Sprechen auf informeller Ebene bezeichnet werden kann. Der Begriff »munkelt« verweist darauf, dass das Wissen pädagogischer Fachkräfte über betroffene Schüler\*innen vage ist und der Austausch informell und an der Grenze zur Geheimhaltung stattfindet. Die Handlungsbedingungen der Grundschullehrerin im Verdachtsfall werden demnach auf drei Ebenen sichtbar gemacht: auf institutioneller Ebene als Abwesenheit verbindlicher Handlungskonzepte, auf Beziehungsebene als Geheimhaltungsinteresse und Schweigepraktiken der gewaltbetroffenen Schüler\*innen und auf schulöffentlicher Ebene als informeller Austausch. Vor dem Hintergrund dieser eher ungünstigen Bedingungen wird sodann der konkrete Handlungsentwurf der Grundschullehrerin aufgeführt, der als kollektiver Handlungsentwurf ausgegeben wird (»was wir aber immer machen bei (.) jeglichen Auffälligkeiten nicht nur im Bereich sexueller Missbrauch sondern in **allen** Bereichen ist dass wir ein Buch führen (.) dass wir **alles** aufschreiben (..) und das sich auch sehr bewährt hat (.) um einfach (.) nochmal (.) schriftlich zu haben wann was passiert ist und das betrifft alle Bereiche das betrifft den Bereich Verwahrlosung den Bereich ((einatmen)) Miss-handlung den Bereich Gewalt gegenüber anderen Schülern vergessenes Material«). Die Dokumentation wird hier als zentrale schulische Praktik hervorgebracht, die bei jeglichen Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung umgesetzt wird. Sie wird als kleinteilige und umfassende Aufgabenstellung beschrieben, bei der keine Anzeichen auf eine Gefährdung des Kindeswohls ausgelassen werden. Die Dokumentation kann dabei als professionelle Sorgepraktik verstanden werden, auf die die Grundschullehrerin regelmäßig zurückgreift und die darauf ausgerichtet ist, kindeswohlgefährdende Praktiken in Familien aufzuspüren. Im Kontext der Selbstsorge als professionell handelnde Fachkraft kommt der Dokumentation – gerade vor dem Hintergrund der rekonstruierten Handlungsbedingungen – eine zentrale Bedeutung zu, da sie der Lehrerin erlaubt, handlungsfähig zu bleiben. Entsprechend wird die Praktik der Dokumen-

tation von der Lehrerin positiv evaluiert. Zwar wird die Dokumentation als kollektive, institutionell verankerte Praktik hervorgebracht. Mittels einer selbstbezüglichen Beschreibung des beruflichen Arbeitsalltages, die als Reformulierung des zuvor formulierten kollektiven Geltungsbereichs der Handlungspraxis gelesen werden kann, wird dargelegt, wie sich die Praktik des Dokumentierens auf den schulischen Alltag der Lehrkraft auswirkt (»also ich äh sitze jeden Tag und schreibe (.) und ich schreibe viele Dinge am Tag auf (..)«). Mit der selbstbezüglichen Reformulierung wird implizit auf einen Unterschied zwischen der Grundschullehrerin und ihren Kolleg\*innen verwiesen: Für sich selbst wird die Dokumentation dabei als eine fest zum schulischen Alltag gehörende Routinehandlung dargestellt. Auf diese Weise wird in Übereinstimmung mit den zuvor formulierten Handlungserwartungen des Jugendamtes die eigene Professionalität unterstrichen – und auch wenn dies nicht offen gesagt wird, vom Handeln der Kolleg\*innen implizit abgegrenzt. Auch in den obigen Segmenten ist die Selbstsorge der Grundschullehrerin – vor dem Hintergrund ihres Wissens über die institutionellen Bedingungen einer Verdachtsabklärung – auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende und handlungsfähige Lehrkraft gerichtet.

#### **6.1.2.6 »das Kind guckte auch mich nicht mehr an« – Erfahrung von Handlungsohnmacht**

Auch in dem untenstehenden Textsegment über eine zurückliegende Interaktion mit einem Schüler, die Elemente einer Disclosure-Situation enthält, wird die (professionelle) Handlungsfähigkeit der Lehrkraft in den Fokus der Selbstsorge gerückt. Anders als bisher wird dabei auch ein Erleben von Handlungsohnmacht angedeutet, das allerdings aus der Selbstsorge der Grundschullehrerin ausgeklammert und nicht explizit benannt wird. In der dichten Erzählung wird dargestellt, wie die Grundschullehrerin sich einem Schüler zuwendet, bei dem sie den begründeten Verdacht hegt, dass ihm in der Familie oder im nahen sozialen Umfeld sexualisierte Gewalt angetan wird. Die Begründung ihres Verdachts auf sexualisierte Gewalt wurde bereits in Kapitel 6.1.2.1 aufgeführt. In der nachfolgenden Erzählung wird dargestellt, wie die Grundschullehrerin sich dem Schüler innerhalb eines vorbereiteten, kindgerechten Settings zuwendet und ihm eine besondere Aufmerksamkeit zukommen lässt, die auf die Abklärung ihres Verdachts gerichtet ist:

»und ähm ich habe mit dem Kind einige Einzelgespräche geführt im spielerischen Rahmen (.) hab erstmal ganz viel mit dem Kind gespielt (.) und dann gefragt *was spielst du denn so mit Mama was spielst du denn mit Papa ja mit Mama spiele ich oft Autos und mit meinem Bruder dies und das ja mit Papa was spielst du mit Papa so ((einatmen)) ja mit Papa spiele ich immer anpacken (.) oh das kenn ich gar nicht das Spiel das musst du mir mal erklären (.) ja hm was macht ihr denn dann so ja also Papa macht bei mir so und ich bei Papa so* und dabei streichelte sich das Kind mit beiden Händen über den Körper (...) und im nächsten Moment sagt es *ach ne quatsch ne ne ne ne wir spielen auch immer Autos (.)* und man merkte dann war sofort dicht das Kind guckte auch mich nicht mehr an es drehte sich weg (.) nahm das Spielzeug womit wir vorher gespielt hatten und war sehr isoliert mochte dann auch eigentlich gar nicht mehr mit mir agieren (7) ja (4) ((einatmen))« (Z. 575–589).

In dieser Erzählung werden das konkrete Interaktionsgeschehen und die Beobachtungen der Grundschullehrerin in der von ihr herbeigeführten Situation wiedergegeben. Die Dichte der Erzählung und die hohen Anteile der wörtlichen Rede verweisen auf eine erlebte Intensität der Lehrerin in der zurückliegenden Situation und die Bedeutung der zurückliegenden Erfahrung im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen. Es wird dargelegt, wie die Grundschullehrerin versucht, die Offenlegung der sexualisierten Gewalterfahrungen des Schülers herbeizuführen und eine Interaktion initiiert, in der sie den Schüler dazu bringt, davon zu erzählen, ob und inwiefern er in seiner Familie sexuell missbraucht wird. Über den Begriff des Einzelgesprächs wird das Vorgehen der Grundschullehrerin didaktisch gerahmt und deutlich gemacht, dass das Gespräch unter Ausschluss der Anwesenheit weiterer Schüler\*innen oder Kolleg\*innen stattgefunden hat (»ich habe mit dem Kind einige Einzelgespräche geführt im spielerischen Rahmen (.)«). Die Handlungen der Grundschullehrerin werden als durchdacht und planvoll dargestellt (»erstmal«). Die Grundschullehrerin zeigt an, dass sie ihr Wissen über die Offenlegung verinnerlicht hat (Kap. 6.1.2.4) und die Betroffenheit des Kindes nicht direkt adressiert, sondern über die Gestaltung eines kindgerechten, vertrauensvollen Settings zunächst Nähe zu dem Schüler herstellt. Damit verbunden wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die mit einer aktiven Agency-Konstruktion einhergeht und die Lehrerin auf der Beziehungsebene als die Initiatorin und primäre Gestalterin der Interak-

tion zeigt. Sie steuert die Interaktion gezielt durch die Gestaltung des kindgerechten Settings und durch ihre Nachfragen (»hab erstmal ganz viel mit dem Kind gespielt (.) und dann gefragt *was spielst du denn so mit Mama was spielst du denn mit Papa*«). Der Einsatz von Nähe und Aufmerksamkeit durch die Lehrerin zielt darauf, mehr über die familiäre Situation des Schülers zu erfahren und ihrem Verdacht auf sexualisierte Gewalt nachzugehen. Damit zeigt die Grundschullehrerin Caren Conrad an, dass sie bereit ist, über die institutionelle Praxis des Beobachtens und Dokumentierens hinauszugehen, und dass sie versucht, den Schüler zu einer Offenlegung der vermuteten sexualisierten Gewalt zu bewegen. Der Schüler wird dabei als Gegenüber der Lehrerin eingeführt, dessen Handlungen zunächst darauf gerichtet sind, die Fragen seiner Lehrerin zu beantworten (»*ja mit Mama spiele ich oft Autos und mit meinem Bruder dies und das*«). Während die Antworten in Bezug auf die Mutter und den Bruder die Lehrerin nicht zu weiteren Nachfragen veranlassen, deutet sich in der Antwort bezüglich des Vaters eine Positionierung als Täter an (»*ja mit Papa was spielst du mit Papa so ((einatmen)) ja mit Papa spiele ich immer anpacken (.)*«). Die Aussage des Kindes veranlasst die Grundschullehrerin zu weiteren Nachfragen, was dahingehend gedeutet werden kann, dass sie in der Antwort des Schülers über den Vater den ersten Hinweis auf die dem Schüler angetane sexualisierte Gewalt sieht. Im Fokus steht dabei der Begriff »anpacken«, der als Hinweis auf das Gewaltpotenzial im Verhältnis des Schülers zu seinem Vater gelesen werden kann (»*oh das kenn ich gar nicht das Spiel das musst du mir mal erklären (.) ja hm was **macht ihr** denn dann **so*** und dabei streichelte sich das Kind mit beiden Händen über den Körper (...)«). Die Lehrerin zeigt an, wie sie – im Interesse der Verdachtsabklärung – eine vermeintlich naive Haltung gegenüber der Aussage des Schülers einnimmt, um diesen zu weiteren Aussagen zu motivieren. Sie zeigt an, dass sie zugleich in ihrer Rolle als aufmerksame Beobachterin verbleibt. Ihre Beobachtungen werden dargelegt und von der Lehrerin als weiterer Hinweis auf die sexualisierten Übergriffe durch den Vater des Schülers gedeutet. Die Deutung der bisherigen und der nachfolgenden Hinweise erfolgt nicht explizit, sondern ergibt sich implizit aus der übergeordneten thematischen Einordnung des Segments als Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt. Als weiterer Hinweis auf die widerfahrene sexualisierte Gewalt dient der Widerruf der Offenlegung durch das Kind (»und im nächsten Moment sagt es *ach ne **quatsch** ne ne ne wir spielen auch immer Autos (.)*«) und der damit verbundene von der Lehrerin beobachtete Rückzug des Schülers aus der In-

teraktion ebenso wie die drastische Veränderung des Zustands des Schülers (»und man merkte dann war sofort dicht das Kind guckte auch mich nicht mehr an es drehte sich weg (.) nahm das Spielzeug womit wir vorher gespielt hatten und war sehr isoliert«). Auch wenn dies nicht explizit von der Grundschullehrerin geäußert wird, kann davon ausgegangen werden, dass sie ihren Verdacht bestätigt sieht. Bezogen auf das Ziel, eine Offenlegung des Schülers über die erlittene sexualisierte Gewalt zu erreichen, stellt die Lehrerin mit der dargelegten Situation, trotz des beinhaltenen Widerrufs, ihre professionelle Handlungsfähigkeit erneut unter Beweis.

Ein genauerer Blick auf die Agency-Konstruktionen innerhalb der letzten Sequenzen des Segments deutet jedoch auf eine Brüchigkeit im subjektiven Erleben der Handlungsfähigkeit der Lehrerin hin. Während sie sich einleitend als Agens, also als treibende Kraft und als Wirkzentrum der Interaktion positioniert, ändert sich dies mit dem Rückzug des Schülers aus der Interaktion (»und man merkte dann war sofort dicht das Kind guckte auch mich nicht mehr an es drehte sich weg (.) nahm das Spielzeug womit wir vorher gespielt hatten und war sehr isoliert«). Die Grundschullehrerin ist nur noch am Geschehen beteiligt, während der Schüler mit seinem Rückzug die Interaktion steuert. Dem Schüler wird damit auch unter der Bedingung der Erfahrung von sexualisierter Gewalt Handlungsfähigkeit zugesprochen, auch wenn diese in einen Zustand mündet, der von der Lehrerin als Isolation beschrieben wird. Die Zurückhaltung auf Handlungsebene kann als empathische Reaktion der Lehrerin gedeutet werden, mit der sie dem Schüler vermitteln möchte, dass sie sein Bedürfnis nach Rückzug respektiert und als Bestandteil des Disclosure-Prozesses anerkennt. Indem die Erzählung über die zurückliegende Situation nicht fortgeführt wird, bleiben die anschließenden Handlungen der Lehrerin unbenannt (Lässt sie den Schüler weiterspielen? Bleibt sie noch eine Weile bei ihm? Wendet sie sich der Dokumentation oder einer anderen Tätigkeit zu? Spricht sie mit dem Schüler über ein anderes Thema?). Die Brüchigkeit der Agency-Konstruktion zeigt sich damit vor allem auf der Erzählebene. Anstatt die eigene Handlungsfähigkeit auf der Erzählebene aufrechtzuerhalten, etwa mit einer Aussage wie »ich habe ihn dann auch gelassen«, endet die Darstellung der vergangenen Situation mit einem längeren Schweigen (»(7) ja (4) ((einatmen))«). Die Zurücknahme der Grundschullehrerin vollzieht sich damit nicht nur auf der Handlungsebene, sondern durch ihr Schweigen und den Abbruch der Erzählung. Zusammengenommen kann davon ausgegangen werden, dass es in der zurückliegenden Situation zu

einer Veränderung im Selbsterleben der Grundschullehrerin gekommen ist. Diese Veränderung wird über das Schweigen und den Abbruch zugleich in der Erzählung reinszeniert *und* aus dieser ausgeklammert. Zusammen mit der sich an das Schweigen anschließenden Atmungsaktivität wird ein Erleben der Enge angedeutet, das von der Grundschullehrerin in der Erinnerung an die zurückliegende Situation leiblich aufgerufen und erneut spürbar wird. Das Luftholen steht für das Heraustreten der Grundschullehrerin aus diesem körper-leiblichen Engezustand in der Situation des Interviews. Mit dem Schweigen wird eine Veränderung im subjektiven Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. die erlebte Hilflosigkeit oder Handlungsohnmacht der Grundschullehrerin in der zurückliegenden Situation angedeutet. Diese Deutung wird an anderer Stelle im Interview bestätigt, an der die erlebten Gefühle von der Grundschullehrerin explizit als »Hilflosigkeit« bezeichnet werden (Kap. 6.1.2.7). Im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt treten Gefühle von Hilflosigkeit und Ohnmacht häufig als Übertragungsreaktion auf das Leid des betroffenen Kindes auf (vgl. Frank, 2010; Leuzinger-Bohleber & Burkhardt-Mußmann, 2012). Auch auf der Erzählebene verweist das Schweigen – als Sprachlosigkeit – auf eine eingeschränkte Agency: Noch immer scheint es der Grundschullehrerin schwerzufallen, das Erlebte und die eigenen Gefühle in Worte zu fassen. Das Schweigen kann umgekehrt jedoch zugleich als Ausdruck der (sprachlichen) Handlungsfähigkeit der Grundschullehrerin in der Gegenwart verstanden werden: Sie entscheidet sich gezielt, die Ohnmachtsgefühle aus der Darstellung auszuklammern. Die Gefühle der Handlungsohnmacht werden damit im Erzählen einerseits reaktiviert *und* andererseits gezielt aus der Erzählung ausgeklammert. Nicht nur wird die emotionale Basis des eigenen Handelns von der Grundschullehrerin grundsätzlich aus ihrer Selbstsorge ausklammert. Im Kontext von Gefühlen wie Hilflosigkeit und Handlungsohnmacht könnte sich dies als besonders wichtig erweisen, um die eigene Positionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft nicht zu gefährden, auf die ihre Selbstsorge zielt.

Das Erleben von Handlungsohnmacht folgt auf den Rückzug des Schülers aus der Interaktion. Indirekt wird damit auf die Angewiesenheit der Grundschullehrerin auf den Schüler verwiesen, ohne den sie den Verdacht auf sexualisierte Gewalt nicht abklären kann. Die erlebte Hilflosigkeit verweist auf der Ebene der Interaktion auf das Erkennen der Lehrerin, dass sie im Hinblick auf das Disclosure unmittelbar keine weiteren Handlungsmöglichkeiten für sich sieht. Überdies kann sich das Erleben von Hilflosigkeit

keit auch vor dem Hintergrund des Wissens darüber einstellen, dass ihr – institutionell – die Hände gebunden sind und sie den Schüler nicht unmittelbar aus der familiären Gewaltsituation herausholen kann. Die erlebte Hilflosigkeit verweist in dem Fall auf ein Erkennen der Grenzen der eigenen professionellen Handlungsmöglichkeiten, das angesichts des Verdachts auf sexualisierte Gewalt nur schwer zu ertragen ist. Für diese Lesart spricht auch die unmittelbar an die Erzählung anschließende Argumentation, die im Folgenden nur in Ausschnitten aufgeführt wird, in der die Grundschullehrerin darüber spricht, über welche Maßnahmen sie im Rahmen einer Verdachtsabklärung gerne verfügen würde. Konkret benennt sie die Möglichkeit, Schüler\*innen, bei denen der Verdacht auf sexualisierte Gewalt besteht, einer ärztlichen Untersuchung unterziehen zu können, ohne unmittelbar zuvor das Einverständnis der Eltern einholen zu müssen:

»ich würde mir sowas wünschen wie eine verpflichtende ärztliche Untersuchung jedes von jedem Grundschule Grundschüler oder überhaupt jedem Schüler muss ja gar nicht im Grundschulbereich enden (..) unangekündigt (4) einmal im Jahr oder zweimal im Jahr (..) und dann nicht immer am ersten April so dass man dann vielleicht auch mal die Misshandlung eine Woche aussetzen kann (..) um da nicht negativ aufzufallen sondern um da wirklich (..) von der Stadt oder von von der Schule bestimmt das würde ich mir wünschen (5) denn das ist ja völlig utopisch da mit den Eltern drüber also (..) nur über die Eltern äh handeln zu können das äh kann ich dann auch lassen (5) ja (7)« (Z. 596–605).

Eine regelmäßige medizinische Untersuchung aller Schüler\*innen wird hier als die entscheidende Handlungsoption benannt, um die eigene Handlungssohnmacht im Rahmen der Abklärung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt zu überwinden. Letzteres wird nicht explizit gesagt, sondern ergibt sich aus der Reihenfolge der Segmente. Die Möglichkeit zur medizinischen Untersuchung der Schüler\*innen wird hier als das entscheidende Instrument hervorgebracht, mit dem ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt eindeutig bestätigt werden könnte. Die Gegenüberstellung des subjektiven Anvertrauens durch den Schüler und des vermeintlich objektiven medizinischen Befunds impliziert eine Hierarchisierung in der Bewertung der Beweise für eine sexualisierte Gewalttat, bei der die subjektive Aussage der betroffenen Person eine Abwertung erfährt. Diese ist mitunter von der Grundschullehrerin nicht intendiert und auf die Beweislast im Kontext ju-

ristischer Verfahren zurückzuführen, die von Betroffenen seit vielen Jahren kritisiert wird, da sexualisierte Gewalttaten häufig erst Jahrzehnte nach den erfolgten Taten aufgedeckt werden und diese dann medizinisch nicht mehr bewiesen werden können. Nichtsdestotrotz wird die Einschätzung der Grundschullehrerin nachvollziehbar, dass das im Rahmen der Interaktion mit dem Schüler erzielte Anvertrauen aus Sicht der Grundschullehrerin nicht ausreichen scheint, um sich an das Jugendamt zu wenden. Mit dem Nachdenken über die eigenen Handlungsmöglichkeiten wird, auch wenn diese utopisch erscheinen, der Fokus von der Grundschullehrerin erneut auf die eigene Handlungsfähigkeit gelenkt. Mit dem Verweis auf die Rolle der Eltern wird der Wunsch nach einer standardmäßig durchgeführten medizinischen Untersuchung hingegen weiter begründet. Die Eltern werden hier als Täter\*innen bzw. als Mittäter\*innen fremdpositioniert. Den Eltern/Täter\*innen wird zugeschrieben, die Aufdeckungsbemühungen der Lehrkraft zu sabotieren, wodurch Versuche, die Eltern zu einem Mitwirken an der Aufdeckung sexualisierter Gewalt gegen die eigenen Kinder zu bewegen, von der Lehrerin kategorisch als sinnlos eingestuft werden (»denn das ist ja völlig utopisch da mit den Eltern drüber also (.) nur über die Eltern äh handeln zu können«). Die Eltern werden auf diese Weise zum Negativhorizont der Handlungsbemühungen der Grundschullehrerin gemacht. Der Möglichkeit zur unangekündigten medizinischen Untersuchung wird so eine zusätzliche Bedeutung verliehen, weil die elterliche Macht auf die eigenen Kinder im Verdachtsfall erheblich eingeschränkt und auch umgangen werden soll. Der Zusammenarbeit mit den Eltern wird damit eine klare Absage erteilt (»das äh kann ich dann auch lassen (5) ja (7)«). Eine ähnliche resignierte Perspektive auf die Eltern findet sich auch an anderen Stellen im Interview, etwa wenn im Zusammenhang mit der Versorgung der Schüler\*innen mit Heften, Stiften oder auch Nahrung dargelegt wird, dass es keinen Sinn ergebe auf die Kooperation der Eltern zu setzen (Kap. 6.1.2.1). Die Möglichkeit die Eltern miteinzubeziehen wird von der Lehrerin mit einem Nicht-Handeln gleichgesetzt, das im obigen Segment auf der Darstellungsebene in einem Schweigen endet. Erneut symbolisiert das Schweigen eine erlebte Handlungsohnmacht der Lehrerin, die erneut nicht explizit benannt wird.

Im Hinblick auf die Selbstsorge der Grundschullehrerin kann abschließend festgehalten werden, dass diese keinen Platz für die Thematisierung der emotionalen Basis des eigenen Handelns bietet, insbesondere der Gefühle, die ihre Positionierung als professionell sorgende und hand-

lungsfähige Lehrkraft zu gefährden scheinen. Das Erleben von Handlungsohnmacht wird gezielt aus der Selbstsorge der Grundschullehrerin ausgeklammert. Die Tabuisierung ist damit als Teil der Selbstsorge der Grundschullehrerin im Sinne der Aufrechterhaltung des kommunizierten Selbstbildes zu verstehen. Damit verbunden wird ein Verständnis professionellen Handelns angedeutet, das das Erleben von Ohnmacht im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt nicht als Aspekt dieses Handelns erkennt, sondern als Gegensatz zur eigenen professionellen Handlungsfähigkeit versteht. Dies korrespondiert – im gesamten Interview – mit einer insgesamt wenig emotionalen und kontrollierten Sprechweise der Grundschullehrerin. Dem steht auch nicht entgegen, dass die Grundschullehrerin die mit der zurückliegenden Situation verbundene Hilflosigkeit am Ende des Interviews, im Zusammenhang mit ihrer Überwindung, doch noch explizit anspricht (Kap. 6.1.2.7). In der Selbstsorge der Grundschullehrerin, die primär darauf gerichtet ist, sich selbst als Professionelle zu erkennen und von anderen als diese erkannt zu werden, verweist die erlebte Handlungsohnmacht auf eine professionelle Vulnerabilität, die die Grundschullehrerin für sich selbst ausschließen möchte und die eben jenen Kolleg\*innen zugeschrieben wird, die sich der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt (situativ) verweigern (Kap. 6.1.2.2).

### **6.1.2.7 »das war eine gute Fortbildung« – Wissenserwerb als Selbstpraktik**

Anhand von zwei weiteren Textauszügen wird in diesem Abschnitt eine Selbstpraktik der Grundschullehrerin Caren Conrad im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen rekonstruiert, die auf die Bewältigung eben jener Handlungsohnmacht zielt, die die Grundschullehrerin im Rahmen der Verdachtsabklärung mit dem Schüler empfunden hat (Kap. 6.1.2.6). Während die Erfahrung der Hilflosigkeit zunächst von der reflexiven Ebene der Selbstsorge ausgeklammert wurde, wird sie am Ende des Interviews im Zusammenhang mit ihrer Überwindung doch noch benannt. Es wird davon ausgegangen, dass die Grundschullehrerin ihre Selbstpositionierung als handlungsfähige Lehrkraft im Kontext sexualisierter Gewalt gegen Kinder vor der Interviewerin ausreichend etabliert hat und es ihr deshalb möglich ist, auch jene Aspekte ihrer Erfahrung anzusprechen, die ihrer zentralen Kommunikationsabsicht vermeintlich gegenüberstehen.

Im ersten Textauszug wird dargestellt, inwiefern die Erfahrung der Hilfslosigkeit die Grundschullehrerin zur Teilnahme an einer Fortbildung zur Gesprächsführung mit Kindern im Verdachtsfall bewogen hat:

»das war einmal eine Fortbildung (.) aufgrund der Geschichte die ich vorhin auch erzählt hatte mit dem Jungen ähm der eben berichtete wie er mit seinem Vater spielt und was er spielt daraufhin fühlte ich mich sehr (..) wehrlos oder sehr (..) hilflos und habe dann mich angemeldet für eine Fortbildung zum Thema Gesprächsführung mit Kindern im Verdacht bei sexuellem Missbrauch« (Z. 1082–1087).

Mit Blick auf die zurückliegende Situation wird das Erleben der Grundschullehrerin, das zuvor anhand des Schweigens zwar symbolisiert, aber explizit-sprachlich aus der Erzählung ausgeklammert wurde, nun aufgegriffen und zum Gegenstand der Darstellung gemacht. Die Gefühle werden mit Begriffen beschrieben, die auf eine starke Einschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten verweisen und die Ursache für die erlebte Einschränkung zugleich externalisieren (»sehr (..) wehrlos oder sehr (..) hilflos«). Es wird deutlich gemacht, dass der erlebte Verlust der eigenen Handlungsmöglichkeiten sich nicht auf die Interaktion mit dem Schüler und dessen Rückzug auf der Beziehungsebene bezieht, sondern unmittelbar mit der Erkenntnis über den stattfindenden Missbrauch des Schülers verbunden ist. Anders als im vorherigen Kapitel wird die Erfahrung der Handlungsohnmacht dabei explizit zum Gegenstand der Selbstsorge auf reflexiver Ebene gemacht. Sie wird als der Grund benannt, warum die Grundschullehrerin eine Fortbildung aufsucht, in der sie sich über die Gesprächsführung mit Kindern in einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt weiterbildet. Mit Blick auf die von der Grundschullehrerin eingenommene Selbstpositionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Lehrkraft erweisen sich der Besuch der Fortbildung und der damit verbundene Wissenserwerb ebenso wie die an das Fortbildungsgeschehen gebundene Reflexion des eigenen Erlebens als die zentrale Selbstpraktik, mit der die Grundschullehrerin die zurückliegende Hilfslosigkeit bewältigt und ihre Handlungsfähigkeit als professionell sorgende Lehrkraft wiederherstellen und erweitern kann.

Die Teilnahme an der Fortbildung wird von der Grundschullehrerin rückblickend positiv evaluiert und als hilfreich eingeordnet:

»also die eine Fortbildung war wesentlich praxisorientierter als die andere da haben wir eben diese Rollenspiele gemacht was einem sehr geholfen hat ähm sich nochmal auf die (.) Fragen zu fokussieren oder die Fragen auch zu verinnerlichen durch diese (.) Rollenspiele (.) die eben (..) möglich sind Kindern zu stellen ne man kann ja nicht zum Kind sagen sach ma erzähl mir bitte jetzt mal ganz kurz wirst du sexuell missbraucht ja oder nein kreuze bitte an oder so das ist ja wirklich überhaupt nicht möglich man da eben wie man da ran gehen kann wie man da (..) Vertrauen aufbaut und das auszuhalten auch erstmal stundenlang mit dem Kind andere Dinge zu tun zu spielen (.) und das wirklich (..) ga:nz kleinschrittig anzugehen das Thema ist sehr schwierig das auszuhalten wenn man das Ziel hat man möchte jetzt eigentlich diese Frage stellen und darauf ne Antwort und peng (.) ja das war eine gute Fortbildung« (Z. 1111–1124).

Von der Grundschullehrerin werden einige Aspekte der Fortbildung als besonders hilfreich hervorgehoben. Neben einer ersten allgemeinen Klassifizierung als praxisnahe Fortbildung wird auf die Wirksamkeit bestimmter Methoden verwiesen, die in der Fortbildung zum Einsatz kamen (»Rollenspiele«). Diese Methoden werden von der Grundschullehrerin im Hinblick auf zwei Aspekte, die Fokussierung und Verinnerlichung von Inhalten für die Interaktion mit Schüler\*innen, bei denen der Verdacht besteht, dass diese von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnten, positiv evaluiert.

Mit Blick auf die aufgeführten Lernziele der Fortbildung wird die Verantwortungsübernahme der Grundschullehrerin im Kontext der Abklärung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt erneut unterstrichen. Wie bereits mit der Erzählung über die zurückliegende Interaktion mit dem Schüler wird von der Lehrerin dargelegt, dass sie das Anvertrauen von Schüler\*innen, bei denen sie vermutet, dass diese von sexualisierter Gewalt betroffen sind, aktiv initiiert. Darüber wird deutlich gemacht, dass sie sich gegenüber ihren Schüler\*innen als potenzielle Vertrauensperson erkennt und diese Erkenntnis gezielt über die Initiierung von Einzelgesprächen und auf der Grundlage fachlich fundierten Wissens über mögliche Gesprächsverläufe für die Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt einsetzt. Als weiterer Aspekt ihrer Lernerfahrung im Rahmen der Fortbildung wird die Auseinandersetzung mit einem Spannungszustand beschrieben, der sich aus der Zielstellung eines solchen Gesprächs und dem Wissen über die Notwendigkeit der Vertrauensbildung ergebe (»das auszuhalten auch erstmal«, »das Thema ist sehr schwierig das auszuhalten«). Der als Aushalten

bezeichnete Spannungszustand, der auch in aktuellen Publikationen als wichtiger Aspekt von Verdachtsabklärungen benannt wird (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018; Retkowski, 2018a), verweist auf eine emotionale Dimension von Verdachtsabklärungen, bei der die Kontrolle der eigenen Emotionen und die Zurücknahme der eigenen Absichten und Erwartungen im Kontakt mit dem Kind erforderlich ist (»auch erstmal stundenlang mit dem Kind andere Dinge zu tun zu spielen (.) und das wirklich (..) ga:nz kleinschrittig anzugehen das Thema«). Die Notwendigkeit des Aushaltens wird für die Gesprächsführung mit potenziell von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern zugleich als zentrale Kompetenz und als Schwierigkeit für pädagogische Fachkräfte hervorgehoben. Das für den Vertrauensaufbau notwendige Vorgehen wird von Praktiken abgegrenzt, die als simples Frage-Antwort-Szenario entworfen werden und an eine Umfrage oder Interviewsituation erinnern (»man kann ja nicht zum Kind sagen sach ma erzähl mir bitte jetzt mal ganz kurz wirst du sexuell missbraucht ja oder nein kreuze bitte an oder so das ist ja wirklich überhaupt nicht möglich«). Eine direkte Konfrontation des potenziell betroffenen Kindes mit dem Verdacht auf sexualisierte Gewalt wird darüber ausgeschlossen (»wenn man das Ziel hat man möchte jetzt eigentlich diese Frage stellen und darauf ne Antwort und peng (.)«). Die direkte Kommunikation, bei der die Antwort – entsprechend der lautmalerischen Darstellung der Grundschullehrerin – aus dem befragten Kind herausgeschossen käme, wird von der Grundschullehrerin im Kontext einer Verdachtsabklärung als unrealistisch zurückgewiesen. Die lautmalerische Darstellung der Folge einer direkten Kommunikation (»peng«) ist dabei doppeldeutig: So wird mit ihr nicht nur eine mögliche Antwort symbolisiert, sondern auch das Scheitern der Aufdeckung, wenn von der pädagogischen Fachkraft vor-schnell direkte Fragen an das potenziell betroffene Kind gestellt werden. Die professionelle Kommunikation zwischen Lehrerin und Schüler wird für das Ziel einer Verdachtsabklärung nicht als geradlinig dargestellt, sondern als Kommunikation, die aufseiten der Lehrkraft viel Bedacht und Einfühlungsvermögen erfordert ebenso wie die Fähigkeit, sich auf das Tempo des bzw. der Schüler\*in einzulassen und abzuwarten, bis ein Vertrauensverhältnis aufgebaut ist.

Abschließend kann festgehalten werden, dass dies das einzige Segment innerhalb des Interviews ist, in dem die Grundschullehrerin ihr emotionales Erleben im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen reflexiv in ihre Erzählung einbringt. Ein möglicher Grund ist,

dass die Offenlegung der eigenen Emotionen hier im Zusammenhang mit ihrer Bewältigung stattfindet. Die ihrer Subjektpositionierung als handlungsfähige Lehrkraft subjektiv entgegenstehenden Gefühle der Hilflosigkeit und Handlungsohnmacht können so der Vergangenheit zugeordnet werden, und die Selbstpositionierung als handlungsfähige Fachkraft kann gegenwärtig (und mit Blick auf die Zukunft) gesichert werden. Im Kern der Bewältigung der als hinderlich wahrgenommenen Emotionen steht die Teilnahme an einer Fortbildung, die von der Grundschullehrerin individuell ausgewählt und aufgesucht wird. Die Fortbildungsteilnahme und der damit verbundene Wissenserwerb erweisen sich entsprechend als die zentrale Selbstpraktik, mit der die Grundschullehrerin auch mit der Erfahrung der Handlungsohnmacht ihre Selbstpositionierung der professionell sorgenden, handlungsfähigen Lehrkraft aufrechterhalten kann.

### 6.1.2.8 »ich habe dann Mitleid mit den Kindern aber ich leide nicht mit (.)« – Abgrenzungshandeln als Selbstpraktik

In diesem Kapitel wird eine weitere Selbstpraktik der Grundschullehrerin Caren Conrad herausgearbeitet, die als Abgrenzungshandeln bezeichnet wird und über die die Grundschullehrerin ihre (professionelle) Handlungsfähigkeit weiter absichert. Bei der Selbstpraktik steht die emotionale Abgrenzung von dem wahrgenommenen Leid der Kinder, die als Arbeit an den eigenen Emotionen verdeutlicht wird, im Fokus. Die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin als professionell sorgende, handlungsfähige Lehrkraft wird damit allgemein und speziell mit Bezug auf die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen auf der Ebene der praktischen Selbstsorge weiter begründet und hervorgebracht.

Im Folgenden wird anhand des folgenden Textauszugs zunächst die erste Facette des Abgrenzungshandeln rekonstruiert – die emotionale Abgrenzung von dem wahrgenommenen Leiden der Schüler\*innen:

»also ich hab ähm (4) mit den (..) schlimmen Erfahrungen meiner Schüler (.) persönlich (...) ich hab da wenig dran zu knapsen muss ich sagen (.) also würd schon beschreiben dass ich da sehr sehr professionell mit umgehe (...) ähm (19) es ist nicht so dass ich da an (..) in meinem privaten Leben oft dran denke (..) also im Rahmen des Nötigen wenn ich eben noch (.) Dinge tun kann dann mache ich das natürlich nach der Schule dass ich dann noch (.) Polizei anrufe oder mit Jugendämtern telefoniere

oder mit Sozialarbeitern klar das gehört dazu und dann ist es alles ähm professionell (.) würd ich sagen ja (7) ich habe dann Mitleid mit den Kindern aber ich leide nicht mit (.) das ist ein Unterschied (...)« (Z. 648–658).

Die Schüler\*innen werden einleitend über Erlebnisse fremdpositioniert, die von der Grundschullehrerin pauschal als negativ klassifiziert werden und ein Leiden aufseiten der Schüler\*innen andeuten. Dass es dabei auch um sexualisierte Gewalt geht, wird nicht eindeutig benannt, kann aber aus dem Kontext der Erzählung vermutet werden. Anhand von mehreren selbstbezüglichen Aussagen macht die Grundschullehrerin deutlich, dass die »schlimmen Erfahrungen« ihrer Schüler\*innen sie nicht über ihre berufliche Arbeit hinaus beschäftigen. Es ist eine Selbstpositionierung, mit der sich die Grundschullehrerin zwar als empathisch, nicht aber als emotional involviert oder verstrickt ausweist: Zwar empfinde sie Bedauern für ihre Schüler\*innen (»ich habe dann Mitleid mit den Kindern«), aber sie lasse sich nicht von deren Leiderfahrungen affizieren (»aber ich leide nicht mit (.)«). Als Grundlage für diese emotionale Abgrenzung wird eine dichotome Konstruktion aufgegriffen, die zwischen einem persönlich-privaten Bereich und einem beruflichen Bereich trennt. Im Fokus steht dabei der private Raum, der als von den Sorgen um ihre Schüler\*innen befreiter Raum dargestellt wird. Dem steht auch nicht entgegen, dass die Grundschullehrerin angibt, einzelne Sorgetätigkeiten, die im Zusammenhang mit einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt stehen können, nach Schulschluss von zu Hause zu verrichten (»also im Rahmen des Nötigen wenn ich eben noch (.) Dinge tun kann dann mache ich das natürlich nach der Schule dass ich dann noch (.) Polizei anrufe oder mit Jugendämtern telefoniere oder mit Sozialarbeitern klar das gehört dazu«). Die Übernahme dieser Tätigkeiten wird als notwendig und zugleich selbstverständlich bezeichnet. Dass sie von Zuhause verrichtet werden, scheint dabei eine untergeordnete Rolle zu spielen. Vielmehr wird ihr Hineinreichen in den Privatraum über den extracurricularen Stellenwert dieser Tätigkeiten normalisiert und der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen zugerechnet. Mit Blick auf die Selbstpositionierung als professionell sorgende Lehrkraft erscheint es aus Sicht der Grundschullehrerin entscheidend, über diese Tätigkeiten hinaus weder gedanklich noch emotional mit den Leidensgeschichten ihrer Schüler\*innen befasst zu sein (»persönlich (...) ich hab da wenig dran zu knapsen muss ich

sagen (.)«<sup>21</sup>, »es ist nicht so dass ich da an (..) in meinem privaten Leben oft dran denke (..)«. Die Erfahrung und die Notwendigkeit eines inneren Verarbeitungsprozesses im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird von der Lehrerin zwar nicht gänzlich zurückgewiesen, aber deutlich einschränkt (»wenig«). Ihre Auseinandersetzung mit den sexualisierten Gewalterfahrungen ihrer Schüler\*innen wird klar auf den beruflichen Bereich begrenzt und eine emotionale Affizierung oder Verstrickung in das Leid der Schüler\*innen ausgeschlossen. Das eigene Abgrenzungshandeln, das heißt die Beschränkung der Auseinandersetzung mit den (sexualisierten) Gewalterfahrungen der Schüler\*innen und die emotionale Distanzierung von deren Leid, wird von der Grundschullehrerin als »professionell« bezeichnet (»also würd schon beschreiben dass ich da sehr sehr professionell mit umgehe (...)«, »und dann ist es alles ähm professionell (..) würd ich sagen ja«). Damit wird erneut eine Perspektive auf das professionelle Handeln von Lehrkräften im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder hervorgebracht, die Emotionalität als Gegenstand professionellen Handelns tendenziell ausklammert und als dessen Gegenstück ausgibt (Kap. 6.1.2.2). Das emotionale Abgrenzungshandeln, das von der Grundschullehrerin hier hervorgebracht wurde, wird als eine weitere Selbstpraktik gefasst, mit der die Grundschullehrerin auf der Ebene der mit der beruflichen Auseinandersetzung verbundenen Emotionen auf sich einwirkt und sich kontrolliert. Es ist eine Selbstpraktik, die zugleich notwendig scheint, um die eigene Handlungsfähigkeit als professionell sorgende handlungsfähige Lehrkraft langfristig abzusichern.

### 6.1.2.9 »ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand« – Ressourcenorientiertes Handeln als Selbstpraktik

In diesem Kapitel wird eine dritte Selbstpraktik der Grundschullehrerin Caren Conrad herausgearbeitet, die als ressourcenschonendes Handeln bezeichnet wird und sich als zentrales Element der Beziehungsgestaltung der Grundschullehrerin mit den Eltern und auch den Kolleg\*innen rekonstruieren lässt. Zentral geht es dabei um einen achtsamen Umgang mit den

21 An dieser Stelle wird von einem Versprecher der Grundschullehrerin ausgegangen. *An etwas zu knapsen* verweist auf sparsame oder geizige Handlungen, was im obigen Zusammenhang keinen Sinn ergibt. Stattdessen wird angenommen, dass *an etwas zu knabbern* gemeint war.

eigenen Ressourcen im Berufsalltag. Dieser wird explizit gegenüber den Eltern der Schüler\*innen geäußert, während er sich in den Beziehungen zu den Kolleg\*innen eher auf impliziter Ebene zeigt. In dem folgenden Textsegment, in dem grundsätzliche Probleme im Elternkontakt angesprochen werden, wird der ressourcenschonende Umgang als Element des eigenen Handelns direkt angesprochen:

»ja aber auch meine Energien sind (.) begrenzt und ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand (.) wenn ich weiß äh die kommen erst beim vierten Mal und dann sitzen die da und wissen am Tag danach eh nicht mehr was wir geredet haben oder dass sie überhaupt da waren (.) aufgrund von Substanzen die sie eingeschmissen haben dann brauch ich die auch gar nicht erst einladen (..)« (Z. 752–757).

Die Selbstpraktik wird auf Basis einer Fremdpositionierung der Eltern der Schüler\*innen hervorgebracht, bei der diese, begründet durch den Konsum von Rauschmitteln, als äußerst unzuverlässige Gesprächspartner fremdpositioniert werden. Den Eltern wird dabei ein sporadisches Erscheinen bei Terminen (»die kommen erst beim vierten Mal«) und eine unzureichende Aufnahmefähigkeit für die Gesprächsinhalte zugeschrieben (»dann sitzen die da und wissen am Tag danach eh nicht mehr was wir geredet haben«) ebenso wie eine Desorientierung in Bezug auf den Kontakt mit der Lehrerin zugewiesen (»oder dass sie überhaupt da waren (..)«). Die Fremdpositionierung der Eltern bildet den Hintergrund für die Selbstpositionierung der Lehrerin. Es ist eine Selbstpositionierung, mit der sie eine Achtsamkeit gegenüber den eigenen Ressourcen andeutet (»ja aber auch meine Energien sind (.) begrenzt«) und angibt, diese nicht an Stellen einzusetzen, wo es ihr nicht sinnvoll erscheint (»ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand (..)«). Mit der Selbstpositionierung wird angezeigt, dass sie ihre Arbeitsschritte sorgfältig abwägt und unter bestimmten Bedingungen, etwa, wenn sie aufgrund einer manifesten Unzuverlässigkeit der Eltern ihrer Schüler\*innen von der Grundschullehrerin nicht als zielführend eingeschätzt werden, auf diese verzichtet (»dann brauch ich die auch gar nicht erst einladen (..)«). Das berufliche Handeln der Grundschullehrerin scheint auf einer sorgfältigen Kosten-Nutzen-Abwägung zu basieren, bei der die Kosten im Sinne des Einsatzes der eigenen Energien mit dem Nutzen im Sinne der Erreichbarkeit der Eltern für die eigenen Anliegen miteinander ins Verhältnis gebracht werden. Es umfasst, dies wird hier sehr

deutlich, eine klare Ressourcenorientierung, welche die Abgrenzung von einem nicht-erfolgsversprechenden Einsatz der eigenen Ressourcen beinhaltet. Werden bestimmte Handlungsoptionen nicht als zielführend erachtet, werden die eigenen Ressourcen geschont. Auf praktischer Ebene ist die Selbstsorge damit erneut auf die Aufrechterhaltung der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit gerichtet.

Auf ähnliche Weise findet sich diese Selbstpraktik im Verhältnis der Grundschullehrerin gegenüber den Kolleg\*innen, die weiter oben bereits als Zurückhaltung angedeutet wurde (Kap. 6.1.1.2). Die Zurückhaltung der Grundschullehrerin gegenüber den Kolleg\*innen zeigte sich in der Auseinandersetzung über das ›richtige‹ Vorgehen bei Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt. Es wurde verdeutlicht, dass die festgestellten Differenzen zu den Kolleg\*innen von der Grundschullehrerin nicht genutzt werden, um etwa eine schulinterne Auseinandersetzung zur Entwicklung gemeinsamer professioneller Handlungsstandards für das Kollegium zu forcieren (»aber das kann man dann manchen Kollegen auch nicht so klar ins Gesicht sagen hät hält man sich dann mit sein'einer Meinung dann zurück (.).«). Auf der Ebene der praktischen Selbstsorge wird gegenüber den Kolleg\*innen damit ein ähnlich achtsamer Umgang mit den eigenen Ressourcen angedeutet wie zuvor in Bezug auf die Eltern: Aufgrund potenzieller, von der Grundschullehrerin antizipierter Konflikte und damit verbunden der Verausgabung eigener Ressourcen sieht sie von einer (konfrontativen) Kommunikation ab. Dieser ressourcenschonende Umgang zeigt sich auf kollegialer Ebene erneut an anderer Stelle, wenn dargelegt wird, dass sie es nicht als ihre Aufgabe versteht, das eigene professionelle Wissen ungefragt mit ihren Kolleg\*innen zu teilen und diese von der Notwendigkeit des Schutzes vor sexualisierter Gewalt zu überzeugen. Anhand der nachfolgenden Darstellung zum schulinternen Umgang mit individuell besuchten Fortbildungen kann das ressourcenorientierte Handeln der Grundschullehrerin erneut nachvollzogen werden:

»auf der Gesamtkonferenz ähm gibt es eben auch immer die Möglichkeit Kollegen von Fortbildungen zu berichten ne und da hab ich [...] nicht viel gesagt aber ich habe eben gesagt dass es eben eine sehr fruchtende Fortbildung war dass ähm ich mich gerne als Ansprechpartner äh als Ansprechpartner für Fragen in diesem Bereich zur Verfügung stelle und habe auch mein Material zur Verfügung gestellt was ich (.) im Rahmen dieser Fortbildungen (.) erhalten habe (.) und ja (.) [...] ja ich denke das kann man niemanden

aufdrängen (.) man kann nur anbieten (.) dass (.) man da (.) zur Verfügung steht (4)« (Z. 1154–1167).

Zwar übernimmt die Grundschullehrerin hier explizit die Rolle der Multiplikatorin des Wissens, das sie im Rahmen der Fortbildungen erworben hat. Mit der suggerierten Bereitschaft, von ihren Erfahrungen und den Inhalten der Fortbildung zu berichten, kann die Grundschullehrerin im Rahmen des Kollegiums so die Position der Expertin für Fragen sexualisierter Gewalt einnehmen und sich die zuvor beanspruchte Position als professionell handelnde Pädagogin sichern. Demgegenüber äußert sich die Grundschullehrerin auf der Schulgesamtkonferenz nur spärlich über die eigenen Fortbildungserfahrungen und gibt an, nur dann ausführlicher über die Fortbildung berichten zu wollen, wenn dies auch von ihren Kolleg\*innen nachgefragt wird. Eine ungebetene Konfrontation mit der Thematik sexualisierter Gewalt ist für die Grundschullehrerin negativ konnotiert (»aufdrängen«), möglicherweise auch aufgrund bereits gescheiterter Versuche des kollegialen Austausches (Kap. 6.1.2.2). Entsprechend wird erneut eine Selbstpositionierung hervorgebracht, mit der sich die Grundschullehrerin von einem Handeln abgrenzt, das auf die Auseinandersetzung mit den Widerständen im Kollegium zielt. Die Eingrenzung, das erworbene Wissen als Multiplikatorin mit den interessierten Kolleg\*innen zu teilen, erweist sich damit erneut als ressourcenschonendes Handeln bzw. als Selbstpraktik, mit der die Grundschullehrerin die eigene Handlungsfähigkeit langfristig abzusichern versucht. In einem ressourcenorientierten Sinn wird darüber angezeigt, dass sich die Grundschullehrerin vor allem ihren Schüler\*innen und sich selbst verpflichtet fühlt und weniger ihren Kolleg\*innen oder der Institution Schule, etwa in dem Sinn, dass sie ihr Wissen aktiv in ihr Arbeitsumfeld hineinträgt bzw. dafür kämpft, dass hier verbindliche Standards im Sinne eines Schutzkonzepts entwickelt werden. Eine solche, tendenziell eher kollektive Ausrichtung der Selbstsorge kann im Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche rekonstruiert werden (Kap. 6.4). Im Fall der Grundschullehrerin wird die Professionalisierung des Handelns pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder implizit als individuelle Verantwortung einer jeden Fachkraft ausgewiesen. Mit der hervorgebrachten Selbstpositionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Lehrkraft ebenso wie auf Basis der hervorgebrachten Selbstpraktiken zeigt die Grundschullehrerin an, dass sie sehr wohl in der Lage ist, sich im Kontext der eigenen

Möglichkeiten und Ressourcen zielführend zu orientieren und die normativen Ansprüche an eine professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder zu erfüllen.

### 6.1.2.10 »im Prinzip äh ist man an dieser Schule (.) Mutter von fünfundzwanzig Kindern« – Vergeschlechtlichte Selbstsorge

In den bisherigen Rekonstruktionen zur Selbstsorge, das heißt der Weise, mit der die Grundschullehrerin Caren Conrad sich selbst und die eigenen Erfahrungen in den Blick nimmt, wird das Geschlecht als Reflexionskategorie kaum aufgerufen. Im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird dem Geschlecht weder auf der Beziehungsebene zu den Schüler\*innen noch in den Beziehungen zu den Kolleg\*innen eine Bedeutung zugewiesen. Die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Lehrkraft, die mit einer starken Orientierung an der eigenen Handlungsfähigkeit einhergeht, erfolgt daher bisher weitgehend >geschlechtsneutral<.

In der Erzählung der Grundschullehrerin Caren Conrad findet sich jedoch eine Textpassage, die in Teilen bereits in Kapitel 6.1.2.1 rekonstruiert wurde, in der die Subjektpositionierung als sorgende Lehrkraft explizit unter Rückgriff auf die vergeschlechtlichten Strukturen gesellschaftlicher und pädagogischer Care-Regime vorgenommen wird. Die vermeintlich >geschlechtsneutrale< Sorge der Grundschullehrerin um (gewaltbetroffene) Schüler\*innen wird somit explizit in eine Sorge-Ordnung eingefügt, die symbolisch auf einer engen Verknüpfung von Sorge und Geschlecht basiert:

»also im Prinzip äh ist man an dieser Schule (.) Mutter von fünfundzwanzig Kindern nämlich immer die die man gerade unterrichtet die einem wirklich **alles** mitteilen wollen und müssen weil sie es zu Hause in den meisten nicht loswerden oder nicht dort nicht (.) thematisiert wird (...) ähm (..) man ist auch verantwortlich für die Kinder die kommen und sagen *ich hab kein Schulbrot mit und ich habe aber Hunger jetzt mach mal was* (.) ja dann ich morgens halt die zehn Schulbrote mehr geschmiert (.) [...] oder (...) ne Anzihsach Anzihsachen hingebraht für die Kinder die dann im Oktober bei Schnee mit Sandalen kamen oder (..) äh man war halt wirklich verantwortlich es ging nicht nur darum (...) Verantwortungsbereiche abzudecken wo man sich frei entscheiden konnte möchte ich das jetzt oder nicht son-

dern das waren für die Kinder (...) lebens'notwendige Dinge die die da loswerden wollen oder die nicht funktionierten wo man dann hinterher sein musste (...)« (Z. 165–180).

Mit der Selbstpositionierung als »Mutter von fünfundzwanzig Kindern« wird von der Grundschullehrerin in dieser Erzählung über den schulischen Alltag der (professionellen) Sorge um ihre Schüler\*innen ein Geschlecht zugewiesen. Die Grundschullehrerin fügt sich damit im Kontext ihrer beruflichen Arbeit in eine vergeschlechtlichte gesellschaftliche Care-Ordnung ein, in der die Versorgung von Kindern nach wie vor primär Frauen zugeschrieben und von diesen erwartet wird. Es wird angedeutet, dass die Subjektposition der professionell sorgenden Lehrkraft nicht jenseits der geschlechtlichen Verortung als Frau erfolgt, sondern (auch) aufgrund dieser. Darüber wird deutlich, dass der Grundschullehrerin die Position als sorgende Lehrkraft auch deshalb uneingeschränkt zur Verfügung steht, weil sie sich als Mutter bzw. Frau identifizieren kann und von ihren Kolleg\*innen als solche identifiziert wird. Es wird davon ausgegangen, dass gerade dieser uneingeschränkte Zugang zu der Subjektposition eine Thematisierung des eigenen Geschlechts nicht notwendig macht. Das heißt, dass gerade die Abwesenheit der Kategorie Geschlecht im überwiegenden Teil des Interviews dafür spricht, dass die Subjektposition der (professionell) sorgenden Lehrkraft implizit vergeschlechtlicht ist und primär weiblichen Lehrkräften offensteht: Konkret muss die Grundschullehrerin die Einnahme dieser Subjektposition nicht begründen, weder allgemein im Rahmen ihrer Erwerbsarbeit noch im besonderen Zusammenhang von sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen. Die Fokussierung auf die eigene Verantwortung gegenüber den Schüler\*innen erscheint für die Grundschullehrerin mitunter gerade deshalb möglich, weil ihr die Position als Sorgende innerhalb des vergeschlechtlichten Care-Arrangements im pädagogischen Feld qua ihrer Identifizierung mit dem weiblichen Geschlecht offen steht und sie sich überdies im Rahmen ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen – anders als ihre männlichen Kollegen (Kap. 6.2) – nicht mit der Zuschreibung von Täterschaft auseinandersetzen muss. Die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Lehrkraft verläuft für die Grundschullehrerin somit im Hinblick auf die gesellschaftliche Kategorie Geschlecht weitgehend widerspruchsfrei.

Die Selbstpositionierung als »Mutter« erweist sich darüber hinaus als funktional in dem Sinne, dass mit ihr die Übernahme der Sorgeverantwor-

tung für Schüler\*innen (Kap. 6.1.2.1) symbolisch in die berufliche Positionierung als Lehrkraft integriert werden kann. Mit der Selbstpositionierung wird die Sorge um ihre Schüler\*innen symbolisch dem Verantwortungsbereich der Grundschullehrerin zugeordnet und angezeigt, dass dieser nicht nur die Vermittlung von Wissen oder die Erziehung ihrer Schüler\*innen umfasst. Die Selbstpositionierung als »Mutter« kann demnach als Versuch verstanden werden, die Sorgehandlungen der Grundschullehrerin, die sich auf die existenziellen Bedürfnisse der Schüler\*innen nach Aufmerksamkeit und Nahrung, warmer Kleidung und Zuwendung richten, innerhalb der professionellen Positionierung zu symbolisieren. Eine Ambivalenz gegenüber der Selbstbezeichnung wird daran sichtbar, dass mit ihr die Sorgetätigkeiten von der Grundschullehrerin aus dem Bereich der Familie herausgeholt und in den beruflichen Alltag integriert werden. Gleichzeitig verweist die Selbstbezeichnung darauf, dass sie in einem eigentlichen Sinn dem familiären Bereich zugewiesen werden. In dieser Logik werden die Sorgehandlungen der Grundschullehrerin als stellvertretende Handlungen verdeutlicht, die nur dann von der Grundschullehrerin übernommen werden, wenn sie aufseiten der Eltern nicht verrichtet werden (können). Die Ambivalenz wird aufseiten der Grundschullehrerin anhand einer Grenzziehung zwischen professioneller und mütterlicher Sorge bearbeitet, wobei die eigenen Sorgehandlungen dem professionellen Bereich zugeordnet werden. Darüber wird deutlich gemacht, dass die Selbstbezeichnung nicht entgrenzend gemeint war, im Sinne einer Rollendiffusion, sondern funktional eingesetzt wurde, um die professionelle Tätigkeit als Lehrerin um den Aspekt der Sorge zu ergänzen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es vor allem die Persistenzen innerhalb der gesellschaftlichen wie institutionellen Care- und Geschlechterarrangements und des Diskurses um sexualisierte Gewalt sind, die der Grundschullehrerin im Kontext ihrer Auseinandersetzungen um sexualisierte Gewalt gegen Schüler\*innen ein sich relativ widerspruchsfreies Einfügen in die Subjektposition der sorgenden Lehrkraft ermöglichen. Zwar erweist sich die Selbstsorge der Grundschullehrerin damit grundsätzlich als vergeschlechtlicht. Zu ihrer Selbstsorge gehört jedoch auch, in Differenz zu klassischen Care-Arrangements, bei denen die Sorgetätigkeiten unsichtbar bleiben, diese als Teil ihrer professionellen Positionierung als Lehrkraft zu begreifen und anhand ihres Wissens über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und den Schutz von Kindern erfahrungsbasiert und normativ abzusichern.

### 6.1.3 Fallstruktur: Die »normative Selbstsorge« der Grundschullehrerin Caren Conrad

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken der Grundschullehrerin Caren Conrad bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen in einer Fallstruktur der Selbstsorge zusammengeführt. Ziel dieses Schrittes ist es, die Selbstsorge, verstanden als die Möglichkeit der Grundschullehrerin, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in den Blick zu nehmen, und die eingenommene Subjektposition abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad ist die Selbstsorge zentral auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft gerichtet. Die Einnahme eben dieser Subjektposition erfolgt anhand der Darstellung einer Vielzahl von Erfahrungen, über die nachvollziehbar wird, dass die professionelle Sorge um (gewaltbetroffene) Kinder als habituelle Aufmerksamkeit für die Situation der Schüler\*innen und als eine Reihe von konkreten Sorgehandlungen fest im schulalltäglichen Handeln der Grundschullehrerin verankert ist. Die Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft wird auch über Bezugnahmen auf fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt und auf die professionellen Normen des Kinderschutzes abgesichert. Die Selbstsorge basiert zudem auf einer Reihe von Selbstpraktiken, die zentral auf die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit der Lehrerin zielen wie die Teilnahme an thematisch einschlägigen Fortbildungen, ein emotionales Abgrenzungshandeln vom Leid der Kinder und ein ressourcenorientiertes Handeln gegenüber Eltern und Kolleg\*innen. Auf Basis der dargestellten Erfahrungen und Selbstpraktiken wird eine Selbstsorge nachvollziehbar, die mit den normativen Zielen und Handlungsvorgaben des Kinderschutzes übereinstimmt. Das zentrale Strukturmerkmal der Selbstsorge wird im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad daher als Normativität bezeichnet. Die *normative Selbstsorge* zielt im Kern auf die Umsetzung der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen und auf den Erhalt der dafür notwendigen professionellen Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkraft. Damit verbunden wird eine Form von Vulnerabilität hervorgebracht, die auf der Gegensatzkonstruktion von

Emotionalität und Professionalität aufbaut und zum Ausschluss von den Gefühlen und Erlebnissen aus der Erfahrungsdarstellung führt, die die professionelle Positionierung der Lehrkraft infrage stellen könnten.

Auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehungen ist die Selbstsorge der Grundschullehrerin zentral auf die Verantwortungsübernahme für die (gewaltbetroffenen) Schüler\*innen gerichtet. Die ethische Verpflichtung zur Sorge um von sexualisierter Gewalt betroffene Schüler\*innen wird auf Basis der habituell verankerten Aufmerksamkeit als Lehrerin für die Situation der Schüler\*innen, einer dem Handeln zugrunde liegenden Nähe-Orientierung, ihres fachlichen Wissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und die Folgen ebenso wie einer herausstechenden Handlungssouveränität im Umgang mit grenzverletzenden Handlungen durch Schüler\*innen professionell ausgefüllt. Die Lehrerin übernimmt konkrete Sorgehandlungen, die als besondere Aufmerksamkeit im Kontakt mit den Schüler\*innen, als Beobachtung, Dokumentation und das Eingehen multiprofessioneller Kooperationen, aber auch als Initiierung von Disclosure-Prozessen und als Vermittlung von Wissen im Umgang mit Grenzen rekonstruiert werden. Die Schüler\*innen werden dabei sowohl als vulnerable als auch als eigensinnige, handlungsfähige Subjekt positioniert, die für grenzverletzende Handlungen ihrerseits von der Lehrerin dennoch in Schutz genommen werden. Gegenüber dem Leid der betroffenen Schüler\*innen beinhaltet die Selbstsorge der Lehrkraft eine zugewandte und mitfühlende Positionierung, die zugleich die emotionale Abgrenzung vom Leid der Schüler\*innen enthält. Damit wird ein Verhältnis zu Schüler\*innen markiert, das von Zuwendung *und* einer reflexiven Distanz gekennzeichnet ist.

Auf der Ebene der kollegialen Beziehungen ist die Selbstsorge der Grundschullehrerin von einer klaren Ressourcenorientierung gekennzeichnet. Diese beinhaltet, dass wahrgenommene Differenzen im Handeln ihrer Kolleg\*innen – wie die situativ eingeschränkte Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fragen von sexualisierter Gewalt – nicht aufgegriffen werden, etwa indem auf institutioneller Ebene Diskussionen über gemeinsame Handlungsstandards im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt angestoßen werden. Die Positionierung der Lehrerin im kollegialen Verhältnis ist – aufgrund antizipierter Konflikte – von einem ressourcenorientierten Handeln und von Zurückhaltung geprägt. Darüber wird eine individualisierte Einbindung der Lehrkraft

in die Institution sichtbar: Zwar bietet sie sich den Kolleg\*innen als Expertin zum Thema sexualisierte Gewalt an. Das eigene Tun ist aber nicht aktiv auf Veränderungen auf kollegialer oder institutioneller Ebene gerichtet, sondern zielt zuallererst auf die Sicherung der eigenen professionellen Positionierung im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und die Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen.

Auf der Ebene des Diskurses um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen zielt die *normative Selbstsorge* zentral auf die Subjektpositionierung als professionell sorgende Fachkraft, die die ethischen Grundsätze des Kinderschutzes handelnd umzusetzen weiß und zudem in der Lage ist, Situationen, in denen es zu grenzverletzenden Handlungen kommt, pädagogisch zu wenden. In der Selbstsorge der Grundschullehrerin wird damit primär die diskursive Adressierung als Professionelle und damit verbunden auch die Adressierung als Ansprechperson für Schüler\*innen mit sexualisierten Gewalterfahrungen aufgegriffen, indem gezeigt wird, dass sie als Lehrkraft in der Lage ist, Anzeichen auf sexualisierte Gewalt wahrzunehmen, zu deuten und Disclosure-Prozesse zu initiieren. Sie bringt sich dabei als handlungssouveränes Subjekt hervor, das über ein umfangreiches Wissen und weitreichende Kompetenzen im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder verfügt. In Abgrenzung zur Adressierung pädagogischer Fachkräfte als professionalisierungsbedürftige Subjekte zeigt sie, wie sie etwaige Handlungsunsicherheiten über gezielte Selbstpraktiken bewältigt und überwindet. Die Selbstsorge ist damit auch auf die Zurückweisung der Adressierung als vulnerables Subjekt, im Sinne der professionellen Vulnerabilität, gerichtet. Die Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft, die von der Grundschullehrerin auf Basis der eigenen Erfahrungen und der Selbstpraktiken im Kontext von sexualisierter Gewalt eingenommen wird, steht ihr als diskursive Position vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter gesellschaftlicher und pädagogischer Care-Ordnungen auch aufgrund der eigenen implizit geschlechtlichen Positionierung als Frau offen. Die implizit vergeschlechtlichte Positionierung ermöglicht der Grundschullehrerin ein weitgehend widerspruchsfreies Einfügen in die Diskursposition als professionell sorgende Fachkraft.

In Tabelle 2 werden die zentralen Aspekte der *normativen Selbstsorge*, wie sie anhand des Falls der Grundschullehrerin Caren Conrad rekonstruiert wurden, abschließend festgehalten:

Tabelle 2: Normative Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungskategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationenbeziehungen	Kolleg*innen/ Institution	
Caren Conrad	Die professionelle Handlungsfähigkeit wird als zentrale Erfahrungsdimension hervorgebracht. Das Erleben von Handlungsomnischmacht und Vulnerabilität wird ausgeklammert. Die Selbstpraktiken zielen auf die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit und die Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft.	Das Verhältnis ist von Zugewandtheit, Empathie und der Übernahme einer Sorgeverantwortung gekennzeichnet, die auch die Initiierung von Disclosure-Prozessen und eine reflexive Distanz vom Leid gewaltbetroffener Schüler*innen umfasst.	Die Einbindung in die Institution erfolgt individualisiert. Das Verhältnis gegenüber Kolleg*innen ist von Zurückhaltung, einem ressourcenorientierten Handeln und einer Bereitschaft zur Kooperation gekennzeichnet.	Die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft und als Ansprechperson von gewaltbetroffenen Schüler*innen erfolgt widerspruchsfrei und über explizite Bezüge auf die vergeschlechtlichte Sorgeordnung, bei gleichzeitiger Abgrenzung von der Diskursposition als vulnerables Subjekt.

## 6.2 »Man ist doch ein bisschen verunsichert.« Die Abgrenzung von männlicher Täterschaft als Handlungsbedingung – Erfahrungen und Selbstpraktiken des Lehrers Gerrit Goergen

Der Fall des Lehrers Gerrit Goergen steht für eine Selbstsorge, die zentral auf die Zurückweisung der potenziellen Adressierung als Täter sexualisierter Gewalt gerichtet ist und überdies auch Aspekte der Sorge um eine durch sexualisierte Gewalt betroffene Schülerin umfasst. Die Thematik von sexualisierter Gewalt gegen die Schülerin wird als Wendepunkt in die Gesamterzählung eingefügt. Es ist das erste Mal, dass der Lehrer im beruflichen Kontext in einen Fall sexualisierter Gewalt involviert ist. Vor dem Hintergrund des professionellen Selbstverständnisses wird die zurückliegende Erfahrung als bedeutsam rekonstruiert: Aus Sicht des Lehrers erweist sie sich als Vertrauensbeweis, die den Lehrer dem eigenen Ideal

näherbringt, im Kontext Schule als Vertrauensperson gesehen zu werden (Kap. 6.2.2.1). Die konkreten Möglichkeiten der Sorge belaufen sich hingegen auf der Ebene der Wahrnehmung auf eine besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Schülerin, während sie auf der Handlungsebene maßgeblich über die Vermeidung einer potenziell retraumatisierenden Nähe und die Zurückhaltung körperbezogener Kommentare umgesetzt werden (Kap. 6.2.2.2). Die (eingeschränkten) Möglichkeiten des Lehrers, die Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen professionell auszufüllen, werden implizit mit der Positionierung als männliche Lehrkraft begründet. In der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen verweist diese im Kontext von sexualisierter Gewalt auf die Notwendigkeit der Abgrenzung von der männlichen Täterposition, die als zentrale Bedingung des (pädagogischen) Handelns hervorgebracht wird (Kap. 6.2.2.3). Die Selbstsorge des Lehrers sowie die Wahrnehmung und Deutung von sexualisierter Gewalt erweisen sich damit als zutiefst vergeschlechtlicht. Basierend auf der Erfahrung eines Kollegen wird die (potenzielle) Bedrohung durch eine Falschbeschuldigung, das heißt den Vorwurf, grenzverletzend gegenüber einem bzw. einer Schüler\*in gehandelt zu haben, als zentraler Aspekt der Selbstsorge des Lehrers hervorgebracht. Damit verbunden wird eine spezifische Form der Vulnerabilität männlicher Lehrkräfte hervorgebracht, die sich als strukturierend für das eigene Handeln erweist (Kap. 6.2.2.4), während andere Aspekte, die ebenfalls eine strukturierende Wirkung auf das Handeln des Lehrers haben, wie das fehlende Wissen des Lehrers über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, nur auf impliziter Ebene hervorgebracht werden. In der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen wird dies anhand eines Handlungsentwurfes verdeutlicht, über den der Lehrer die Anforderungen des schulischen Alltags vor dem Hintergrund des hervorgebrachten Bedrohungsszenarios bewältigt und handlungsfähig bleibt. Im Kontakt zu Schüler\*innen, insbesondere Schülerinnen, zielt dieser Handlungsentwurf auf die pauschale Vermeidung von Nähe und in Situationen, in denen diese nicht vermeidbar ist, auf die kommunikative Herstellung von Transparenz über die Ziele des anstehenden Handelns (Kap. 6.2.2.5). Der Handlungsentwurf der *Nähe-Vermeidung* erweist sich als zentrale Selbstpraktik des Lehrers im schulischen Alltag, durch die sowohl die eigene Verletzung wie eine Verletzung der Schüler\*innen, insbesondere der gewaltbetroffenen Schülerin, verhindert wird (Kap. 6.2.2.6). Die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen erweist sich entsprechend als ambivalent, weil die begehrte Subjektposition der vertrauensvoll-sorgenden Lehrkraft

nur in eingeschränkter Form erreicht und von der Subjektposition als potenziell durch eine Falschbeschuldigung verletzbarer Fachkraft tangiert wird: Zwar wird die Vermeidung von Nähe vor dem Hintergrund männlicher Täterschaft selbst als Vertrauensbeweis konstruiert. Jedoch kann die Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen aus der distanzierten Positionierung des Lehrers – und vor dem Hintergrund des fehlenden Fachwissens über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche – nicht oder nur eingeschränkt umgesetzt werden. Abschließend werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen daher in einer Fallstruktur als »ambivalente Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.2.3).

### 6.2.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Der Real- und Hauptschullehrer Gerrit Goergen ist zum Interviewzeitpunkt 40 Jahre alt. Er ist verheiratet, hat zwei Kinder und lebt mit seiner Familie in einem Haus am Rand einer Großstadt. Gerrit Goergen hat zwei Geschwister. Seine Eltern sind verrentet. Zum Interviewzeitpunkt ist Gerrit Goergen als Lehrer mit einem befristeten Vertrag an einer Förderschule angestellt. Er unterrichtet unter anderem die Fächer Sport und Kunst.

Die Darstellung der eigenen Berufsbiografie beginnt mit der Wahl des Lehramtsstudiums, die pragmatisch begründet wird: Aufgrund einer Zugangsbeschränkung (Numerus clausus) habe er nicht das Studium der Sozialpädagogik aufnehmen können und deshalb das »Lehramt genommen«. <sup>22</sup> Seine Studienwahl sei außerdem von der Annahme geleitet worden, dass er als Lehrer nachmittags frei habe. Er habe dies als Vorteil gesehen, sei nun aber »eines Besseren belehrt« und wisse, dass man als Lehrer »rund um die Uhr beschäftigt« ist. Während des Studiums habe er immer wieder mit seiner Studienwahl »gehadert«. Dennoch habe er sich an der Universität als »sehr frei« erlebt und habe lange studiert.

Umso schwerer sei für ihn der Eintritt in das »Schulsystem« gewesen. Er habe sich in »feste Strukturen« einfügen und dem Studienseminar »unterordnen« müssen. Er habe das Referendariat, das er an einer Gesamtschule absolviert habe, als »eine relativ harte Zeit« erlebt. Das Verhältnis zu der Studienseminarleitung sei sehr schwierig gewesen. Diese habe von ihm er-

---

22 Alle Zitate dieses Abschnitts sind der berufsbiografischen Eingangserzählung (Z. 12–68) und den Antworten auf die ersten Nachfragen (Z. 69–517) entnommen.

wartet, dass er »**super** durchsetzungskräftig« sein und einen »strengen Kurs« gegenüber den Schüler\*innen fahren solle. Ihm sei gesagt worden, dass er als Lehrer »*nicht hart genug*«, »*zu weich*« und »*ungeeignet*« sei. Nach etwa einem Jahr sei ihm nahegelegt worden, das mit dem Lehrerberuf »doch zu lassen«. Er habe diesen Rat nicht beherzigt und das Referendariat trotz großer Verunsicherung fortgeführt. Die Kritik durch die Studienleitung habe er als »sehr schlimm« empfunden: »also man macht was und es wird trotzdem kritisiert und du konntest es noch so gut machen es wurde kritisiert« (Z. 354–356). Er habe sich selbst viel Druck gemacht und sein Referendariat schließlich kurz vor dem zweiten Staatsexamen unterbrochen. Er habe dann für ein Jahr an einer anderen Gesamtschule hospitiert und im Anschluss einen befristeten Vertrag als Gesamtschullehrer erhalten. Retrospektiv wird die Zeit der Hospitation von Gerrit Goergen als wertvoll gedeutet, da er praktische Erfahrungen als Lehrer habe sammeln können, ohne unter dem Druck der Ausbilder zu stehen. Im Anschluss an die Vertretungsstelle setzt er sein Referendariat an einer anderen Schule fort. Etwa fünf Jahre nach Abschluss seines Studiums schließt Gerrit Goergen das Referendariat mit dem zweiten Staatsexamen schließlich erfolgreich ab.

Daraufhin beginnt er als Lehrer an einer Förderschule für zwei Jahre als Klassenlehrer zu arbeiten. Nach Ablauf seines Vertrages sei er als Vertretungslehrer an eine Gesamtschule gewechselt. Zum Interviewzeitpunkt ist er als Lehrer an einer Förderschule befristet beschäftigt. Die »Flexibilität«, die von ihm als Lehrer aufgrund seines prekären Beschäftigungsstatus immer wieder gefordert werde, beschreibt er als Stärke: »ich glaube dass mancher Unterricht den ich heute mache besser ist als der den ich vorbereitet als Referendar gemacht habe und zumindest ist er dynamischer also im Sinne von ich kann mehr auf die Schüler eingehen und kann aber auch darauf eingehen was gerade für eine Situation ist« (Z. 466–470). Obwohl er seine Tätigkeit heute gerne ausübe, wisse er nicht, ob er bis zur Rente als Lehrer arbeiten werde. Er brauche zwar »keine Beamtenstelle«, würde aber gerne dauerhaft beschäftigt werden, um »nicht ständig in so einer Unsicherheit« zu leben.

### 6.2.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen

Die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen wird auf der Grundlage von zwei zentralen Erfahrungen rekonstruiert: Mit der ersten Erfahrung wird

zeigt, wie der Lehrer von der Mutter einer Schülerin ins Vertrauen über die sexualisierte Gewalt, die der Schülerin in der Vergangenheit von ihrem Vater angetan wurde, gezogen wird. Die Erfahrung erweist sich für den Lehrer als höchst bedeutsam und kann vorsichtig als Wendepunkt der beruflichen Gesamterfahrung des Lehrers bezeichnet werden. In Verbindung mit der Erfahrung wird die Sorge um die Schülerin, die als besondere Aufmerksamkeit für die Schülerin im schulischen Alltag rekonstruiert wird, als ein Aspekt der Selbstsorge des Lehrers hervorgebracht. Zudem wird im Kontext der Erfahrung die vergeschlechtlichte Wahrnehmung des Lehrers von sexualisierter Gewalt deutlich. Anhand der zweiten Erfahrung wird dargelegt, inwiefern der Lehrer Gerrit Goergen in der Zeit seines Referendariats in die Position als männliche Lehrkraft über die Warnung eines Kollegen vor einer sogenannten Falschbeschuldigung durch Schüler\*innen hineinsozialisiert wird. Es wird rekonstruiert, auf welche Weise das »Erfahrungswissen« seines Kollegen über potenzielle Falschbeschuldigungen die eigene Positionierung als Lehrer insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt beeinflusst und auf der Ebene der Selbstsorge die Abgrenzung von männlicher Täterschaft zur zentralen Bedingung des eigenen Handelns macht. In den folgenden Kapiteln werden die unterschiedlichen Aspekte der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen, über die sich der Lehrer im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt als Subjekt hervorbringt, rekonstruiert.

### **6.2.2.1 »so konkret hatte ich das jetzt noch nie erzählt bekommen« – Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt**

Im Fokus des ersten Kapitels steht die Erfahrung, durch die der Lehrer Gerrit Goergen im Rahmen seiner beruflichen Arbeit erstmalig erfährt, dass eine der Schülerinnen, die er unterrichtet, von ihrem Vater sexuell missbraucht wurde. Als der Lehrer davon erfährt, gehört dies bereits der Vergangenheit an. Der Lehrer wird nicht von der Schülerin, sondern – während eines Routineanrufs, mit dem der Lehrer die Zustimmung der Mutter zur Teilnahme der Schülerin an einem Ausflug ins Schwimmbad abfragen möchte – von der Mutter der Schülerin ins Vertrauen gezogen. Es handelt sich daher nicht im eigentlichen Sinn um eine Disclosure-Situation. Der zurückliegenden Erfahrung wird rückblickend eine besondere Bedeutung zugeschrieben: Sie ermöglicht dem Lehrer, sich im Kontext von

sexualisierter Gewalt als vertrauenswürdige Fachkraft zu positionieren. Einleitend wird die zurückliegende Erfahrung mit Blick auf das Wissen von Lehrkräften über die sexualisierten Gewalterfahrungen ihrer Schüler\*innen eingeordnet und mit Blick auf die eigene Positionierung als Besonderheit hervorgehoben:

»und (..) wir haben natürlich auch Situationen dass wir Schüler haben die ähm von denen wir wissen dass sie sexuell missbraucht worden sind also Schülerinnen die sexuell missbraucht worden sind ((atmet ein)) wir haben (..) mindestens einen Jungen der Alter ich weiß jetzt nicht wie alt der ungefähr sein wird (..) der ist vielleicht acht neun Jahre oder acht neun Jahre alt wo: ähm so auch das Gerücht besteht dass da vielleicht was sein könnte und ähm bei einem anderen Mädchen glaub ich auch noch also es gibt mehrere Kinder von denen wir von einer wo ich es konkret weiß weil ich mit der Mutter gesprochen hab hatte folgenden Hintergrund dass ich es überhaupt erfahren habe dass ich mit der Gruppe einen Ausflug ins Schwimmbad mit einer anderen Lehrerin geplant hatte und ähm ich hatte keine Einverständniserklärung von diesem Mädchen sondern die Oma hatte das unterschrieben und ich hatte die Mutter dann nochmal angerufen ob es in Ordnung wäre wenn das Kind ins Schwimmbad ging und äh bin dann von der Mutter darauf hingewiesen worden dass ähm (..) dass ich bitte darauf achten sollte dass sich keine fremden Männer (..) diesem Mädchen nähern würde (..) also eine unheimliche Angst seitens der Mutter (..) verständlicherweise (...) so kam das dann für mich natürlich so ans Tageslicht ich meine das ist dann für den Moment so ein bisschen wo man dann auch mal schluckt so=n bisschen aber ähm so konkret hatte ich das jetzt noch nie erzählt bekommen und auch diese Offenheit gegenüber einem Lehrer und es wird dann teilweise im Kollegium diskutiert da wird schon mal kurz drüber ein Wort mal gesagt so hmh so von den Klassenlehrern und -rinnen also der Klassenlehrerin kurz unterhalten und da haben wir uns auch schon drüber gesprochen (..)« (Z. 786–811).

Das Wissen über die Betroffenheit von Schüler\*innen durch sexualisierte Gewalt wird einleitend hier zum kollektiven Wissen der Lehrkräfte an der Schule erklärt. Der Lehrer positioniert sich als zugehörig zu dem Lehrkräftekollektiv (»wir«) und zeigt darüber an, dass auch er von Schüler\*innen weiß, denen sexualisierte Gewalt angetan wurde. Das Wissen darüber verbleibt zunächst jedoch auf einer sehr allgemeinen Ebene und wird nicht

spezifiziert. In dieser allgemeinen Form wird das Wissen von Lehrkräften über sexualisierte Gewalt gegen Schüler\*innen als Gegenstand schulischer Kontexte normalisiert. Vor dem Hintergrund dieser Rahmung wird – wie weiter unten gezeigt wird – die konkrete Erfahrung, wie er selbst zum Mitwisser eines Falls von sexualisierter Gewalt wurde, entfaltet.

Zum Erzählrahmen gehört zudem, dass das kollektive Wissen über sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse aufseiten der Schüler\*innen einen Geschlechterbias enthält: Die Fremdpositionierung der von sexualisierter Gewalt betroffenen Schüler\*innen erfolgt zunächst unter Verwendung des generischen Maskulinums, das heißt, die sexualisierte Gewalt wird keinem spezifischen Geschlecht zugeschrieben. In den nachfolgenden Sequenzen wird dies jedoch mehrfach revidiert. Zuerst wird die Fremdpositionierung gewaltbetroffener Schüler\*innen über das weibliche Geschlecht spezifiziert und deutlich gemacht, dass das Lehrkollektiv vor allem über Fälle von Schülerinnen informiert ist, denen sexualisierte Gewalt angetan wurde (»also Schülerinnen die sexuell missbraucht worden sind ((atmet ein))«). In der nachfolgenden Sequenz wird die einseitige Koppelung von (weiblichem) Geschlecht und sexualisierter Gewalt wieder aufgelöst und auf einen Verdachtsfall hingewiesen, bei dem ein Schüler von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnte (»wir haben (..) mindestens einen Jungen der Alter ich weiß jetzt nicht wie alt der ungefähr sein wird (..) der ist vielleicht acht neun Jahre oder acht neun Jahre alt wo:: ähm so auch das Gerücht besteht dass da vielleicht was sein könnte«). Mit dem Verweis auf den Fall des Schülers wird die Gewaltbetroffenheit von Jungen einerseits aus dem Verborgenen geholt und normalisiert. Sie wird andererseits aber als Ausnahme und Besonderheit konstruiert, was nicht zuletzt daran deutlich wird, dass der Lehrer sehr viel mehr Details über den Schüler preisgibt als über die betroffenen Schülerinnen. Auch wenn darauf verwiesen wird, dass weitere Schüler von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnten (»mindestens«), hat der Lehrer hier einen bestimmten Schüler vor Augen. Demgegenüber werden die gewaltbetroffenen Schülerinnen im Plural positioniert, und es werden keine genaueren Angaben über sie gemacht. Damit wird eine vergeschlechtlichte Wahrnehmung von sexualisierter Gewalt hervorgebracht, welche die Gewaltbetroffenheit von Mädchen normalisiert und die Gewaltbetroffenheit von Jungen als Besonderheit hervorhebt.

Das kollektive Wissen der Lehrer\*innen über die Gewalterfahrungen von Schüler\*innen wird überdies nicht als gesichertes Wissen ausgegeben. Neben dem Fall des mutmaßlich betroffenen Schülers wird auch in Bezug

auf einen weiteren Fall eine Unsicherheit des Lehrers angedeutet (»und ähm bei einem anderen Mädchen glaub ich auch noch«). Mit der Vagheit in der Formulierung wird angedeutet, dass der Lehrer sich nicht sicher ist, ob im Fall einer Schülerin tatsächlich ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt besteht. Indem er die kollektive Position verlässt, zeigt er an, dass er doch nicht, wie eingangs suggeriert, über alle Fälle von sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen an seiner Schule informiert ist. Die Unsicherheit über das tatsächliche Ausmaß von sexualisierter Gewalt wird in der nachfolgenden Sequenz anhand der Wiederaufnahme der kollektiven Positionierung von Lehrkräften als (Mit-)Wissende zugleich aufgehoben, und – über den Abbruch der Darstellung – bekräftigt (»also es gibt mehrere Kinder von denen wir«), worüber die zentrale Kommunikationsabsicht des Abschnittes verdeutlicht wird: die Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt.

Vor dem Hintergrund dieser Erzählrahmung wird sodann dargestellt, wie der Lehrer selbst zum Mitwisser von sexualisierter Gewalt wurde. Im Unterschied zu den einleitenden Sequenzen positioniert sich der Lehrer hier in der ersten Person (»ich«). Auf diese Weise wird eine Differenz im Verhältnis des Lehrers zu den einleitend genannten Fällen sexualisierter Gewalt und dem konkreten Fall hervorgebracht: Während für die einleitend genannten Fälle davon auszugehen ist, dass der Lehrer von seinen Kolleg\*innen über die Betroffenheit der Schüler\*innen erfährt, erhält er die Information im vorliegenden Fall »aus erster Hand« von der Mutter der betroffenen Schülerin. Vor dem Hintergrund der für das Lehrkollegium konstruierten Normalität wird so die besondere Bedeutung der zurückliegenden Erfahrung – die im Folgenden detailliert rekonstruiert wird – angedeutet: Nicht nur erfährt der Lehrer erstmalig aus erster Hand von einem Fall sexualisierter Gewalt und wird damit als vertrauenswürdige Lehrkraft adressiert. Auch kann er sich über die Erfahrung zur Gruppe derjenigen Lehrkräfte zählen, die im direkten Fallkontakt von der Betroffenheit einer ihrer Schüler\*innen durch sexualisierte Gewalt erfahren haben. Beides erweist sich für den Lehrer als höchst bedeutsam. In der weiteren Rekonstruktion wird deutlich, dass die Erfahrung den Stellenwert einer berufsbiografischen Schlüsselerfahrung zugewiesen bekommt, ihre Bedeutung für den Lehrer also über den konkreten Fall hinausgeht.

Das Gespräch mit der Mutter wird zunächst allgemein als Kontext des eigenen Wissens über die Gewaltbetroffenheit der Schülerinnen benannt (»von einer wo ich es konkret weiß weil ich mit der Mutter gesprochen

hab«). Die zurückliegende Erfahrung wird daraufhin in den Kontext schulalltäglicher Routinehandlungen gestellt, vor deren Hintergrund die Zufälligkeit der Mitwisserschaft des Lehrers hervorgehoben wird (»hatte folgenden Hintergrund dass ich es überhaupt erfahren habe dass ich mit der Gruppe einen Ausflug ins Schwimmbad mit einer anderen Lehrerin geplant hatte und ähm ich hatte keine Einverständniserklärung von diesem Mädchen sondern die Oma hatte das unterschrieben und ich hatte die Mutter dann nochmal angerufen ob es in Ordnung wäre wenn das Kind ins Schwimmbad ging«). Für den Lehrer scheint es von Bedeutung, den Ausflug ins Schwimmbad nicht allein geplant zu haben, sondern zusammen mit einer Kollegin. Erstens wird damit indirekt auf eine institutionelle Praxis verwiesen, körperfokussierte Aktivitäten in geschlechterparitätischen Teams durchzuführen. Zweitens könnte damit ein Kommunikationsanliegen verbunden sein, mit dem der Lehrer sich – vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Täter-Opfer-Ordnungen von sexualisierter Gewalt – implizit von der Position eines potenziellen Täters sexualisierter Gewalt distanziert, das heißt von dem unterstellten Motiv, den Schwimmausflug als Gelegenheitsstruktur für sexualisierte Übergriffe zu benutzen. Gemeinsam mit einer Kollegin habe der Lehrer im Rahmen des Sportunterrichts einen Schwimmbadbesuch geplant und die Eltern um ihr Einverständnis gebeten. Im Fall einer Schülerin habe nur die Großmutter ihr Einverständnis gegeben, sodass der Lehrer noch einmal bei der Mutter der Schülerin angerufen habe, um zu fragen, ob auch sie damit einverstanden sei, dass ihre Tochter mit ins Schwimmbad komme. Indem deutlich gemacht wird, dass die Kontaktaufnahme des Lehrers in keinem Zusammenhang mit dem sexualisierten Gewaltwiderfahrnis steht, wird die Zufälligkeit, mit der der Lehrer davon erfährt, betont (»dass ich es überhaupt erfahren habe«). Mit der Herleitung des Telefongesprächs ist eine Selbstpositionierung des Lehrers verbunden, die diesen als aufmerksamen Lehrer zeigt, der bei Unstimmigkeiten direkt in den Kontakt mit den Eltern tritt um mit diesen eine Klärung zu erzielen. In der weiteren Darstellung wird die Mutter der Schülerin als diejenige eingeführt, die das Gespräch sodann auf den Aspekt der sexualisierten Gewalt lenkt (»und äh bin dann von der Mutter darauf hingewiesen worden dass ähm (..) dass ich bitte darauf achten sollte dass sich keine fremden Männer (..) diesem Mädchen nähern würde (..)«). Die Mutter wird dabei über die Sorge um die eigene Tochter fremdpositioniert, die sie im Fall des Schwimmbadbesuchs an den Lehrer delegiert und diesen zum Handeln auffordert. Über die Fremdpositionierung der Mutter wird

dem Lehrer im Verhältnis zur Schülerin die Rolle des Beschützers im Kontext von sexualisierter Gewalt zugewiesen. Das von der Mutter dem Lehrer entgegengebrachte Vertrauen zeigt sich erstens daran, dass sie ihm die Gewaltwiderfahrnisse der Tochter anvertraut, und zweitens darüber, dass sie den Lehrer als Beschützer ihrer Tochter benennt. Auf impliziter Ebene wird die Position des Lehrers damit von der Position des Täters sexualisierter Gewalt abgegrenzt. Letztere wird in der Aussage der Mutter über die Figur des ›fremden Mannes‹ ebenfalls aufgerufen. Eben jene Figur des ›fremden Mannes‹ fungiert als Inbegriff des sexualisierten Übergriffs auf Mädchen und Frauen. In der Darstellung erweist sie sich – neben dem Kontext der Erzählung – als der zentrale Hinweis, dass es in der zurückliegenden Kommunikation zwischen dem Lehrer und der Mutter um sexualisierte Gewalt geht. Dem Lehrer wird hingegen qua seiner institutionellen Position als Lehrer von der Mutter ein Vertrauensvorschuss entgegengebracht, der den Lehrer – wie weiter unten gezeigt wird – berührt. Ohne Näheres über den Hintergrund der mütterlichen Sorge zur erfahren, wird diese anhand einer weiteren Fremdpositionierung validiert (›also eine unheimliche Angst seitens der Mutter (.) verständlicherweise (...)‹). Dass die Sorge um die eigene Tochter über vergangene sexualisierte Gewalthandlungen durch den Vater begründet ist, wird erst später im Interview deutlich. Über die Validierung der mütterlichen Perspektive wird eine Selbstpositionierung des Lehrers als empathisch und mitfühlend hervorgebracht: Nicht nur wird die Sorge der Mutter vor einem erneuten sexualisierten Übergriff vor dem Hintergrund bereits stattgefundener Gewaltereignisse gegen die Tochter aus Sicht des Lehrers als plausibel dargestellt, auf impliziter Ebene wird darüber auch angezeigt, dass der Lehrer das entgegengebrachte Vertrauen annimmt und den Auftrag der Mutter ernst nimmt. In einer Kommentierung wird die Zufälligkeit des Anvertrauens der Mutter an den Lehrer erneut unterstrichen (›so kam das dann für mich natürlich so ans Tageslicht‹). Zwar wird der Gegenstand des Gesprächs erneut nur angedeutet (›das‹). Die Sprache des Lehrers hat aber einen hohen Verweisungscharakter: Über die Metapher des Tageslichtes, die auf der Dichotomie ›hell – dunkel‹ basiert, wird die sexualisierte Gewalt zugleich dem Verborgenen und Dunklen zugewiesen, wie aus diesem hervorgeholt. Die Zufälligkeit der Mitwisserschaft des Lehrers wird auch über die zugrunde liegende Agency-Konstruktion betont: Das Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung der Schülerin gelangt ohne Zutun des Lehrers zu diesem (›natürlich‹).

Anhand von zwei abschließenden Einordnungen wird sodann die besondere Bedeutung der zurückliegenden Erfahrung hervorgebracht. Die erste Einordnung umfasst das emotionale Erleben des Lehrers (»ich meine das ist dann für den Moment so ein bisschen wo man dann auch mal schluckt so=n bisschen«). Das Bedürfnis zu schlucken verweist auf ein durch die Information ausgelöstes Engegefühl im Halt (Kap. 6.2.2.2). Der Lehrer zeigt darüber an, dass das Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung seiner Schülerin bei ihm in der zurückliegenden Situation eine emotionale Betroffenheit ausgelöst hat und dass ihn dieses Wissen emotional berührt. Zugleich wird die eigene Emotionalität über die allgemeine Formulierung (»man«) und die in der Darstellung enthaltenen Einschränkungen (»so ein bisschen«, »mal«, »so=n bisschen«) eher heruntergespielt. Auf diese Weise wird eine Unsicherheit oder Ambivalenz darüber nachvollziehbar, wie viel Emotionales er – im Rahmen des Interviews – von sich selbst preisgeben kann oder möchte, ohne seine Positionierung als Lehrkraft zu beschädigen. Auch an weiteren Stellen des Interviews kann diese Ambivalenz rekonstruiert werden, die sich vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrung des Lehrers ereignet, im Rahmen seines Referendariats schon einmal für seine vorhandene Emotionalität bei gleichzeitig fehlender Härte abgewertet worden zu sein (Kap. 6.2.1). Im Kontext des obigen Segments wird die eigene Emotionalität über einen argumentativen Einschub im Hinblick auf den Stellenwert des zurückliegenden Ereignisses im Kontext der berufsbiografischen Gesamterfahrung plausibilisiert und legitimiert (»aber ähm so konkret hatte ich das jetzt noch nie erzählt bekommen«). Der Lehrer positioniert sich im Hinblick auf Situationen des Anvertrauens an dieser Stelle als Novize, wodurch der zurückliegenden Erfahrung ein besonderer Stellenwert im Rahmen der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt – und im Kontext des beruflichen Handelns insgesamt – zugewiesen wird: Erstmals wird er als vertrauenswürdige Fachkraft erkannt. Dass dies für den Lehrer nicht als selbstverständlich erscheint, wird anhand eines in der Erzählsituation hervorgebrachten Erstaunens über die Offenheit der Mutter im Kontakt mit dem Lehrer deutlich (»und auch diese Offenheit gegenüber einem Lehrer«). Damit wird deutlich, dass es jenes dem Lehrer entgegengebrachte Vertrauen der Mutter ist, das die Besonderheit des zurückliegenden Ereignisses für den Lehrer ausmacht. Dieses Vertrauen erscheint nicht nur im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt bedeutsam, die – wie weiter unten noch gezeigt wird – für den Lehrer zentral die Abgrenzung von der männlichen Täterposition be-

inhaltet. Das entgegengebrachte Vertrauen erhält seine Bedeutung vor dem Hintergrund der beruflichen Gesamterfahrung, für die an anderer Stelle im Interview zum Ausdruck gebracht wird, dass der Lehrer sich wünscht, das eigene Handeln als Pädagoge auf der Grundlage von Vertrauen zu gestalten und weniger von autoritären Handlungsansätzen, von denen er sich explizit abgrenzt (Kap. 6.2.1). Die zurückliegende Interaktion zwischen dem Lehrer und der Mutter der gewaltbetroffenen Schülerin, dies kann an dieser Stelle abschließend festgehalten werden, geht in ihrer Bedeutung über die konkrete Situation hinaus und erhält im Kontext der berufsbio-graphischen Gesamterfahrung den Stellenwert einer Schlüsselerfahrung.

Eine weitere Kontextualisierung der zurückliegenden Interaktion, die zugleich die abschließende Rahmung des Textsegments darstellt, erfolgt mit Blick auf die schulische Praxis im Umgang mit dem Wissen über die sexualisierten Gewaltwiderfahrnisse einzelner Schüler\*innen (»und es wird dann teilweise im Kollegium ausdiskutiert da wird schon mal kurz drüber ein Wort mal gesagt so hmh so von den Klassenlehrern und -rinnen also der Klassenlehrerin kurz unterhalten und da haben wir uns auch schon drüber gesprochen (..)«). Inwiefern das Thema den Austausch der Kolleg\*innen untereinander bestimmt, bleibt ähnlich vage wie das geteilte Wissen der Lehrkräfte über die sexualisierten Gewaltwiderfahrnisse von Schüler\*innen. Während einerseits von Diskussionen die Rede ist, werden andererseits nur ein paar Worte gesagt. Indirekt wird dabei auf eine soziale Ordnung unter Kolleg\*innen verwiesen, bei der die Klassenlehrer\*innen im Zentrum stehen: Sie sind es, die ihre Kolleg\*innen über etwaige Fälle sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen informieren und bei denen Informationen zusammengetragen werden. Konkret wird dargelegt, dass auch Gerrit Goergen sich im Nachgang zu der zurückliegenden Situation an die Klassenlehrerin der Schülerin wendet und mit ihr bespricht, was er von der Mutter der Schülerin erfahren hat. Im nachfolgenden Textsegment wird darauf verwiesen, dass die Klassenlehrerin bereits über den Fall der Schülerin informiert war. Auf institutioneller Ebene ist damit eine Selbstpositionierung verbunden, die ihn im Kontext der kollegialen Hierarchie als vertrauenswürdige Lehrkraft zeigt. Vor dem Hintergrund der zurückliegenden Erfahrung kann er sich auch ohne Klassenleitung und entgegen der fehlenden Expertise des Lehrers zum Thema sexualisierte Gewalt, die im Interview nicht nur an der Begriffswahl des Lehrers, sondern auch an fehlenden Bezügen auf fachliches Wissen nachvollziehbar wird, zu dem Teil des Kollegiums als zugehörig erklären, der bei Fragen von sexualisierter Gewalt ins

Vertrauen gezogen wird. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge des Lehrers zentral auf die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt zielt, anhand derer sich der Lehrer als emotional erreichbarer und empathischer, aber zugleich unerfahrener Lehrer im Umgang mit sexualisierter Gewalt zeigt. Der Aspekt der Unerfahrenheit wird im nächsten Kapitel anhand eines weiteren Textsegments aufgegriffen.

### **6.2.2.2 »ich hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können« – Eingeschränkte Handlungsfähigkeit und emotionale Reflexivität**

Die eigene Unerfahrenheit im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen wird auch in einem weiteren Textsegment hervorgebracht, das sich auf das Anvertrauen der Mutter der gewaltbetroffenen Schülerin bezieht. In diesem Segment wird das emotionale Erleben des Lehrers in der zurückliegenden Situation in den Fokus gerückt:

»ja es war es war schon ein bisschen bedrückt ne ich hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können sondern man nimmt es so ein bisschen betroffen auf klar Verständnis also ich wusste vorher nichts davon und ähm wie gesagt ich hab halt hinterher erst mit der Klassenlehrerin halt gesprochen (..) ja das sowas vorkommt weiß man ja aber dass man quasi davon betroffen sein könnte ((atmet ein)) das war schon komisch das war sehr komisch und ähm das ja es war nicht sehr angenehm ne also es war so so und dann guckt man sich das Kind an und sagt hmh (...) ja tut mir Leid ja so (...)  
« (Z. 961–969).

Die Unerfahrenheit des Lehrers im Umgang mit sexualisierter Gewalt wird im Segment auf verschiedene Weise hervorgebracht. Zunächst wird angezeigt, dass der Lehrer von den Informationen über seine Schülerin, die er in der zurückliegenden Interaktion von der Mutter erhalten hat, emotional berührt ist. Die negative Konnotation des eigenen Erlebens wird dabei hervorgehoben (»es war schon ein bisschen bedrückt«, »man nimmt es so ein bisschen betroffen auf«). Metaphorisch wird dabei eine Schwere bzw. eine Last aufgerufen, die der Lehrer nach Erhalt der Information verspürt. Zudem wird ein Erstaunen über das eigene Betroffenheitsempfinden ausgedrückt (»dass man quasi davon betroffen sein könnte ((atmet ein))«). Das Erstaunen des Lehrers über sein mit dem Wissen einhergehendes emo-

tionales Erleben wird als erster Hinweis auf die Unerfahrenheit des Lehrers in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gedeutet. Auch auf Basis einer Gegenüberstellung des allgemeinen Wissens über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und des eigenen emotionalen Erlebens wird die Unerfahrenheit des Lehrers hervorgebracht (»das sowas vorkommt weiß man ja aber«). Überdies wird die Unerfahrenheit des Lehrers auch darüber verdeutlicht, dass der Lehrer sich irritiert von seinen Gefühlen zeigt und diese nicht einzuordnen weiß (»das war schon komisch das war sehr komisch«). Die Irritation verweist auf eine Wissenslücke des Lehrers, dass derartige emotionale Reaktionen auch in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und bei Verdachtsabklärungen durchaus vorkommen. Das emotionale Erleben des Lehrers in der zurückliegenden Situation wird rückblickend als belastend dargestellt (»es war nicht sehr angenehm«). In der Forschung zum Umgang mit traumatisierten Menschen wird darauf verwiesen, dass Belastungen in der Auseinandersetzung mit von (sexualisierter) Gewalt betroffenen Menschen unmittelbar auf fehlende Kompetenzen zur Einordnung der eigenen Gefühle zurückgeführt werden können (vgl. Frank, 2010). Indirekt wird an dieser Stelle daher der immense Fortbildungsbedarf des Lehrers zum Thema deutlich, der ihn dabei unterstützen würde, das Erlebte einzuordnen.

Trotz der fehlenden Möglichkeiten, das Erlebte unter fachlichen Gesichtspunkten einzuordnen, ist die Darstellung von einer hohen Reflexivität und Offenheit des emotionalen Erlebens geprägt: Nicht nur kann der Lehrer seine Empfindungen präzise benennen, auch differenziert er diese gegenüber den unterschiedlichen Akteuren, die an der zurückliegenden Situation beteiligt waren. Die verständnisvolle Haltung des Lehrers gegenüber der Mutter, die bereits weiter oben rekonstruiert wurde, wird nochmals hervorgebracht (»klar Verständnis«). Ein Verweis auf die eigene Sprachlosigkeit zeigt jedoch, dass der Lehrer das eigene Verständnis kommunikativ nicht vermittelt (»ich hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können«). Erneut wird darüber die Unerfahrenheit des Lehrers im Umgang mit sexualisierter Gewalt deutlich. Anhand der Sprachlosigkeit wird überdies auf eine partielle Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit hingewiesen, die der empathischen Haltung und dem signalisierten Verständnis gegenüber den Sorgen der Mutter jedoch nicht widerspricht, sondern lediglich bedeutet, dass die empfundene Empathie – gegenüber der Mutter – handelnd nicht angezeigt wird. Dagegen habe sich der Lehrer im Nachgang des Gesprächs mit der Mutter an die Klassenlehrerin ge-

wandt und dabei erfahren, dass diese bereits über den Fall der gewaltbetroffenen Schülerin informiert war (»also ich wusste vorher nichts davon und ähm wie gesagt ich hab halt hinterher erst mit der Klassenlehrerin halt gesprochen (..)«). Indem verdeutlicht wird, dass der Lehrer erst durch das Gespräch mit der Mutter von der sexualisierten Gewalterfahrung seiner Schülerin erfahren habe, wird implizit ein Bedauern darüber angedeutet, nicht schon im Vorfeld des Telefonats davon gewusst zu haben (»erst«). Gegenüber der betroffenen Schülerin positioniert sich der Lehrer abschließend als mitfühlend (»und dann guckt man sich das Kind an und sagt hmh (...) ja tut mir Leid ja so (...)«). Über die Fremdpositionierung der Schülerin als Kind wird ihre Abhängigkeit innerhalb des Generationenbezugs, das heißt gegenüber dem Täter/Vater betont und ihre Verletzbarkeit hervorgehoben. Die Selbstpositionierung des Lehrers ist zentral von Mitgefühl und von einem Bedauern gegenüber der Schülerin geprägt. Die eigenen Gefühle werden gegenüber der Schülerin nicht unmittelbar ausgedrückt. Ein Dialog findet lediglich als Gedankenspiel statt. Darauf verweisen die im nächsten Kapitel aufgeführten Textsegmente, mit denen die starke Zurückhaltung des Lehrers gegenüber der Schülerin deutlich gemacht wird und aufgrund derer ausgeschlossen werden kann, dass der Lehrer sein Wissen über die Gewalterfahrung gegenüber der Schülerin offengelegt hat (Kap. 6.2.2.3).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge des Lehrers in diesem Abschnitt zwar zentral auf die Positionierung als mit dem Leid der Schülerin und ihrer Mutter mitfühlender und empathischer Lehrer gerichtet ist. Der Lehrer bringt sich – mitunter unbeabsichtigt – zugleich als unerfahrener und unwissender Lehrer im Umgang mit sexualisierter Gewalt hervor, dessen Handlungsfähigkeit im Kontakt mit der Schülerin und deren Mutter sich partiell als eingeschränkt erweist. Überdies zeigt er sich im Hinblick auf die eigenen Emotionen als höchst reflexiv. Die hohe Reflexivität der eigenen Gefühle erweist sich als Besonderheit der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen, die in der Erzählung des Lehrers vielfach aufgerufen und – trotz der im vorherigen Kapitel angesprochenen Unsicherheit, wie viel der Lehrer von seinen Gefühlen im Rahmen des Interviews preisgeben mag – als Teil seines (professionellen) Habitus verstanden werden kann. Zwar kann er die eigenen Gefühle in einem fachlichen Sinn nicht unbedingt einordnen. Die Aufmerksamkeit für die eigenen Gefühle scheint ihm jedoch zumindest zu ermöglichen, emotional mit der Schülerin in Kontakt zu bleiben und sich weiterhin zuzuwenden – auch wenn

Letzteres zunächst nur auf der gedanklichen Ebene geschieht. Ob und inwieweit der Lehrer anhand der hohen Reflexivität der eigenen Emotionalität die fachlichen Lücken auf der Ebene des Wissens und der Handlungskompetenz auszugleichen weiß, bleibt fraglich.

### **6.2.2.3 »ich versuche den Umgang normal zu gestalten aber trotzdem weiß ich aha hier nicht zu nahe kommen« – Handeln zwischen Normalisierung und Besonderung**

Auf der Grundlage von zwei weiteren Textsegmenten wird rekonstruiert, wie der Lehrer mit dem Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung die pädagogische Beziehung zu der Schülerin gestaltet. Es wird eine Handlungsweise hervorgebracht, die einerseits auf die Normalisierung des Umgangs mit der Schülerin zielt, die andererseits aber eine spezifische Verletzbarkeit der Schülerin berücksichtigen möchte, die der Lehrer ihr aufgrund des Gewaltgeschehens zuschreibt. Im Hinblick auf die pädagogische Beziehungsgestaltung zur Schülerin zeigt sich dabei eine Unsicherheit zwischen der besonderen Sorge des Lehrers und dem Versuch, die Beziehungsgestaltung zur Schülerin zu normalisieren.

Das erste Textsegment bezieht sich auf eine Situation aus dem Schulalltag. Es wird dargestellt, wie es auf dem Schulhof zu einem informellen Gespräch zwischen dem Lehrer und einer Kollegin über die gewaltbetroffene Schülerin kommt. Auf der Grundlage des Gesprächs wird die Sorge des Lehrers um die Schülerin angedeutet. Die Sorge des Lehrers wird als ein (reflexives) Handeln rekonstruiert, das sich zwischen der Normalisierung des Umgangs mit der Schülerin und einer besonderen Achtsamkeit für die Beziehungsgestaltung mit der Schülerin bewegt:

»(..) ich hatte jetzt äh die Situation ähm dass dieses besagte Mädchen ähm in einer AG in einem Kurs ist von einer anderen Kollegin und die ist jetzt nach äh der Elternzeit zurückgekommen hat einen Kurs übernommen wo das Mädchen drin und wir waren auf dem Hof und ähm wir haben über dieses Mädchen gesprochen weil sie gerade ne sie kam ich weiß gar nicht wie das war sie kam glaube ich an kurz hat hallo gesagt oder so was und die Kollegin hat ähm also sie hat sich so ein bisschen ja auch nicht abfällig aber das Mädchen hat äh ähm ihrer Meinung nach unangenehmen Körpergeruch gehabt sagt sie dann das ist auch so eine Stinkerin und ähm da hab ich jetzt gar nicht drauf geachtet das ist mir vorhin nicht so aufgefallen wahrschein-

lich weil ich noch die Distanz gewahrt hab ähm nicht so extrem jetzt dran gegangen bin irgendwann ist mir das mal aufgefallen also diese Kollegin hat das gesagt und da hab ich gemerkt das Kind äh ja hat hat einen unangenehmen Körpergeruch ähm vielleicht bei einem Jungen hätte ich mal gesagt weißt du was ähm wenn man Zeit ist solltest du eine Dusche benutzen oder so was ähm aber da trau ich mich jetzt auch nicht das zu sagen das würde ich bei der Klassenlehrerin machen (..) würd ich sagen hier da ist was und ähm kannst du nicht mal und dann der das vielleicht sagen mich persönlich hat es nicht gestört also ich hab=s dann ich hab es dann auch gerochen aber ähm ich hab ähm ich hab=s: so jetzt nicht wahrgenommen das war das war das Einzige jetzt und sich hmh macht man sich dann schon Gedanken warum machen die das ne und hmh ist das jetzt ein Schutzmechanismus oder ist das einfach so dass man ein bisschen schwitzt und dann riecht man mal ne aber klar man macht sich Gedanken aber es macht für den für die eigentlich Arbeit im Unterricht keinen Unterschied also es ist egal ob der jetzt stinkt weil der sich nicht wäscht oder was weiß ich weil er weil er ein Eigenschutz hat oder macht ne von daher weiß ich es halt nicht wie gesagt wir reden nicht da drüber ich rede mit dem Mädchen nicht da drüber finde ich auch unangemessen äh::m und ähm (..) von daher wie gesagt eher so ganz normal ähm eben wie mit allen Schülern umgegangen wird nur halt der Vermeidung von irgendwelchen körperlichen Nähe oder sowas ne überhaupt gar nicht der Ansatz ne [...] ähm aber wie gesagt (...) ne (..) ähm bis jetzt ähm ein ganz normales Verhältnis zwischen- sonst keine Rolle außer ich hab=s im Hinterkopf ((atmet ein)) ja ((atmet aus))« (Z. 1181–1219).

Anhand verschiedener Rahmeninformationen zu der zurückliegenden Situation wird einleitend das Verhältnis der anwesenden Kollegin zur Schülerin geklärt. Über den Verweis auf die vorübergehende Abwesenheit der Kollegin (»Elternzeit«) wird deutlich gemacht, dass sich Schülerin und Kollegin noch nicht lange kennen und die Kollegin gegebenenfalls nichts über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis der Schülerin weiß. Die Situation wird zudem als informelles Gespräch zwischen dem Lehrer und der Kollegin beschrieben, das auf dem Schulhof stattgefunden habe. Die Aufmerksamkeit des Lehrers und seiner Kollegin sei dabei zufällig auf die Schülerin gelenkt worden (»war sie kam glaube ich an kurz hat hallo gesagt oder so was«). Die Schülerin wird von dem Lehrer mit Bezug auf das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis eindeutig positioniert (»besagte Schülerin«), allerdings ohne das Gewaltwiderfahrnis explizit zu benen-

nen. Das Gewaltwiderfahrnis der Schülerin wird damit zugleich sichtbar und unsichtbar gemacht.

Im Fokus der Situationsdarstellung steht das Gespräch des Lehrers mit seiner Kollegin. Dieses wird nicht im Detail wiedergegeben, sondern auf eine Aussage der Kollegin zugespielt, von der sich der Lehrer in der weiteren Darstellung mehrfach abgrenzt: Der Schülerin wird von der Kollegin ein Körpergeruch zugeschrieben, der von dieser als unangenehm interpretiert wird. Darüber hinaus wird die Schülerin von der Kollegin auf diesen Körpergeruch reduziert (»sagt sie dann das ist auch so eine Stinkerin«). Zwar zeigt sich der Lehrer bei der Darstellung bemüht, die Loyalität zu seiner Kollegin zu wahren und diese nicht in ein schlechtes Licht zu stellen, indem er versucht die in der Aussage der Kollegin enthaltene Abwertung abzuschwächen (»und die Kollegin hat ähm also sie hat sich so ein bisschen ja auch nicht abfällig«). Trotz der enthaltenen Loyalität des Lehrers gegenüber der Kollegin wird die Sichtweise auf die Schülerin explizit als Perspektive der Kollegin gekennzeichnet (»das Mädchen hat äh ähm ihrer Meinung nach unangenehmen Körpergeruch gehabt«). Auf diese Weise wird die Abgrenzung des Lehrers von der Sichtweise seiner Kollegin und der damit verbundenen Abwertung der Schülerin verdeutlicht. Die Abgrenzung des Lehrers wird des Weiteren darüber unterstrichen, dass dieser vorgibt, bis zu der zurückliegenden Situation keine Notiz von dem Körpergeruch der Schülerin genommen zu haben (»und ähm da hab ich jetzt gar nicht drauf geachtet das ist mir vorhin nicht so aufgefallen wahrscheinlich weil ich noch die Distanz gewahrt hab ähm nicht so extrem jetzt dran gegangen bin«). Der Lehrer begründet seine Nicht-Bemerken damit, dass er in räumlicher Distanz zu der Schülerin agiere und den Körpergeruch der Schülerin daher nicht wahrgenommen habe. Indirekt wird so auf eine Differenz im Umgang mit Nähe zu Schüler\*innen zwischen dem Lehrer und seiner Kollegin verwiesen, die von einer größeren Nähe zu den Schüler\*innen im Fall der Kollegin ausgeht. Für den Lehrer erscheint die eigene Positionierung an dieser Stelle nicht begründungsbedürftig, worüber wiederum angedeutet wird, dass die räumliche Distanz – wie sich in Kapitel 6.2.2.6 zeigen wird – einen festen Bezugspunkt seines schulalltäglichen Handelns darstellt. Ferner wird angegeben, dass der Lehrer den Körpergeruch der Schülerin erst nach dem Hinweis der Kollegin bemerkt habe (»irgendwann ist mir das mal aufgefallen also diese Kollegin hat das gesagt und da hab ich gemerkt das Kind äh ja hat hat einen unangenehmen Körpergeruch ähm«). Zwar wird die Wahrnehmung der Kollegin von dem Lehrer be-

stätigt. Anhand einer Fremdpositionierung der Schülerin als »Kind« wird diese aber nicht abgewertet, sondern die verletzte Seite der Schülerin in den Fokus gestellt. Von dem Lehrer wird so angezeigt, dass er vor dem Hintergrund seines Wissens über das Gewaltwiderfahrnis andere Möglichkeiten als seine Kollegin hat, die Schülerin in den Blick zu nehmen und zu verstehen.

Bei der Darlegung der eigenen Handlungsmöglichkeiten wird eine vergeschlechtlichte Wahrnehmung der pädagogischen Beziehungsgestaltung angedeutet: So könne sich der Lehrer durchaus vorstellen, einen Schüler auf seine Körperhygiene anzusprechen und ihm Ratschläge zu geben (»vielleicht bei einem Jungen hätte ich mal gesagt weißt du was ähm wenn man Zeit ist solltest du eine Dusche benutzen oder so was«). Die hypothetische und vage Formulierung verweist gleichwohl darauf, dass der Lehrer diese Möglichkeit bisher nicht umgesetzt hat. Mit Blick auf die konkrete Schülerin wird dargelegt, dass solche Interventionen vom Lehrer nicht in Betracht gezogen und an die Klassenlehrerin delegiert werden (»ähm aber da trau ich mich jetzt auch nicht das zu sagen das würde ich bei der Klassenlehrerin machen (..) würd ich sagen hier da ist was und ähm kannst du nicht mal und dann der das vielleicht sagen«). Die Begründung für die eigene Zurückhaltung gegenüber dem Ansprechen der Körperhygiene erfolgt zunächst mit Bezug auf eine persönliche Eigenschaft (Mut). Des Weiteren scheint das zugewiesene Geschlecht der Schülerin ausschlaggebend dafür zu sein, dass der Lehrer das Ansprechen der Körperhygiene für sich als Handlungsmöglichkeit in gegengeschlechtlichen pädagogischen Beziehungen grundsätzlich ausschließt und an die Klassenlehrerin delegiert. Damit wird auf eine vergeschlechtlichte Arbeitsteilung in pädagogischen Teams verwiesen, die im Themenspektrum von Sexualität und Gewalt auch in anderen Forschungsarbeiten rekonstruiert wurde (vgl. Hess & Retkowski, 2019). Es kann überdies davon ausgegangen werden, dass das Wissen des Lehrers über die sexualisierte Gewalt gegen die Schülerin den Ausschluss der Handlungsoption verstärkt. Die vergeschlechtlichte Handlungsweise wird von dem Lehrer pädagogisch nicht begründet, sondern mit Bezug auf persönliche Maßstäbe zum Thema Körperhygiene erklärt: Der Lehrer selbst habe sich – anders als seine Kollegin – von dem Geruch der Schülerin bislang weder gestört gefühlt, noch diesen auf jene Weise wahrgenommen wie seine Kollegin (»mich persönlich hat es nicht gestört also ich hab=s dann ich hab es dann auch gerochen aber ähm ich hab ähm ich hab=s: so jetzt nicht wahrgenommen das war das war das Einzige

jetzt«). Die Differenz des Lehrers zur Position der Kollegin wird damit erneut unterstrichen.

Anhand der Verknüpfung der Thematiken von Körperhygiene und sexualisiertem Gewaltwiderfahrnis wird sodann die Sorge des Lehrers über die Schülerin zum Ausdruck gebracht. In einer Reihe von Gedankengängen zeigt dieser an, wie er im pädagogischen Alltag nach Gründen für das Körperhandeln der Schülerin sucht (»und sich hmh macht man sich dann schon Gedanken warum machen die das ne und hmh ist das jetzt ein Schutzmechanismus oder ist das einfach so dass man ein bisschen schwitzt und dann riecht man mal ne aber klar man macht sich Gedanken«). Es werden zwei Erklärungen hervorgebracht: Bei der ersten Erklärung wird das Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung der Schülerin vom Lehrer als Deutungsfolie für die fehlende Körperhygiene herangezogen und der Körpergeruch als Handlung gedeutet, mit der sich die Schülerin vor (weiteren) sexualisierten Übergriffen schützen möchte. Der Schülerin wird auf diese Weise eine gewisse Widerständigkeit gegenüber potenziellen Tätern zugeschrieben, wobei unberücksichtigt bleibt, dass die Annahme, dass Vergewaltigungen etwas mit dem äußeren Erscheinungsbild von Menschen zu tun hätten und beispielweise eher Menschen treffen würden, die bestimmte Schönheitsnormen oder -standards einhalten würden, nicht zutrifft. Die zweite Erklärung zielt auf eine Normalisierung des Tuns der Schülerin, indem der Körpergeruch als unbeabsichtigte Folge des Schulalltags gedeutet wird. Mit den Erklärungen versucht der Lehrer, die eigene Zurückhaltung gegenüber der Schülerin retrospektiv mit Sinn auszustatten: Bezogen auf die erste Erklärung wäre die Zurückhaltung des Lehrers somit darauf gerichtet, der Schülerin die eigene Widerständigkeit nicht absprechen zu wollen. Bezogen auf die zweite Erklärung würde die Zurückhaltung des Lehrers darauf zielen, die Schülerin nicht zu beschämen. In beiden Fällen wird das (angenommene) Wohl der Schülerin als zentraler Bezugspunkt des eigenen Tuns hervorgebracht. Mit der Darstellung ist eine Selbstpositionierung des Lehrers verbunden, die ihn als sorgendes Gegenüber im Sinne der sorgfältigen Abwägung der eigenen Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der pädagogischen Beziehungsgestaltung zeigt, auch wenn die Sorge auf Handlungsebene vor allem als Zurückhaltung gegenüber der Schülerin hervorgebracht wird. Da das Wohl der Schülerin als zentraler Bezugspunkt des Handelns dargestellt wird, wird die Zurückhaltung des Lehrers subjektiv als Sorge konstruiert.

Die mit der hervorgebrachten Sorge verbundene Besonderung der

Schülerin wird von dem Lehrer in der nächsten Sequenz argumentativ gezielt aufgehoben. Es wird dargelegt, dass es für die Tätigkeit als Lehrer keinen Unterschied mache, was es mit dem Körpergeruch von Schüler\*innen auf sich habe (»aber es macht für den für die eigentlich Arbeit im Unterricht keinen Unterschied also es ist egal ob der jetzt stinkt weil der sich nicht wäscht oder was weiß ich weil er weil er ein Eigenschutz hat oder macht ne«). Der Lesart, dass der Lehrer vor dem Hintergrund seines Wissens über das Gewaltwiderfahrnis seiner Schülerin ihr gegenüber anders handelt als gegenüber anderen Schüler\*innen, wird damit direkt widersprochen. Ferner wird dargelegt, dass der Lehrer zu den Hintergründen der Körperhygiene seiner Schüler\*innen nichts sagen könne und hier auch keine Interventionen folgen würden (»von daher weiß ich es halt nicht wie gesagt wir reden nicht da drüber ich rede mit dem Mädchen nicht da drüber finde ich auch unangemessen äh::m«). Das Ansprechen der Körperhygiene im Lehrer-Schüler\*innen-Verhältnis wird damit allgemein *und* mit Blick auf die konkrete Schülerin unter Rückgriff auf moralische Maßstäbe nunmehr als taktlos bezeichnet. Die Zurückhaltung des Lehrers gegenüber der gewaltbetroffenen Schülerin wird als allgemeingültige, alle Beziehungen zu Schülerinnen betreffende Handlungsweise hervorgebracht und im Hinblick auf die Schülerin normalisiert (»und ähm (..) von daher wie gesagt eher so ganz normal ähm eben wie mit allen Schülern umgegangen wird nur halt der Vermeidung von irgendwelchen körperlichen Nähe oder sowas ne überhaupt gar nicht der Ansatz ne«). Es wird angedeutet, dass das Einhalten einer räumlichen Distanz zu Schülerinnen etwas ist, das das Handeln des Lehrers grundsätzlich kennzeichnet (Kap. 6.2.2.6). Die Sorge des Lehrers impliziert eine Unsicherheit in der pädagogischen Beziehungsgestaltung: Einerseits erscheint ihm die spezifische Aufmerksamkeit für die gewaltbetroffene Schülerin notwendig und richtig, andererseits gibt er vor, ihr gegenüber nicht anders zu handeln als gegenüber den anderen Schülerinnen.

In einer Reformulierung am Ende des Segments wird das Verhältnis des Lehrers zu der gewaltbetroffenen Schülerin erneut normalisiert (»ähm aber wie gesagt (...) ne (..) ähm ein ganz normales Verhältnis zwischen-«). Die zuvor hervorgebrachte Bedeutung des Wissens des Lehrers über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis der Schülerin auf Handlungsebene wird darüber ein Stück weit zurückgenommen. Es wird vorgegeben, dass dieses das Handeln des Lehrers gegenüber der Schülerin nicht verändere, sondern allein auf gedanklicher Ebene präsent sei (»sonst keine Rolle außer ich

hab=s im Hinterkopf ((atmet ein)) ja ((atmet aus))«. In der argumentativen Zurücknahme der Sorge auf Handlungsebene, die zuvor mit Bezug auf das Wohl der Schülerin (pädagogisch) begründet wurde, wird mit Blick auf das gesamte Segment die Unsicherheit des Lehrers im Umgang mit der gewaltbetroffenen Schülerin sehr deutlich. Die Unsicherheit des Lehrers zeigt sich auch in einem weiteren Textsegment.

In diesem Textsegment wird die Sorge des Lehrers um die konkrete Schülerin weiter dargelegt. Es wird deutlich gemacht, dass der Lehrer den eigenen Anspruch auf Normalisierung im Verhältnis zu der Schülerin nur insoweit umsetzt, als er die spezifische Verletzbarkeit der Schülerin nicht aus seinem Handeln ausklammert:

»natürlich hab ich diesen ähm dadurch dass ich das jetzt weiß nochmal besonders darauf geachtet dass gerade ähm äh mit dieser Schülerin ähm dass ich mich da jetzt nicht in die Situation begeben dass ich mich eben mit dieser Schülerin alleine in einem Raum bin ähm wobei das eigentlich Blödsinn ist weil ähm warum soll ich sie jetzt anders behandeln als alle anderen aber trotzdem so was schwingt mit ja ähm und da ich weiß nicht inwiefern das dem Mädchen vielleicht unangenehm ist ne ich weiß nicht ob das Mädchen weiß dass wir es wissen ja ähm keine Ahnung es wird auch nicht drüber geredet sie verhält sich relativ normal und ja so wie sie sich eine vierzehn fünfzehnjähriges Mädchen bei uns auf der Schule verhält ne eigentlich sehr lebensfroh ein lebensfrohes Mädchen ein nettes Mädchen ähm ähm es ist schon komisch also ich hab mal mit ihr also sie ist in einer AG mal gewesen von mir ähm und ähm ja also das ist schon ja also ich versuche schon den Abstand zu wahren also nicht extremen Abstand so um Gottes Willen ne also jetzt äh um Gottes Willen armes Kind was ist dir passiert sondern ich versuche den Umgang normal zu gestalten aber trotzdem weiß ich aha hier nicht zu nahe kommen auf keiner Ebene also auch nicht äh auch da drauf zu achten dass man nichts sagt was in irgendeiner Art und Weise ähm ja verletzend sein könnte ja ähm auch keine Anspielung auf irgendwas« (Z. 1162–1180).

Einleitend wird die besondere Aufmerksamkeit, die der Lehrer der gewaltbetroffenen Schülerin auf der Beziehungsebene entgegenbringt, beschrieben und anhand einer Situation aus dem schulischen Alltag plausibilisiert. Als Begründung wird das Wissen über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis der Schülerin herangezogen (»dass ich das jetzt weiß«). Entgegen den

vorherigen Versuchen der Normalisierung wird besondere Aufmerksamkeit für die gewaltbetroffene Schülerin damit erneut klar hervorgebracht. Auf der Handlungsebene wird diese als Vermeidung von exklusiven Situationen beschrieben, in denen eine von der Schülerin vermeintlich als bedrohlich erlebte Nähe zu dem Lehrer entstehen könnte (»dass ich mich eben mit dieser Schülerin alleine in einem Raum bin«). In Kapitel 6.2.2.6 wird gezeigt, dass der Lehrer auf diese Praktik in den Beziehungen zu allen Schülerinnen zurückgreift und es sich daher nur auf der Ebene der Begründung, nicht auf der Ebene der Handlung, um eine Besonderung im Umgang mit der Schülerin handelt. In einem argumentativen Einschub wird das eigene Vorgehen zwar infrage gestellt und der Anspruch nach einer Gleichbehandlung der Schüler\*innen formuliert (»ähm wobei das eigentlich Blödsinn ist weil ähm warum soll ich sie jetzt anders behandeln als alle anderen«). Über eine Gegensatzkonstruktion wird jedoch darauf verwiesen, dass der Lehrer das Wissen über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis nicht ausblenden könne und dieses atmosphärisch für den Lehrer im Kontakt mit der Schülerin präsent sei (»aber trotzdem so was schwingt mit ja ähm«). Der Handlungsentwurf, der auf die Vermeidung von exklusiven Situationen zielt, wird im Hinblick auf das Wohl der Schülerin begründet (»und da ich weiß nicht inwiefern das dem Mädchen vielleicht unangenehm ist ne«). Zwar wird deutlich gemacht, dass der Lehrer nicht wisse, ob eine solche Situation aufseiten der Schülerin Gefühle auslösen könnte, die für diese beängstigend oder beklemmend seien. Allein die Möglichkeit scheint für den Lehrer als Begründung für sein Handeln auszureichen. Das Handeln des Lehrers gegenüber der Schülerin wird damit auf der Grundlage von Annahmen über die Schülerin begründet, derer sich der Lehrer selbst nicht sicher ist. Überdies implizieren die Annahmen eine von dem Lehrer für das Mädchen ausgehende bedrohliche Nähe, die vor dem Hintergrund der Adressierung männlicher Pädagogen als Täter sexualisierter Gewalt nachvollziehbar wird. Die aufseiten des Lehrers kommunizierte Unsicherheit im Kontext der (pädagogischen) Beziehungsgestaltung wird des Weiteren im Hinblick darauf ausgedrückt, ob die Schülerin darüber informiert ist, dass der Lehrer und die Klassenlehrerin von der sexualisierten Gewalt wissen (»ich weiß nicht ob das Mädchen weiß dass wir es wissen ja ähm keine Ahnung«). Die Möglichkeit, die Schülerin auf das Gespräch mit der Mutter anzusprechen, wird von dem Lehrer anhand eines für den Kontext Schule geltenden Schweigegebots auf impliziter Ebene zurückgewiesen (»es wird auch nicht drüber geredet«). Die eigene Sprachlosigkeit im Fall der Schülerin

wird damit in eine von dem Lehrer wahrgenommene Kultur des Schweigens im schulischen Kontext über Fragen sexualisierter Gewalt eingeordnet und über diese auch plausibilisiert. Das Nicht-Sprechen wird des Weiteren auch über eine Fremdpositionierung der Schülerin begründet, die diese im Hinblick auf altersgemäße Verhaltensweisen als unauffällige Schülerin zeigt (»sie verhält sich relativ norma:l und ja so wie sie sich eine vierzehn fünfzehnjähriges Mädchen bei uns auf der Schule verhält ne eigentlich sehr lebensfroh ein lebensfrohes Mädchen ein nettes Mädchen«). Auf impliziter Ebene wird darüber deutlich gemacht, dass aus Sicht des Lehrers keine pädagogische Begründung für ein Gespräch mit der Schülerin über die Gewalterfahrungen vorliegt. Demgegenüber deutet die in der Fremdpositionierung enthaltene Einschränkung (»eigentlich«) einen Zweifel in der Wahrnehmung der Schülerin aufseiten des Lehrers an. Dieser kann dahingehend gedeutet werden, dass der Lehrer bei einer Person, die in der Kindheit sexuell missbraucht wurde, möglicherweise andere Verhaltensweisen erwartet hätte und seine Beobachtungen deshalb mit einer Einschränkung formuliert. Die eigene Irritation über das vermeintlich fröhliche Wesen der Schülerin wird in der nachfolgenden Kommentierung explizit formuliert (»ähm ähm es ist schon komisch«). Indirekt wird hier erneut das fehlende Wissen des Lehrers über sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend und die Folgen sexualisierter Gewalt nachvollziehbar. Es könnte jedoch auch sein, dass sich der kommentierende Einschub auf die nachfolgende Aussage zur Sorge des Lehrers um die Schülerin bezieht, die erneut im Hinblick auf die in ihr enthaltenen Ambivalenzen dargelegt wird (»also ich hab mal mit ihr also sie ist in einer AG mal gewesen von mir ähm und ähm ja also das ist schon ja also ich versuche schon den Abstand zu wahren also nicht extremen Abstand so um Gottes Willen ne also jetzt äh um Gottes Willen armes Kind was ist dir passiert sondern ich versuche den Umgang normal zu gestalten aber trotzdem weiß ich aha hier nicht zu nahe kommen auf keiner Ebene«). Die eigene Verunsicherung auf Handlungsebene in der Beziehungsgestaltung wird hier erneut klar zum Ausdruck gebracht. Das Handeln des Lehrers bewegt sich zwischen der bereits zuvor rekonstruierten besonderen Aufmerksamkeit für die Schülerin, die über das Einhalten einer räumlichen Distanz ausgedrückt wird, und dem Versuch der Normalisierung des Umgangs mit der Schülerin. Überdies ist in der Darstellung eine emotionale Äußerung des Lehrers enthalten, die auf dessen Bestürzung angesichts des sexualisierten Gewaltwiderfahrnisses hindeutet und die emotionale Basis der Sorge des Lehrers für die Schülerin bildet.

In den abschließenden Sequenzen wird die besondere Achtsamkeit, die der Lehrer der Schülerin entgegenbringt, erneut mit Bezug auf die ihr zugeschriebene Verletzbarkeit begründet (»also auch nicht äh auch da drauf zu achten dass man nichts sagt was in irgendeiner Art und Weise ähm ja verletzend sein könnte ja ähm auch keine Anspielung auf irgendwas«). Die von dem Lehrer wahrgenommene Verletzbarkeit der Schülerin wird hier auf die Möglichkeit verbal erzeugter Kränkungen und Grenzverletzungen bezogen. Indirekt wird die Zurückhaltung des Lehrers auch auf der Ebene des Gesprächs begründet. Alles in allem wird die Schülerin vom Lehrer in mehrfacher Hinsicht als verletzbar wahrgenommen: Zu der räumlichen Exklusivität und Nähe wird hier auch das Sprechen als potenzielle Ebene für Verletzungen im Verhältnis des Lehrers zu der Schülerin hervorgebracht. Die damit verbundene Selbstpositionierung bringt den Lehrer als äußerst sensibel im Hinblick auf die Möglichkeiten, die Schülerin durch die eigenen Handlungen zu verletzen, hervor – auch wenn diese einseitig, im Hinblick auf ein Zuviel an Nähe, reflektiert werden und nicht im Hinblick auf ein Zuviel an Distanz.

Alles in allem wird auf der Grundlage der aufgeführten Textsegmente eine Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen nachvollziehbar, die zentral von einer Selbstpositionierung des Lehrers getragen wird, die diesen als achtsamen und sorgenden Lehrer zeigt: Seine Sorge ist zugleich darauf gerichtet, die Schülerin in der direkten Interaktion nicht zu verletzen, wie darauf, die Schülerin aufgrund des sexualisierten Gewaltwiderfahrnisses im Schulalltag nicht von dem Klassenkollektiv auszuschließen und gegenüber anderen Schüler\*innen zu benachteiligen. Die Selbstsorge beinhaltet zugleich eine Verunsicherung im Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten gegenüber der Schülerin, die auf der Handlungsebene einseitig aufgelöst wird. Als Sorgepraxis des Lehrers kann einzig eine Form der Zurückhaltung und die Vermeidung von räumlich-exklusiver Nähe gegenüber der Schülerin rekonstruiert werden. Da jegliche Formen der Zuwendung wie Gesprächsangebote oder anderes abgelehnt werden, erscheint die Sorge des Lehrers einseitig an der Einhaltung einer distanzierten Position gegenüber der Schülerin orientiert. Dies gerät in der Selbstsorge nicht in den Blick. Dies könnte damit erklärt werden, dass in der Selbstsorge des Lehrers für die Vermeidung von Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung weitere, selbstbezogene Gründe hervorgebracht werden, die als notwendig erlebte Abgrenzung von der Diskursposition des männlichen Täters rekonstruiert werden (Kap. 6.2.2.5–6.2.2.7).

#### 6.2.2.4 »war wahrscheinlich auch gegen andere Männer« – Zur Notwendigkeit der Abgrenzung von der männlichen Täterposition

Auf der Grundlage eines Textsegments, in dem der Lehrer weitere Informationen zum Fall der gewaltbetroffenen Schülerin darlegt, wird in diesem Kapitel die Bedeutung der vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt für die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen weitergehend rekonstruiert. Während in Kapitel 6.2.2.1 eine geschlechtsbezogene Verzerrung in der Wahrnehmung des Lehrers rekonstruiert wurde, bei der sexualisierte Gewalt gegen Mädchen tendenziell normalisiert und sexualisierte Gewalt gegen Jungen als erklärungsbedürftig betrachtet wird, wird nun eine Perspektive auf sexualisierte Gewalt rekonstruiert, die explizit von einer männlichen Täterschaft ausgeht und Männlichkeit grundsätzlich mit der Möglichkeit der Täterschaft verknüpft. Damit verbunden wird eine reflexive Selbstpraktik des Lehrers rekonstruiert, die zentral auf die Abgrenzung von der männlichen Täterposition zielt:

»und ähm die Mutter hat mir dann (..) gesagt ja sie darf mitkommen bitte achten sie darauf der Hintergrund war der dass der Vater dieses Kindes wohl auch dafür strafrechtlich verfolgt worden ist und ähm (5) ich bin mir jetzt nicht ganz im Klaren darüber wie es jetzt genau war ob es jetzt schon so war dass der Vater draußen war oder ob der nur näher nach STADT A verlegt worden ist also näher an die Schule heranverlegt worden ist aber auf jeden Fall bestand wohl eine Angst so hatte ich das Gefühl zumindestens dass der Vater ä::hm in irgendeiner Art und Weise auftauchen können so da hatte ich das Gefühl also ich hab dann hinterher mit der Klassenlehrerin gesprochen mit einer der beiden Klassenlehrerin und ähm (..) die bestätigte mir dann auch dass da also (..) eine unheimliche Angst vorherrscht in der Familie bezüglich dieses ähm (..) Vaters der der die Frau ist auch schon getrennt und **hat schon einen neuen Mann** und auch schon ein weiteres Kind bekommen ((atmet ein)) (...) und ähm wie gesagt das ähm da war eine unheimliche Angst zu merken dass da was nicht in Ordnung war das ist dann auch natürlich so wo man sich dann so in dem Moment sagt natürlich woher soll der jetzt wissen dass dass wir jetzt nach da so zu der und der Uhrzeit aber ähm da merkt man dann natürlich dass da eine Familiensituation ne gewisse ähm eine gewisse Angst da auch hat ne und deswegen war wahrscheinlich auch gegen andere Männer aber das schien mir in dieser Situation konkret

gegen den Vater wohl zu zu zu sein das war jetzt eher unwahrscheinlich dass der dort auftauchen würde aber ähm bedenklich ist es schon also (..)« (Z. 939–961).

Einleitend wird die Zustimmung der Mutter zur Teilnahme der Schülerin an dem Schwimmbadbesuch dargelegt. In Verbindung mit der Zustimmung habe die Mutter eine Bitte an den Lehrer gerichtet, besonders auf die Schülerin zu achten (»die Mutter hat mir dann (..) gesagt ja sie darf mitkommen bitte achten sie darauf«). Das konkrete Anliegen der Mutter, bei dem es darum ging, dass der Lehrer darauf achten solle, dass sich der Schülerin während des Schwimmbadbesuchs keine unbekannt Männer nähern sollten, wird hier nicht wiederholt. Stattdessen werden weitere Hintergrundinformationen aufgeführt, anhand derer die Sorge der Mutter vor einem erneuten Übergriff auf die eigene Tochter plausibilisiert wird. Zum einen wird der Vater der Schülerin mit dem Hinweis auf ein strafrechtliches Verfahren als Täter in die Erzählung eingeführt (»der Hintergrund war der dass der Vater dieses Kindes wohl auch dafür strafrechtlich verfolgt worden ist und ähm (5)«). Auch wenn der Lehrer sich nicht ganz sicher zu sein scheint, ob es ein strafrechtliches Verfahren gegen den Täter/Vater<sup>23</sup> gegeben hat (»wohl«), enthält die Argumentation mit Blick auf die stattgefundene sexualisierte Gewalt und die Bedrohung, die von dem Täter/Vater für die Schülerin ausgegangen ist, eine validierende Funktion. Nach einer Pause von fünf Sekunden folgt eine weitere Argumentation zum Freiheitsstatus des Täters/Vaters, in der überlegt wird, inwiefern auch in der zurückliegenden Situation des Schwimmbadbesuchs eine tatsächliche Bedrohung von dem Täter/Vater für die Schülerin ausgegangen ist (»ich bin mir jetzt nicht ganz im Klaren darüber wie es jetzt genau war ob es jetzt schon so war dass der Vater draußen war oder ob der nur näher nach STADT A verlegt worden ist also näher an die Schule heran verlegt worden ist«). An dieser Stelle wird deutlich, dass der Lehrer nicht über die Details der Situation informiert ist und nicht weiß, ob der Täter/Vater zum Zeitpunkt des Schwimmbadbesuchs in Haft saß oder nicht. Auf impliziter Ebene wird für den Fall, dass der Täter/Vater noch nicht aus der Haft entlassen sei, die Sorge der Mutter vor einer unerlaubten Annäherung des Täters/Vaters an die Schülerin infrage gestellt. Mit einem Verweis

23 Die Doppelnennung zielt darauf, die unterschiedlichen Rollen in der Rekonstruktion sichtbar zu machen, die das Verhältnis des Täters/Vaters zu der Schülerin bestimmen.

auf die eigene emotionale Wahrnehmung wird die Deutung, dass sich die Sorge der Mutter auf die Annäherung des Täters/Vaters bezieht, jedoch zugleich bekräftigt (»aber auf jeden Fall bestand wohl eine Angst so hatte ich das Gefühl zumindestens dass der Vater ä::hm in irgendeiner Art und Weise auftauchen können so da hatte ich das Gefühl«). Bei der Deutung der Sorge der Mutter wird dem eigenen Gefühl an dieser Stelle gegenüber dem faktischen Wissen über die zurückliegenden Zusammenhänge der Vorrang gegeben. Zugleich wird die Deutung, dass es bei der Sorge der Mutter primär um eine Konfrontation der Schülerin mit dem Täter/Vater gehen könnte, anhand einer Fremdpositionierung der Klassenlehrerin bestätigt (»also ich hab dann hinterher mit der Klassenlehrerin gesprochen mit einer der beiden Klassenlehrerin und ähm (..) die bestätigte mir dann auch dass da also (..) eine unheimliche Angst vorherrscht in der Familie bezüglich dieses ähm (..) Vaters«). Die Klassenlehrerin fungiert hier als der Garant für die emotionale Wahrnehmung des Lehrers. Damit verbunden wird eine Selbstpositionierung gegenüber der Mutter der Schülerin hervorgebracht, die den Lehrer als empathische, die Sorge der Mutter nachvollziehende Lehrkraft zeigt. Die Selbstpositionierung des Lehrers ist damit klar an der Seite der Mutter orientiert, während die Ungereimtheiten in den Darstellungen zur Situation des Täters/Vaters in den Hintergrund rücken.

In der sequenziellen Abfolge des Textsegments folgt ein Einschub des Lehrers zur Lebenssituation der Mutter der Schülerin, der sich auf den aktuellen Beziehungsstatus und die erneute Mutterschaft der Mutter bezieht (»die Frau ist auch schon getrennt und **hat schon einen neuen Mann** und auch schon ein weiteres Kind bekommen ((atmet ein)) (...)«). Die Trennung der Mutter von dem Täter/Vater wird in einen Zusammenhang mit der Angst der Mutter vor dem Täter/Vater gebracht (»auch«) und als Folge seiner sexualisierten Gewalttaten gegen die Tochter dargestellt. Während der Trennung von dem Täter/Vater keine weitere Beachtung geschenkt wird, wird das Eingehen der neuen Partnerschaft mit einem anderen Mann von dem Lehrer stimmlich stark betont. Darüber und aufgrund der mehrfachen Wiederholung des Adverbs »schon« wird eine negative Bewertung des Sexuallebens und reproduktiven Handelns der Mutter durch den Lehrer angedeutet. Insbesondere das Eingehen einer neuen Beziehung zu einem anderen Mann, aber auch die Geburt eines weiteren Kindes werden von dem Lehrer als übereilt bewertet. Auf impliziter Ebene wird der Mutter so eine Verantwortungslosigkeit gegenüber den eigenen Kindern zugeschrieben. Im Kontext des sexualisierten Gewaltwiderfahr-

nisses wird der Mutter damit rückblickend eine Mitschuld an dem Übergriff des Täters/Vaters auf die erste Tochter gegeben und eine potenzielle Gefährdung der Tochter und des zweiten Kindes durch den neuen Partner konstruiert. Die Verantwortungsübertragung an die Mutter steht der ansonsten verständnisvollen Selbstpositionierung des Lehrers zur Mutter entgegen, auch wenn diese mit einem Verweis auf die Sorge der Mutter erneut betont wird (»und ähm wie gesagt das ähm da war eine unheimliche Angst zu merken, dass da was nicht in Ordnung war«). Die erneute, explizite Bezugnahme auf die Gefühle der Mutter deutet darauf hin, dass die implizite Abwertung des sexuellen und reproduktiven Handelns der Mutter und die damit verbundene Verantwortungszuweisung nicht bewusst erfolgt.

In einer weiteren Argumentation wird der Wechsel aus empathischer Positionierung und Infragestellung der Perspektive der Mutter wiederholt. Zunächst wird dabei die Deutung, dass es sich bei der Sorge der Mutter ausschließlich um das Auftauchen des Täters/Vaters gehandelt hat, zurückgenommen (»das ist dann auch natürlich so wo man sich dann so in dem Moment sagt natürlich woher soll der jetzt wissen dass dass wir jetzt nach da so zu der und der Uhrzeit«). Über einen Bezug auf die Zeit wird argumentiert, dass der Täter/Vater nicht wissen könne, wann die Schülerin ins Schwimmbad gehe. Auf diese Weise werden erneut Zweifel des Lehrers an der bisherigen Deutung zur Sorge der Mutter hervorgebracht. Als müsse der Lehrer sich selbst erneut von der Sorge der Mutter überzeugen, wird diese nochmals wiederholt (»aber ähm da merkt man dann natürlich dass da eine Familiensituation ne gewisse ähm eine gewisse Angst da auch hat ne«). Es wird deutlich, dass der Zweifel des Lehrers sich nicht unmittelbar auf die Sorge der Mutter und auf die Frage, ob diese berechtigt war, bezieht, sondern darauf, wodurch sie begründet ist. Als alternative Begründung wird nunmehr die Möglichkeit aufgeführt, dass die Sorge der Mutter sich grundsätzlich auf den Kontakt der Schülerin mit Männern beziehe (»und deswegen war wahrscheinlich auch gegen andere Männer«). Mit Bezug auf die zurückliegende Situation wird damit die Möglichkeit hervorgebracht, dass sich während des Schwimmbadbesuchs irgendein Mann der Schülerin annähern könne. Mit dieser Deutung wird die potenzielle Täterschaft auf alle Männer verallgemeinert. Zum einen wird in dieser Deutung Männlichkeit strukturell mit der Täterschaft von sexualisierter Gewalt verknüpft. Zum anderen wird der Mythos des sogenannten Fremdräters aufgerufen, nach dem die meisten Taten sexualisierter Gewalt durch unbekannte Männer ausgeübt würden (vgl. Enders, 2012).

Trotz des ungeklärten Freiheitsstatus des Täters/Vaters wird die alternative Deutung des Lehrers zur Sorge der Mutter zurückgewiesen und die Annahme aufrechterhalten, dass sich ihre Angst im Kontext des Schwimmbadbesuchs gegen den Täter/Vater gerichtet habe (»aber das schien mir in dieser Situation konkret gegen den Vater wohl zu zu zu sein«). Indem die eigenen Bedenken über die Sorge der Mutter im Hinblick auf den Vater erneut infrage gestellt werden, wird die Ambivalenz des Lehrers im Hinblick auf die ›richtige‹ Deutung überdeutlich (»das war jetzt eher unwahrscheinlich dass der dort auftauchen würde aber ähm bedenklich ist es schon also (..)«). Das Auftauchen des Täters/Vaters im Schwimmbad wird vom Lehrer zwar als wenig realistisch eingeordnet, als Möglichkeit aber weiterhin in Betracht gezogen. Auf der Grundlage der allgemeinen Konstruktion männlicher Täterschaft kann davon ausgegangen werden, dass die personelle Fokussierung des Lehrers auf den Täter/Vater für den Lehrer – im Kontakt mit der Mutter und darüber hinaus – eine entlastende Funktion hat. So kann die Selbstpositionierung als verständnisvolle Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt aufrechterhalten werden (Kap. 6.2.2.1), mit der er sich – dies ist an dieser Stelle entscheidend – von der verallgemeinerten Position des männlichen Täters, die indirekt qua seiner Geschlechtlichkeit auch ihn trifft, abgrenzen kann. Das heißt, dass der Lehrer die naheliegende, alternative Deutung zur Sorge der Mutter wieder verwirft, verweist auf impliziter Ebene primär auf das Abgrenzungsbedürfnis des Lehrers von der Möglichkeit einer Täterzuschreibung. Als eine Form der reflexiven Selbstpraktik findet sich diese Form des Abgrenzungshandelns auf sprachlicher Ebene noch ein zweites Mal innerhalb dieses Segments: Auch die moralische Abwertung des Beziehungshandelns der Mutter kann als Abgrenzungshandeln des Lehrers von der potenziellen Täterposition des neuen Partners der Mutter gedeutet werden. Die Bedeutung des Abgrenzungshandelns ergibt sich erst vor dem Hintergrund der im Rahmen dieses Segments verallgemeinerten, symbolischen Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft, anhand derer der Lehrer seine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt strukturiert und ordnet. Dem widerspricht auch die über die Partnerwahl vermittelte implizite Verantwortungszuweisung der sexualisierten Gewalttaten an die Mutter. Das Abgrenzungshandeln des Lehrers erweist sich damit als zentraler Aspekt der Selbstsorge bzw. als reflexive Selbstpraktik des Lehrers, mit der er die Zuschreibung des männlichen Täters von sich fernhalten möchte: Die Selbstsorge des Lehrers zielt anhand dieser Selbstpraktik darauf, dass

er nicht als potenzieller Täter wahrgenommen werden möchte, weder von der Mutter seiner Schülerin noch von der interviewenden Person. Dies versucht er glaubhaft zu machen, indem er sich erstens moralisch von den sexuellen und reproduktiven Praktiken der Mutter abgrenzt und zweitens im Kontext des Schwimmbadbesuchs an der Fokussierung auf den Täter/Vater festhält.

**6.2.2.5 »man ist halt immer dieser Sache ausgesetzt dass jemand was wenn er mich nicht mag oder sowas jetzt erzählen könnte« – Potenzielle Falschbeschuldigung als Handlungsbedingung männlicher Lehrkräfte**

In diesem Kapitel wird die Auseinandersetzung des Lehrers mit der Möglichkeit einer Falschbeschuldigung rekonstruiert, die – neben der Sorge um die gewaltbetroffene Schülerin – von dem Lehrer im Erzählen als zweiter zentraler Aspekt der Selbstsorge hervorgebracht wird. Es geht dabei nicht um konkrete Fälle von sexualisierter Gewalt, sondern um Fälle, in denen Schüler\*innen (oder auch weitere Lehrkräfte) männliche Lehrer beschuldigen könnten, sexuell übergriffig gehandelt zu haben. Im Fokus der Selbstsorge steht damit die Angst des Lehrers vor einer Rufschädigung durch den Vorwurf, sexuell grenzverletzend gehandelt zu haben. Die Möglichkeit einer Falschbeschuldigung wird – trotz ihrer potenziellen Form – als die Erfahrung einer spezifischen Form der Vulnerabilität rekonstruiert, die vom Lehrer ausschließlich männlichen Lehrkräften zugeschrieben wird. Auf der Grundlage von zwei Textsegmenten wird die Angst des Lehrers vor einer Falschanschuldigung plausibilisiert.

Im ersten Textsegment wird eine Erfahrung hervorgebracht, die in die Studienzeit des Lehrers Gerrit Goergen fällt und in deren Fokus der vermeintlich haltlose Vorwurf gegen einen ehemaligen Kollegen steht, eine Schülerin (auf sexualisierte Weise) berührt zu haben:

»ich hab eine Situation erlebt im Schulpraktikum wo ein Lehrer den ich als Ausbilder hatte also das war der Praktikumsbetreuer (..) ähm öhm mit dem saßen wir an einem Tisch und es war auch ein anderer Lehrer dabei und es ging auch um um solche Geschichten wie muss man sich verhalten und sowas wie gesagt es war ganz am Anfang vom Studium und dieser Kollege damals noch nicht Kollege weil damals war ich ja noch Student dem ist hat eine Schülerin mal vorgeworfen dass er ähm sie angepackt hat oder irgend-

was ne keine Ahnung und es:: (..) es war nicht so ne ich war ja nicht dabei ne ich kann jetzt nicht sagen das war so aber zumindestens hat sich dieser Verdacht nicht bestätigt **aber** es hat für diesen Menschen für diesen Lehrer einen üblen Nachgeschmack gehabt ne und ich möchte persönlich nicht in die Situation kommen dass mir jemand nachsagen könnte dass ich nur ansatzweise irgendjemanden angefasst haben könnte« (Z. 996–1009).

Über die zeitliche Einordnung der zurückliegenden Erfahrung wird angezeigt, dass der Lehrer bereits in der frühen Phase des Studiums mit der Möglichkeit einer Falschbeschuldigung konfrontiert wird. Es wird eine Gesprächssituation dargestellt, an der der Lehrer – damals noch als Praktikant – sowie zwei weitere männliche Lehrkräfte beteiligt sind, von denen einer als Praktikumsbetreuer bezeichnet wird. Der Anwesenheit des weiteren Lehrers wird zunächst keine zentrale Bedeutung zugewiesen. Inhaltlich werden die Gesprächsinhalte nur umrissen und als Diskussion von Handlungsmöglichkeiten in spezifischen Situationen angedeutet (»und es ging auch um um solche Geschichten wie muss man sich verhalten und sowas«). Im Kontext der weiteren Darstellung wird deutlich, dass mit der Formulierung »solche Geschichten« Situationen gemeint sind, in denen (männliche) Lehrkräfte sich vor sogenannten Falschbeschuldigungen durch Schüler\*innen schützen müssen. In einer Reformulierung zu dem frühen Zeitpunkt des Gesprächs (»wie gesagt es war ganz am Anfang vom Studium«) wird die Bedeutsamkeit des zurückliegenden Gesprächs hervorgehoben, indem angezeigt wird, dass die Frage einer Falschbeschuldigung den Lehrer bereits seit Beginn der beruflichen Ausbildung beschäftigt. Die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit einer Rufschädigung durch den Vorwurf, als Lehrer sexuell grenzverletzend gehandelt zu haben, wird damit als fester Bestandteil seiner beruflichen Positionierung als Lehrer ausgegeben. Das Wissen des Lehrers über diese Möglichkeit wird auf der Grundlage der Erfahrungen eines Lehrkollegen somit als erfahrungsbasiert ausgegeben. Dass es tatsächlich nur äußerst selten zu sogenannten Falschbeschuldigungen kommt (vgl. Seith et al., 2009), wird von dem Lehrer ausgeblendet. Anhand der Fremdpositionierung des weiteren Lehrers, der ebenfalls bei dem Gespräch anwesend war, als Kollege wird eine Nähe zur Position eben dieses Lehrers suggeriert (»und dieser Kollege damals noch nicht Kollege weil damals war ich ja noch Student dem ist hat eine Schülerin mal vorgeworfen dass er ähm sie angepackt hat oder irgendwas ne keine Ahnung«). Auch wenn die Nähe zu dem Kollegen

mit dem Verweis auf den damaligen Status des Lehrers Gerrit Goergen als Student eingeschränkt wird, liegt es nahe, dass die Situation ein Identifikationsmoment des jungen Lehrers Gerrit Goergen mit dem betroffenen Lehrer enthält – zum einen vor dem Hintergrund der geschlechtlichen Positionierung als männliche Lehrkräfte, zum anderen aufgrund der Hierarchie zwischen dem Kollegen und dem Studenten Gerrit Goergen. Beide Aspekte legen eine Orientierung und eine Identifizierung des angehenden Lehrers Gerrit Goergen mit dem älteren Kollegen nahe. Eben jener Kollege sei einmal von einer Schülerin beschuldigt worden, dass er sie auf übergriffige Weise berührt habe. Die Verwendung des Begriffs »angepackt« deutet den von der Schülerin erlebten Gewaltcharakter der Handlung an. Ob und inwieweit es sich um sexualisierte Gewalt handelte, erschließt sich nur aus dem Kontext der Erzählung. Die Darstellung der zurückliegenden Erfahrung des Kollegen ist präzise und vage zugleich: Der Vorwurf, sexuell übergriffig gehandelt zu haben, wird als Tatsache dargestellt. Zugleich besteht eine große Uneindeutigkeit dahingehend, was konkret der Gegenstand des Vorwurfes der Schülerin war (»oder irgendwas ne keine Ahnung«). Der Lehrer Gerrit Goergen zeigt sich damit einerseits als informiert darüber, dass es Lehrkräfte gibt, die von Schüler\*innen des sexualisierten Übergriffes bezichtigt werden. Andererseits wird deutlich, dass er keine genauen Informationen über die zurückliegende Erfahrung des Kollegen erhalten hat. Als Begründung für die Unklarheiten in dem zurückliegenden Fall wird aufgeführt, dass der Lehrer in dem zurückliegenden Ereigniszusammenhang nicht zugegen war (»und es:: (..) es war nicht so ne ich war ja nicht dabei ne ich kann jetzt nicht sagen das war so«). Mit der eigenen Abwesenheit in der zurückliegenden Situation wird die Unmöglichkeit begründet, den zurückliegenden Vorwurf an den Lehrer richtig einzuschätzen und zu bewerten. Dennoch wird in der folgenden Sequenz der Verdacht als unbestätigt eingeordnet (»aber zumindestens hat sich dieser Verdacht nicht bestätigt«). Nicht die Frage, ob der sexualisierte Übergriff tatsächlich stattgefunden habe oder nicht, steht im Zentrum der Argumentation, sondern dass der Vorwurf nicht bestätigt werden konnte. Diese Perspektivverschiebung kann als Teil einer Täter-Opfer-Umkehr beschrieben werden, bei der die Situation der Schülerin und die Frage, warum diese derartige Vorwürfe gegen den Lehrer erhebt, aus dem Blick gerät. Es ist eine Perspektive, die vor allem die Situation des involvierten Lehrers in den Blick rückt. Obwohl die Grundlage des Vorwurfs ungeklärt ist, wird der Vorwurf an den Lehrer nicht als nicht bestätigter Verdacht auf sexuali-

sierte Gewalt, sondern als Falschbeschuldigung gedeutet. In einer weiteren Sequenz wird die einseitige Orientierung an der Situation des beschuldigten Lehrers offensichtlich, denn obwohl der Verdacht als nicht bestätigt eingeordnet wurde, wird einseitig auf die negativen Folgen der erfolgten Anschuldigung für den Lehrer hingewiesen (»**aber** es hat für diesen Menschen für diesen Lehrer einen üblen Nachgeschmack gehabt ne«). Was die genauen Konsequenzen sind, wird nicht erwähnt. Unter Rückgriff auf die Metapher »Nachgeschmack«, die zudem in negativer Eigenschaft bestimmt wird, wird angezeigt, dass der Vorwurf den entsprechenden Lehrer (im schulischen Kontext) noch eine Weile beschäftigt hat. In der abschließenden Sequenz wird vom Lehrer Gerrit Goergen schließlich der Wunsch ausgedrückt, der im Kontext seiner Selbstsorge richtungsweisend ist und mit dem die Möglichkeit der Falschbeschuldigung als zentraler Aspekt seiner Selbstsorge verdeutlicht wird (»und ich möchte persönlich nicht in die Situation kommen dass mir jemand nachsagen könnte dass ich nur ansatzweise irgendjemanden angefasst haben könnte«). Der Lehrer macht deutlich, dass er in keiner Weise in eine Situation kommen möchte wie der ältere Kollege, in der ihm vorgeworfen werden könnte, er habe übergriffig gehandelt. Das Verb »anfassen« wird dabei doppeldeutig verwendet: Zum einen können harmlose Berührungen gemeint sein, die ein Anfassen im Sinne einer Hilfestellung im schulischen Alltag implizieren, zum anderen können sexualisierte Berührungen gemeint sein. Von wem der Vorwurf ausgehen könnte, wird nicht konkretisiert. In der Aussage des Lehrers wird die mit einer vermeintlichen Falschbeschuldigung einhergehende Befürchtung deutlich zum Ausdruck gebracht ebenso wie angedeutet wird, dass er eine solche Falschbeschuldigung um jeden Preis verhindern möchte. Implizit wird hier, aus subjektiver Perspektive, die Verletzbarkeit als (männliche) Lehrkraft angedeutet, die trotz ihrer potenziellen Erscheinungsform vom Lehrer als real erfahren wird.

In einem weiteren Textsegment wird die Angst des Lehrers vor einer vermeintlichen Falschbeschuldigung weiter begründet. Im Fokus der Begründung steht eine persönliche Erfahrung des Lehrers dazu, wie im schulischen Kontext mit Informationen über Lehrkräfte umgegangen wird:

»also (...) man man ist doch ein bisschen verunsichert auch wenn man sagt ich möchte auch gar nicht dass es dazu kommt dass irgendjemand denken **könnte** ja oder ähm auch gar nichts jemand dazukommt um mich zu ärgern und zu sagen der hat auch was gemacht und wenn wenn ich eins schon

ähm (..) mir denken kann oder das auch erfahren hab dass ist übrigens die Sache wo ich sage ich hatte vorher diese Unterrichtsstörung dieser einen Klasse wo ich im Referendariat war ich bin in die nächste Klasse gekommen das waren keine zehn Minuten Unterschied zeitlich da wusste die Klasse schon was ich gemacht hatte und ähm ich möchte mir gar nicht vorstellen was jemand denken **könnte** wenn jemand so ein Gerücht verbreiten würde ich hätte jemanden angefasst ja wie schnell das die Runde machen würde da müsste gar nichts dran sein das macht einfach die Runde das find ich das find ich furchtbar ne stellt man sich vor ein ein männlicher Lehrer der der den Ruf ha- hat er **könnte** will ich mir gar nicht vorstellen wie gesagt ich kannte den Lehrer der beim ersten Praktikum davon berichtete dass der Kollege genau diese Situation durch hat so« (Z. 1015–1031).

Die einleitende Selbstpositionierung erfolgt mit Bezug auf die Gefühlslage des Lehrers, die als Verunsicherung bestimmt wird. Die Gefühlslage wird allgemein hervorgebracht (»man«), wodurch suggeriert wird, dass sie auch auf andere Lehrkräfte zutrifft. Das Ausmaß der Verunsicherung wird abgeschwächt (»ein bisschen verunsichert«), worüber angezeigt wird, dass der Lehrer sich weiterhin als handlungsfähig einschätzt. Die Verunsicherung wird vor dem Hintergrund einer wahrgenommenen Abhängigkeit des Lehrers von einem Gegenüber hervorgebracht, das weitgehend unbestimmt bleibt (»irgendjemand«, »jemand«), dem jedoch eine spezifische Intention unterstellt wird, die auf die persönliche Schädigung des Lehrers zielt (»um mich zu ärgern und zu sagen der hat was gemacht«). Der Gegenstand, auf den sich der schädigende Vorwurf bezieht, bleibt unbestimmt und geht nur aus dem Kontext der Darstellung – als Falschbeschuldigung – hervor. Die Abhängigkeit des Lehrers von diesem Gegenüber wird anhand einer Selbstpositionierung des Lehrers unterstrichen, mit der vorgegeben wird, dass der Lehrer auch bei einer größeren Umsicht dahingehend, keine übergriffigen Handlungen provozieren zu wollen, die Möglichkeit einer gezielten Schädigung seiner Person nicht abwenden könne (»auch wenn man sagt ich möchte auch gar nicht dass es dazu kommt dass irgendjemand denken **könnte**«). Es kann angenommen werden, dass die Verunsicherung des Lehrers unmittelbar aus dieser empfundenen Abhängigkeit und den – aus seiner Sicht wahrgenommenen – fehlenden Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit einer solchen Beschuldigung hervorgeht.

In den weiteren Sequenzen wird die Angst des Lehrers vor einer Rufschädigung erfahrungsbasiert begründet. Vor dem Hintergrund eines Er-

lebnisses aus der Zeit seines Referendariats, bei der es zu einer massiven Störung des Unterrichts durch einzelne Schüler\*innen kam, wird die Erfahrung des Lehrers hervorgebracht, dass heikle Informationen über Lehrkräfte unter Schüler\*innen rasch Verbreitung finden können (»und wenn wenn ich eins schon ähm (..) mir denken kann oder das auch erfahren hab dass ist übrigens die Sache wo ich sage ich hatte vorher diese Unterrichtsstörung dieser einen Klasse wo ich im Referendariat war ich bin in die nächste Klasse gekommen das waren keine zehn Minuten Unterschied zeitlich da wusste die Klasse schon was ich gemacht hatte«). Auf der Grundlage dieser Erfahrung positioniert sich der Lehrer als wissend in Bezug darauf, wie in der Schülerschaft mit Lehrkräften umgegangen wird, die im Rahmen des Unterrichts Fehler machen oder sich mit Blick auf die eigene (Handlungs-)Souveränität als Lehrkräfte als vulnerabel zeigen. Dabei werden die Schülersubjekte nicht einzeln benannt. Vielmehr wird die »Klasse« als kollektiv agierender, gegenüber der einzelnen Lehrkraft mächtiger Akteur dargestellt. Das Gegenüber des Lehrers, das eingangs vage geblieben ist, wird auf diese Weise konkretisiert, wie auch die Macht, die diesem Kollektiv zugeschrieben wird und die aufseiten des Lehrers Gefühle der Abhängigkeit hervorruft: Mit anderen Worten, die vom Klassenkollektiv ausgehende Macht erscheint aus Sicht des Lehrers nicht nur im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt als bedrohlich. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Geschwindigkeit gelegt, mit der bestimmte Informationen über Lehrkräfte verbreitet werden. Darüber wird auf impliziter Ebene eine Handlungssohnmacht des Lehrers angedeutet, die der Macht des Klassenkollektivs kaum etwas entgegensetzen weiß.

In einer weiteren Argumentation wird die Belastung dargelegt, die für den Lehrer mit einer potenziellen Schädigungsabsicht im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt verbunden ist. Die Argumentation erfolgt im Konjunktiv, worüber verdeutlicht wird, dass es sich um ein Gedankenspiel und keine tatsächliche Erfahrung des Lehrers handelt. Dennoch wird die Möglichkeit einer solchen Schädigungsabsicht für den Lehrer als nahezu unerträglich dargestellt und mit dem Wunsch verbunden, diese Möglichkeit ausklammern zu können (»und ähm ich möchte mir gar nicht vorstellen was jemand denken **könnte** wenn jemand so ein Gerücht verbreiten würde ich hätte jemanden angefasst ja«). Indem hier von einem »Gerücht« gesprochen wird, wird dem imaginären Vorwurf von vorneherein die reale Grundlage entzogen und darauf verwiesen, dass es sich um reine Nachrede handelt. Erneut wird die Perspektive der Schüler\*innen, die eine Berührung

durch eine Lehrkraft als unangenehm und grenzverletzend erleben können, ohne dass dies von der Lehrkraft intendiert war, nicht berücksichtigt. Hingegen wird die Geschwindigkeit betont, mit der sich bestimmte Informationen über Lehrkräfte im schulischen Kontext verbreiten, ebenso wie eine unaufhaltsame Dynamik bei der Verbreitung bestimmter Informationen über Lehrkräfte beschrieben wird (»wie schnell das die Runde machen würde da müsste gar nichts dran sein das macht einfach die Runde«). In einer Reformulierung wird betont, dass es für die Verbreitung derartiger Informationen unerheblich sei, was tatsächlich passiert sei. Mit der Beschreibung der sich entwickelnden Dynamik wird auf impliziter Ebene nochmals die Handlungssohnmacht des Lehrers angedeutet und die Verbreitung von Information über Lehrkräfte im Klassen- und Schulkollektiv als unaufhaltsam dargestellt. Die Belastung, die sich für den Lehrer aus dieser Möglichkeit ergibt, wird in einer Reformulierung abschließend hervorgebracht (»das find ich das find ich furchtbar ne stellt man sich vor ein ein männlicher Lehrer der den Ruf ha- hat er **könnte** will ich mir gar nicht vorstellen«). Die große Angst, die für den Lehrer mit der Möglichkeit einer Rufschädigung verbunden ist, wird hier unmissverständlich ausgedrückt. Mit der expliziten Vergeschlechtlichung der Position der betroffenen Lehrkraft wird die potenzielle Bedrohung durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung als spezifisches Problem männlicher Lehrkräfte dargestellt.

Anhand dieser Erzählpassage wird die Fokussierung der Selbstsorge auf die eigene Verletzbarkeit durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung begründet. Die Selbstpositionierung als vulnerables Subjekt, das der Macht des Klassenkollektivs zumindest partiell ausgeliefert zu sein scheint, wird an dieser Stelle auf implizite Weise hervorgebracht und auf alle männlichen Fachkräfte verallgemeinert. Die spezifische Verletzbarkeit, die sich primär auf das berufliche Ansehen einer Lehrkraft bezieht, wird in der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen somit als spezifisch vergeschlechtlichte Vulnerabilität hervorgebracht. Zwar wird die Ursache für die Verletzbarkeit nur als Potenzialität hervorgebracht. Die Verletzbarkeit, die sich aus dieser Potenzialität ergibt, wird vom Lehrer jedoch als real erfahren. Das heißt, auch in ihrer potenziellen Form hat die Rufschädigung eine strukturierende Wirkung auf die Selbstsorge des Lehrers. Sie führt dazu, dass er sich selbst als verletzbares Subjekt erkennt und positioniert. Die implizite Täter-Opfer-Umkehr, die mit einer solchen Positionierung im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche verbunden ist, wird von dem Lehrer nicht aufgegriffen und reflektiert.

### 6.2.2.6 »dass man gar nicht in die Situation kommt mit einer Schülerin da in einem Raum zu sein« – Selbstpraktiken: Nähe vermeiden und Transparenz herstellen

In diesem Abschnitt werden die Selbstpraktiken rekonstruiert, anhand derer der Lehrer versucht, sich von der Zuschreibung der männlichen Täterposition im schulischen Kontext handelnd abzugrenzen und die befürchtete Falschbeschuldigung abzuwenden. Als erste zentrale Selbstpraktik wird ein Handlungsentwurf rekonstruiert, der auf alle Schüler\*innen verallgemeinert wird und als Vermeidung von Exklusivität und Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung beschrieben werden kann. Auf der Grundlage des nachfolgenden Textsegments kann die auf die Vermeidung von Exklusivität und Nähe zielende Selbstpraktik nachvollzogen werden:

»es besteht glaub ich schon so=n so=n Punkt wo man sagt ich ich muss einen gewissen Abstand wahren zu zu den Kindern äh um gar nicht so den Eindruck zu erwecken es geht ja jetzt gar nicht darum dass ich da (5) ja was weiß ich die Kinder nicht mag oder sonst irgendwas aber ich möchte halt auch gar nicht in die Situation kommen diese (...) das das das Nähebedürfnis von manchen Kindern oder sonst irgendwas mir negativ ausgelegt werden kann also ich merke schon konkrete Situationen ich bin in diese Schule gekommen wo ich jetzt bin (4) und hatte Hofaufsicht da bin ich gar nicht lange da gewesen da ist irgendein ein Mädchen das ich nicht kannte kommt auf mich zu und umarmt mich (zwei Silben unverstänglich #01:22:21–8#) (4) das hat die aber bei anderen Lehrern auch gemacht auch bei einer Lehrerin es war mir unangenehm ich wollte das nicht weil ich dachte was soll das denn jetzt ich kann das Kind doch jetzt nicht in den Arm nehmen selbst bei meiner Tochter wenn meine Tochter kommt und ich umarme meine Tochter dann ist es eine ganz andere Geschichte weil hier ist es eine Schülerin (..) würde ich wollen dass ein Lehrer meine Tochter innig umarmt ich glaube diese Situation und wie gesagt einerseits diese Angst man könnte ja was denken (..) ja wer weiß wer da jetzt gerade ähm (.) sich was weiß ich was einbildet ja irgendwelche Schüler kommen vorbei und sehen das und wer weiß was die erzählen also deswegen ich achte da schon drauf dass Türen offen sind also dass man gar nicht in die Situation kommt mit einer Schülerin da in einem Raum zu sein« (Z. 1032–1054).

Die Darstellung wird mit dem Verweis auf eine Notwendigkeit im Kontext der pädagogischen Beziehungsgestaltung eingeleitet, nach der sich der Lehrer dazu veranlasst sieht, eine räumliche Distanz zu den Schüler\*innen einzunehmen (»ich muss«). Die Begründung dieser Notwendigkeit wird nicht vollständig ausgeführt. Ihr Sinn ergibt sich aus dem Kontext des Gesamtsegments, in dem es um die Vermeidung von Interaktionen geht, die Anlass für die Verbreitung rufschädigender Aussagen über den Lehrer geben könnten. Die Vermeidung von Nähe wird auf ein Gegenüber bezogen, das nicht qua seiner institutionellen Rolle, sondern qua seiner generationalen Position fremdpositioniert wird (»den Kindern«). Das Gegenüber des Lehrers wird gleichwohl als spezifisches Gegenüber eingeführt (»den«), weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Lehrer hier primär seine Schüler\*innen und die Nähe zu seinen Schüler\*innen vor Augen hat.

Die Begründung des Handlungsentwurfes wird über eine Abgrenzung darüber, wie der Lehrer nicht verstanden werden möchte, eingeleitet: Die eingehaltene Distanz zu den Schüler\*innen sei nicht als Ausdruck einer Antipathie oder Abneigung zu verstehen, sondern als selbstbezügliche Maßnahme, durch die der Lehrer versuche, die eigene berufliche Integrität zu bewahren (»aber ich möchte halt auch gar nicht in die Situation kommen diese (...) das das das Nähebedürfnis von manchen Kindern oder sonst irgendwas mir negativ ausgelegt werden kann«). Die Nähe zu Schüler\*innen wird dabei als potenziell bedrohlich für den Lehrer hervorgebracht und die Angst vor einer Falschanschuldigung als zentraler Grund für die *Vermeidung von Nähe* in den Beziehungen zu Schüler\*innen ausgegeben.

Demgegenüber werden die Schüler\*innen über »Nähebedürfnis« fremdpositioniert, dem das Bedürfnis des Lehrers nach Schutz vor einer Anschuldigung auf sexualisierte Gewalt diametral gegenübersteht. Mit der auf die *Nähevermeidung* zielenden Selbstpraktik ist somit eine Hierarchisierung der Bedürfnisse im Lehrer-Schüler\*innen-Verhältnis verbunden, die das Bedürfnis des Lehrers nach Schutz vor einer Falschbeschuldigung gegenüber dem zugeschriebenen Bedürfnis der Schüler\*innen nach Nähe priorisiert und höher bewertet als die Beantwortung des Bedürfnisses nach Nähe aufseiten der Schüler\*innen. Die in der pädagogischen Beziehung enthaltene Nähe-Distanz-Antinomie wird zugunsten einer distanzierten Positionierung des Lehrers damit einseitig aufgelöst. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte der Selbstsorge, die Positionierung als vertrau-

ensvolle Lehrkraft einerseits und die grundlegende Vermeidung von Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung andererseits, wird eine Ambivalenz in der Selbstsorge sichtbar.

Auf der Grundlage einer Erzählung über eine Interaktion mit einer Schülerin auf dem Schulhof wird der Umgang mit Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehungsgestaltung konkretisiert (»also ich merke schon konkrete Situationen ich bin in diese Schule gekommen wo ich jetzt bin (4) und hatte Hofaufsicht«). Der Lehrer habe – zusammen mit einer Kollegin – während einer Pause die Hofaufsicht gehabt, er sei noch nicht lange im Hof gewesen, da habe ihn eine ihm unbekannte Schülerin umarmt (»da bin ich gar nicht lange da gewesen da ist irgendein ein Mädchen das ich nicht kannte kommt auf mich zu und umarmt mich (zwei Silben unverständlich #01:22:21–8#) (4)«). Die konkrete Schülerin wird hier nicht als Kind, sondern über eine Geschlechterzuschreibung als »Mädchen« fremdpositioniert. Auf Beziehungsebene wird darüber die symbolische Geschlechterordnung aufgerufen, die im Kontext von sexualisierter Gewalt auf der symbolischen Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft basiert (Kap. 6.2.2.4). Es wird hervorgehoben, dass die Schülerin keine der Klassen besucht, in denen der Lehrer unterrichtet, und auch sonst keine Verbindung zwischen dem Lehrer und der Schülerin bestand (»das ich nicht kannte«). Das Vorgehen der Schülerin wird als zielgerichtetes Handeln dargestellt und mit einer aktiven Agency-Konstruktion verbunden. Auf der Ebene der Interaktion wird die Schülerin als das Agens der Handlung fremdpositioniert. Der Lehrer selbst taucht demgegenüber als Objekt der Handlungen der Schülerin auf. Darüber wird angezeigt, dass die körperliche Nähe in der zurückliegenden Situation nicht von dem Lehrer ausging. Es kann überdies davon ausgegangen werden, dass der Lehrer von der Umarmung überrascht wurde und – da diese nach wenigen Sekunden von der Schülerin selbst bereits wieder aufgelöst wurde – auch keine unmittelbare Reaktion des Lehrers erfolgte. Neben der Zielgerichtetheit der Handlung der Schülerin wird auch die Willkür betont, mit der sie im Hinblick auf ihre Objektwahl agiert hat (»das hat die aber bei anderen Lehrern auch gemacht auch bei einer Lehrerin«). Der Verweis, dass die Schülerin auch andere Lehrer\*innen umarmt habe, zielt darauf, eine diffuse Verstrickung der Schülerin zum Lehrer auszuschließen und seine Verantwortung für das Handeln der Schülerin zurückzuweisen. Auf impliziter Ebene wird mit dem Verweis darauf, dass unter den betroffenen Lehrkräften auch eine Lehrerin sei, zudem der heteronormative Rahmen aufgebrochen, in den die

Handlungen der Schülerin vom Lehrer zunächst eingeordnet und gedeutet wurden.

Trotz dieser eindeutigen Abschwächung der persönlichen Brisanz dieses konkreten Ereignisses fungiert die Darstellung ihrem zentralen Sinn nach als Belegerzählung für die Angst des Lehrers vor einer Falschbeschuldigung. Dafür spricht auch die Gegensatzkonstruktion, mit der die nachfolgende Sequenz eingeleitet wird und anhand der deutlich gemacht wird, dass die Möglichkeit einer Rufschädigung gerade aufgrund dieser und ähnlicher Situationen für den Lehrer weiter besteht und aufrechterhalten wird (»aber es ist immer so eine Situation (..) puh wenn mir jetzt jemand blödkommen würde wollte würden mir was anhängen wollen und das wiederrum rumerzählt man weiß ja gar nicht was das für Wellen schlägt ne«). Die zurückliegende Situation wird damit beispielhaft für Situationen herangezogen, auf deren Grundlage es zu einer Falschbeschuldigung kommen könnte. Die Anspannung, die für den Lehrer mit solchen Situationen verbunden ist, wird in dem Textsegment sehr deutlich (»puh«). Als bedrohlich wird nicht nur die unmittelbare Umarmung dargestellt, sondern auch der Blick von Dritten auf die Situation. Zwar wird nicht konkretisiert, wer diese Dritten sein könnten. Auf metaphorischer Ebene wird jedoch die gleiche bedrohliche Dynamik angesprochen, die der Lehrer mit Blick auf die Schülerschaft bzw. das Klassenkollektiv hervorgebracht hatte (Kap. 6.2.2.5). Anhand der Metapher »Wellen« werden die Kraft und die Gewalt verbildlicht, die aus Sicht des Lehrers mit der Verbreitung von Gerüchten über einzelne Lehrkräfte im schulischen Kontext verbunden sind. Zwar wird dabei erneut deutlich, dass das vom Lehrer angesprochene Szenario mit Blick auf die eigene Person hypothetisch ist, es sich also um eine potenzielle Verletzung seiner beruflichen Integrität handelt. Dennoch wird die Bedrohung durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung als fester Bezugspunkt der eigenen Situierung im schulischen Kontext erlebt (»also man ist halt immer dieser Sache ausgesetzt dass jemand was wenn er mich nicht mag oder sowas jetzt erzählen könnte so«). Die Möglichkeit der Rufschädigung durch den Vorwurf, sexuell grenzverletzend gehandelt zu haben, wird damit als zentrale Bedingung des eigenen Handelns hervorgebracht. Eine Falschbeschuldigung des Lehrers wird dabei als konkrete Tatsache konstruiert (»diese Sache«), die für den Lehrer im schulischen Alltag dauerhaft präsent ist.

Trotz der gefühlten Bedrohung, die für den Lehrer von einer potenziellen Falschanschuldigung ausgeht, zeigt sich dieser nicht grundsätzlich als

handlungsunfähig. Neben der Selbstpraktik Nähe zu vermeiden wird noch eine zweite Selbstpraktik hervorgebracht, die auf den Schutz der beruflichen Integrität und in Verbindung damit auch der eigenen Handlungsfähigkeit zielt. Symbolisiert durch das Bild der offenen Tür, durch die der Lehrer versucht, maximale Transparenz über sein Handeln und die Intentionen seines Handelns herzustellen, wird ein zweiter Handlungsentwurf hervorgebracht (»deswegen wäre es besser Tür auf und dann kann ich die Situation eingehen ja«). Das Erfordernis, sämtliche Hinweise, die auf ein übergreifendes Handeln des Lehrers hindeuten könnten (wie etwa Einzelsituationen mit Schüler\*innen hinter verschlossener Tür), zu antizipieren und zu vermeiden, erweist sich damit als weitere Handlungsbedingung des Lehrers im Umgang mit Schüler\*innen. Maßgeblich scheint dabei nicht das eigene Ermessen von einer pädagogisch richtigen Nähe oder Distanz zu den Schüler\*innen zu sein, sondern das Ermessen der Schulöffentlichkeit, das heißt der Kolleg\*innen und Schüler\*innen, unter deren Augen der Lehrer agiert. Indirekt wird hier auf die Bedeutung von zwei Anerkennungsbeziehungen verwiesen, auf die der Lehrer Gerrit Goergen im Sinne der Selbstsorge angewiesen ist: Nicht nur die Schüler\*innen, auch die Kolleg\*innen sollen ihn als vertrauenswürdige Lehrkraft erkennen können. Die offene Tür steht dabei für die Transparenz des eigenen Handelns, die als Selbstpraktik hervorgebracht wird und auf die Abwehr einer vermeintlichen Falschbeschuldigung und die Absicherung der beruflichen Integrität zielt und dem Lehrer ermöglicht, auf der Ebene der pädagogischen Beziehung handlungsfähig zu bleiben.

Abschließend kann für dieses Kapitel daher festgehalten werden, dass sich der Lehrer Gerrit Goergen trotz der sich für ihn als allgegenwärtig darstellenden Bedrohung durch eine potenzielle Falschanschuldigung auf der Ebene der pädagogischen Beziehung als handlungsfähiges Subjekt erfährt. Dies ist möglich, weil er sein eigenes Handeln gegenüber Schüler\*innen einer besonderen Aufmerksamkeit unterzieht und versucht, über die Selbstpraktiken *Nähe vermeiden* und *Transparenz herstellen* aktiv das vermeintliche Risiko einer Falschanschuldigung zu verringern. Die Selbstsorge zielt damit nicht nur auf die Vermeidung einer Rufschädigung, sondern auch auf die Sicherung der pädagogischen Interaktion. Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird jedoch das eigene Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit bestimmten Bedürfnissen aufseiten der Schüler\*innen übergeordnet. In der Selbstsorge wird damit im Kontext von sexualisierter Gewalt die eigene Vulnerabilität als männliche Fachkraft zur zentralen

Handlungsbedingung gemacht und in den Fokus der Selbstsorge gerückt. Die zuvor fokussierte Vulnerabilität der Schüler\*innen gerät hier aus dem Blick. Mit Blick auf die vorherige Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft wird damit eine Ambivalenz ausgedrückt, die fraglich werden lässt, ob und inwiefern der Lehrer der ebenfalls zuvor ausgedrückten Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler\*innen überhaupt nachkommen kann.

**6.2.2.7 »man so handelt ja nicht nur aus Eigenschutz sondern [...] man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind« – Wechselseitige Vulnerabilität als Handlungsbedingung**

Auf der Grundlage von zwei weiteren Textsegmenten werden die beiden zentralen Aspekte der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen – die Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft (Kap. 6.2.2.1) und die Sorge um die gewaltbetroffene Schülerin sowie die Positionierung als durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung vulnerable Lehrkraft (Kap. 6.2.2.5 u. 6.2.2.6) – über die Selbstpraktiken zusammengeführt, und es wird die wechselseitige Vulnerabilität im Lehrer-Schüler\*innen-Verhältnis als Handlungsbedingung für den schulischen Alltag hervorgebracht. Im Folgenden wird gezeigt, wie die eigene Situierung als vulnerables Subjekt und die wahrgenommene Vulnerabilität gewaltbetroffener Schüler\*innen über denselben Handlungsentwurf bewältigt werden. Erneut kann dabei der geschlechtsbezogene Bias im Handeln des Lehrers im Kontext von sexualisierter Gewalt rekonstruiert werden:

»und es ist auch natürlich in dem Sinn ähm dann so dass man dann versucht dann auch (..) so einem Kind ja auch nicht zu nahe zu kommen es ist gerade auch ein Mädchen also ich achte schon darauf dass ich ähm nicht ähm nicht alleine bin mit den Schülern im Klassenraum bin (..) das lässt sich nicht immer vermeiden ja aber gerade (..) ähm so wenn ähm wenn=s bei Mädchen ist dann achte ich schon darauf dass man sich nicht alleine mit einem Mädchen oder so in einem Raum für gerade in so=m Fall macht man sich dann auch bewusst dass es richtig ist dass man so handelt ja nicht nur aus Eigenschutz sondern einfach auch ja man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind und öhm wie gesagt die Mädchen selber das ist wahrscheinlich reines Ausmalen die würden das gar nicht merken ja aber ich persönlich achte darauf dass

ich mich nicht mit Schülern alleine in einem Raum da befinde ja also dass zumindest die Tür offen ist oder ähm ja gerade jetzt auch so dass man dann immer sagt komm bleib du auch noch mal hier und du auch nochmal mit wenn irgendwas zu holen ist in bestimmten Bereichen ähm dass man da ähm wie gesagt da nicht irgendwie ja (...) da auch ich weiß gar nicht wie ich es Ausdrücken soll ne das ist eine ganz komische Geschichte das ist eine Unsicherheit ne weil (...) weil ähm (4) dass das es würde ja nichts von meiner Seite her passieren ne aber trotzdem das können andere Leute denken wenn ich mich mit einem Schüler einer Schülerin alleine in einem Raum verhalte gerade auf dem (..) siehst=e ja Sie sachten vorhin ähm dass Ihr Projekt darauf beruht dass man ähm dass man da ja diese ganzen Missbrauchsfälle hat und dann muss man sich fragen wie kann das passieren ja es muss ja Situationen gegeben haben wo Leute alleine mit denen waren und ähm ich bin halt vorsichtig« (Z. 970–996).

Einleitend wird der Handlungsentwurf *Nähe vermeiden* dieses Mal mit Blick auf ein konkretes Schülersubjekt hervorgebracht (»dass man dann versucht dann auch (..) so einem Kind ja auch nicht zu nahe zu kommen«). Dass es sich um die Schülerin handelt, von deren Mutter der Lehrer über die zurückliegende sexualisierte Gewalt erfahren hat, ergibt sich aus den vorangehenden Sequenzen des Segments (Kap. 6.2.2.1). Für die Begründung des Handlungsentwurfes *Nähe vermeiden* wird die Schülerin hier anhand des Widerfahrnisses sexualisierter Gewalt als Besondere hervorgehoben. Die Besonderheit wird des Weiteren über das Geschlecht der gewaltbetroffenen Schülerin begründet (»es ist gerade auch ein Mädchen«). Auf der Beziehungsebene wird damit erneut die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt aufgerufen, die an dieser Stelle darauf zielt, Mädchen und Frauen als besonders verletzbar zu positionieren. Das Geschlecht des Gegenübers fungiert als zusätzliche Begründung für den eigenen Handlungsentwurf. Auch in den folgenden Sequenzen, in denen der Handlungsentwurf von der konkreten Schülerin losgelöst und auf alle Schüler\*innen übertragen wird, wird die Fokussierung auf das weibliche Geschlecht wiederholt (»also ich achte schon darauf dass ich ähm nicht ähm nicht alleine bin mit den Schülern im Klassenraum bin (..) das lässt sich nicht immer vermeiden ja aber gerade (..) ähm so wenn ähm wenn=s bei Mädchen ist dann achte ich schon darauf dass man sich nicht alleine mit einem Mädchen oder so in einem Raum für«). Die Verknüpfung von Geschlecht und Verletzbarkeit wird – hier bezogen auf die Betroffenheit von sexualisierter Gewalt – erneut hervorgebracht.

Mit Blick auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags wird zwar eingeräumt, dass Situationen, in denen der Lehrer mit Schüler\*innen allein in einem Klassenraum ist, nicht gänzlich vermieden werden können. Es wird jedoch dargelegt, dass der Lehrer im Kontext schulalltäglicher Situationen einen großen Teil der eigenen Aufmerksamkeit darauf verwendet, die Interaktionen mit seinen Schüler\*innen, insbesondere den Schülerinnen, dahingehend zu beobachten und zu steuern, dass ein Zuviel an Nähe vermieden wird. Im Hinblick auf die konkrete gewaltbetroffene Schülerin wird das eigene Tun als sinnvoll bestätigt (»gerade in so=em Fall macht man sich dann auch bewusst dass es richtig ist dass man so handelt ja«). Bezüglich der zuvor rekonstruierten Sorge um die gewaltbetroffene Schülerin wird hier deutlich, dass nicht das Wissen über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnisses das Handeln des Lehrers primär begründet, sondern dass dieses dem Handeln des Lehrers in der Beziehung zu der konkreten Schülerin lediglich zusätzliche Legitimation verleiht. Diese zusätzliche Legitimation wird über die wahrgenommene Möglichkeit der Retraumatisierung der Schülerin durch eine als bedrohlich empfundene Nähe zum Lehrer hervorgebracht (»nicht nur aus Eigenschutz sondern einfach auch ja man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind«). Der Handlungsentwurf *Nähe vermeiden* wird hier als zentrale Selbstpraktik hervorgebracht, durch die der Lehrer die Ambivalenz zwischen der Sorge um die eigene Integrität und der Sorge um das Wohl der gewaltbetroffenen Schülerin zu bewältigen versucht. Sowohl im Hinblick auf die eigene Vulnerabilität wie auch die (angenommene) Vulnerabilität der Schülerin fungiert der distanzierte Beziehungsmodus als Brücke. In der Selbstsorge des Lehrers werden die unterschiedlichen Vulnerabilitäten in der Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt beidseitig aufgegriffen und in einen Handlungsentwurf integriert. Indirekt wird darüber eine Symmetrisierung in der pädagogischen Beziehung offenkundig, welche die eigene Vulnerabilität mit der Vulnerabilität der gewaltbetroffenen Schülerin nicht nur gleichsetzt, sondern diese – wie weiter oben gezeigt wurde – implizit überordnet.

Im nachfolgenden Segment wird die zuvor hervorgebrachte Handlungsbedingung der wechselseitigen Vulnerabilität im Kontext von sexualisierter Gewalt erneut aufgegriffen. Mit Bezug auf eine weitere Situation aus dem schulischen Alltag, in der es um Hilfestellungen im Unterricht geht, wird dargelegt, wie der Lehrer die beidseitige Vulnerabilität in sein Han-

deln einbezieht. Es wird angezeigt, dass er unter der Bedingung der eigenen potenziellen Vulnerabilität und der potenziellen Vulnerabilität seines Gegenübers handlungsfähig bleibt, obgleich angegeben wird, dass derartige Situationen für den Lehrer mit einer grundsätzlich Verunsicherung einhergehen:

»es ist schon so in manchen Situationen auch so wenn man was handwerkliches macht dann muss man auch mal eine Hand führen man merkt das auch a ist das manchen Kindern gar nicht recht ja dann muss man das auch ankündigen finde ich pass auf das ich helfe dir jetzt mal keine Schrecken kriegen oder so aber muss auch aufpassen dass man dann schon die Distanz wahrt ne so also dieses extrem nahe also das einige Kinder an einen herantragen das finde ich schon sehr kritisch ne das weise ich auch zurück da ist auch eine gewisse Unsicherheit von mir das muss ich sagen« (Z. 1097–1105).

Die Darstellung des Lehrers bezieht sich auf Situationen im Rahmen des Werkunterrichts, bei denen es aus Sicht des Lehrers notwendig erscheint, seine Schüler\*innen durch Handführung zu unterstützen. Die mit dieser Praxis einhergehende körperliche Nähe des Lehrers zu seinen Schüler\*innen wird hier als pädagogisch begründete Notwendigkeit aufgeführt, die der Lehrer nicht vermeiden kann (»wenn man was handwerkliches macht dann muss man auch mal eine Hand führen«). Inwiefern die als notwendig eingestufte Nähe im Lehrer-Schüler\*innen-Verhältnis von dem Lehrer als problematisch eingestuft wird, wird in der Darstellung zunächst mit Blick auf die Position der Schüler\*innen begründet. Es gebe Schüler\*innen, die es nicht mögen würden, wenn Lehrkräfte ihnen zu nahekommen (»man merkt das auch a ist das manchen Kindern gar nicht recht ja«). Die Schüler\*innen werden hier über ihre Ablehnung des körperlichen Kontakts mit dem Lehrer fremdpositioniert ohne dass diese näher begründet wird. Der Handlungsentwurf des Lehrers, der auf die Vermeidung von Nähe zielt, kann vor dem Hintergrund dieser Fremdpositionierung als pädagogisch richtiges, sensibles Agieren des Lehrers dargestellt werden. Darüber hinaus wird eine weitere Handlungsweise des Lehrers aufgeführt, mit der auf die dargelegte pädagogische Notwendigkeit *und* die einem körperlichen Kontakt eher ablehnend gegenüberstehen Schüler\*innen eingegangen wird (»dann muss man das auch ankündigen finde ich pass auf das ich helfe dir jetzt mal keine Schrecken kriegen oder so«). Die Selbstpositionierung des Lehrers zielt hier erneut auf die sensible Wahrnehmung des Gegenübers,

demgegenüber er es als notwendig erachtet, die eigenen Motive für die Intervention offenzulegen und explizit zum Gegenstand der Interaktion zu machen. Das Handeln des Lehrers zielt – auch hier – unmittelbar auf die Herstellung von Transparenz, hier bezogen auf seine Intentionen im Rahmen der pädagogischen Interaktion. Die Sensibilität, die der Lehrer damit erneut für die Situation seiner Schüler\*innen zeigt, basiert jedoch auf Annahmen über sein Gegenüber, die er im Kontakt mit den Schüler\*innen nicht validiert.

In der weiteren Darstellung wird ein Perspektivwechsel vorgenommen auf jene Schüler\*innen, die von sich aus Nähe zu dem Lehrer suchen und diese in einem Ausmaß eingehen möchten, das ihm nicht behagt (»also dieses extrem nahe also das einige Kinder an einen herantragen das finde ich schon sehr kritisch ne«). Den Schüler\*innen wird nunmehr ein Bedürfnis nach Nähe zur Lehrkraft zugeschrieben, das indirekt mit ihrem generationalen Status als Kinder verknüpft wird. Während der Lehrer sich gegenüber denjenigen Schüler\*innen, denen er ein ablehnendes Verhältnis zu körperlicher Nähe zuschrieb, verständnisvoll und sensibel gezeigt hat, ist seine Selbstpositionierung gegenüber dem zugeschriebenen Bedürfnis nach Nähe weniger verständnisvoll und mitunter ablehnend. Es wird angegeben, dass der Lehrer mit einer klaren Zurückweisung auf dieses Bedürfnis reagiere (»ne das weise ich auch zurück«). Damit wird deutlich, dass körperliche Nähe auf der pädagogischen Beziehungsebene von dem Lehrer – mit der Ausnahme der oben dargestellten, notwendigen Hilfestellung – grundsätzlich als problematisch eingeordnet und ausgeklammert wird. Der Eindeutigkeit, mit der er Nähe aus der pädagogischen Beziehung argumentativ ausschließt, wird das emotionale Erleben des Lehrers gegenübergestellt, das auf eine grundsätzliche Unsicherheit im Umgang mit Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung verweist (»da ist auch eine gewisse Unsicherheit von mir das muss ich sagen«). Der Lehrer positioniert sich im Umgang mit Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung hier – wie auch an anderen Stellen des Interviews – grundsätzlich als unsicher. Diese Unsicherheit wird von ihm anhand des Handlungsmodus der Nähevermeidung bearbeitet, kann aber nicht – dies macht das grundsätzliche Bekenntnis an dieser Stelle deutlich – von diesem aufgelöst werden.

Abschließend kann daher festgehalten werden, dass der distanzierte Handlungsmodus, der erstens als Selbstpraktik im Sinne der Abgrenzung von der männlichen Täterposition im Kontext von sexualisierter Gewalt und dem Versuch der Absicherung der eigenen beruflichen Integrität als

Lehrer und zweitens mit Blick auf die Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft im Sinne eines achtsames Handeln gegenüber (gewaltbetroffenen) Schüler\*innen rekonstruiert wurde, als zentraler Versuch des Lehrers gedeutet werden kann, die eigene Verunsicherung im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zu bewältigen. Mit der einseitigen Fokussierung des Lehrers auf die Vermeidung von Nähe deutet sich jedoch die Limitierung im Hinblick auf seine professionelle Positionierung im Umgang mit sexualisierter Gewalt an. Die Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler\*innen erweist sich als einseitig, indem in dieser ausschließlich die (zugeschriebenen) Bedürfnisse der Schüler\*innen nach Distanz berücksichtigt werden und Bedürfnisse von Schüler\*innen nach Erfahrungen von einer >guten< Nähe zu pädagogischen Bezugspersonen ausgeblendet werden. Diese könnte gerade im Zusammenhang mit Anvertrauensprozessen von Relevanz sein. Die einseitige Fokussierung auf die Vermeidung von Nähe führt nicht nur im Kontext der wahrgenommenen Vulnerabilität(en) von Schüler\*innen zu Ausblendungen, etwa dahingehend, dass auch die Zurückweisung von Nähe Verletzungen aufseiten der Schüler\*innen beinhalten kann. Auch mit Blick auf die eigene Positionierung ist dies der Fall, indem allein die mit einem Zuviel an Nähe einhergehende Vulnerabilität des Pädagogen im Sinne einer Falschbeschuldigung in den Blick gerät, nicht aber die mit einem Zuviel an Distanz verbundene professionelle Vulnerabilität. Auf impliziter Ebene zeigt sich hier nicht nur eine klare Limitierung der professionellen Positionierung des Lehrers im Kontext von sexualisierter Gewalt, sondern auch eine Limitierung bei der Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige und sorgende Lehrkraft, die vor dem Hintergrund der berufsbiografischen Gesamterfahrung als Ideal hervorgebracht wurde (Kap. 6.2.2.1) und die von dem Lehrer auf der Grundlage des Handlungsmodus der Nähevermeidung nur eingeschränkt eingenommen werden kann.

### **6.2.3 Fallstruktur: Die »ambivalente Selbstsorge« des Lehrers Gerrit Goergen**

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken des Lehrers Gerrit Goergen bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen in einer Fallstruktur der Selbstsorge zusammengeführt. Ziel dieses Schrittes ist es, die Möglichkeiten des Lehrers, sich selbst, die eige-

nen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in den Blick zu nehmen, und die eingenommene(n) Subjektposition(en) abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wurde am Fall des Lehrers Gerrit Goergen eine Selbstsorge rekonstruiert, die als *ambivalente Selbstsorge* bezeichnet wird. Die *ambivalente Selbstsorge* wird vor dem Hintergrund von zwei zentralen Erfahrungen hervorgebracht: erstens der Erfahrung als Lehrer von der Mutter einer Schülerin ins Vertrauen über die zurückliegende sexualisierte Gewalt gegen die Schülerin durch den eigenen Vater einbezogen zu werden. Basierend auf dieser Erfahrung wird von dem Lehrer eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die auf die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft für gewaltbetroffene Schüler\*innen zielt. Auf der Handlungsebene wird eine besondere Aufmerksamkeit und Zurückhaltung des Lehrers gegenüber der Schülerin hervorgebracht, mit der die eigene Positionierung unterstrichen werden soll. Als zweite Erfahrung wird ein für den Lehrer im schulischen Alltag omnipräsentes Erleben von Vulnerabilität hervorgebracht, das auf der Möglichkeit, von Schüler\*innen des sexualisierten Übergriffs bezichtigt zu werden, basiert, mit einer Positionierung als vulnerables Subjekt und einer wahrgenommenen Notwendigkeit einhergeht, sich auf Handlungsebene von der zugeschriebenen Position als männlicher Täter abzugrenzen. Als zentrale Selbstpraktiken werden dementsprechend der kategorische Ausschluss von Nähe auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen und die kommunikative Herstellung von Transparenz über die eigenen Handlungsabsichten hervorgebracht, die darauf zielen, sich von der Subjektposition als potenzieller Täter abzugrenzen und als vertrauenswürdige Lehrkraft erkannt zu werden. Als emotionale Basis der Selbstsorge zeigt sich eine grundlegende Verunsicherung auf der Handlungsebene, die auch für den Umgang mit Schüler\*innen gilt, die nicht von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Die Selbstsorge erweist sich überdies als zutiefst vergeschlechtlicht: Sie impliziert – auch in der Negation – eine Identifikation mit der Täterposition und damit einhergehend die Notwendigkeit, eine für beide Seiten als bedrohlich konstruierte Nähe im Lehrer-Schüler\*innen-Verhältnis zu vermeiden. Über das Konstrukt einer vermeintlich bedrohlichen Nähe wird eine wechselseitige Vulnerabilität auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen hervorgebracht, die eine Hierarchisierung zugunsten der

Lehrkraft enthält, die reflexiv von der Lehrkraft nicht aufgegriffen wird. Zwar wird angezeigt, dass der Lehrer trotz der Erfahrung von Vulnerabilität im pädagogischen Alltag handlungsfähig bleibt. Der hervorgebrachte Handlungsentwurf beinhaltet im Hinblick auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft erhebliche Limitierungen, die darauf verweisen, dass der Lehrer sich im Kontext von sexualisierter Gewalt nicht als solche erkennt. Neben einem fehlenden Fachwissen über sexualisierte Gewalt erweist sich die Erfahrung von Verletzbarkeit als zentrale Begrenzung der eigenen Möglichkeit, sich die Subjektposition als sorgende Fachkraft vollständig anzueignen.

Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird die Ambivalenz der Selbstsorge über die Fremdpositionierung der Schüler\*innen als im Kontext von sexualisierter Gewalt zugleich vulnerable wie verletzungsmächtige Subjekte sichtbar. Im Hinblick auf die Fremdpositionierung als verletzbares Subjekte wird angezeigt, wie der Lehrer versucht, sich selbst in die Subjektposition als sorgende Lehrkraft einzufügen. Die eigene Sorge wird auf reflexiver Ebene als erhöhte Aufmerksamkeit für die Situation einer gewaltbetroffenen Schülerin und auf der Handlungsebene als Zurückhaltung gegenüber der Schülerin umgesetzt. Im Hinblick auf die Fremdpositionierung als verletzungsmächtiges Subjekt wird die Zurückhaltung der Lehrkraft im Selbstbezug begründet, das heißt über die Einnahme der Position als vulnerables Subjekt. Eben diese Positionierung führt dazu, dass die Möglichkeiten zur Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche und in der pädagogischen Beziehungsgestaltung insgesamt erheblich eingeschränkt werden. Weder die tendenzielle Täter-Opfer-Umkehr noch die Limitierungen im professionellen Handlungsentwurf – und damit auch die eigene Professionalisierungsbedürftigkeit zum Thema sexualisierte Gewalt – werden von der Lehrkraft erkannt.

Auch wenn die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen die Ebene kollektiver Beziehungen kaum umfasst, kann die die Selbstsorge kennzeichnende Ambivalenz auch hier nachvollzogen werden. Die Situierung des Lehrers im institutionellen und kollegialen Kontext kann grundsätzlich als individualisiert beschrieben werden. Die Einbindung in das Kollegium zum Thema sexualisierte Gewalt erfolgt ausschließlich über den informellen Austausch mit einzelnen Kolleg\*innen, der sich in Bezug auf die eingenommenen Subjektpositionen als vertrauenswürdige Lehrkraft und als vulnerables Subjekt gleichermaßen von Bedeutung erweist. So kann im Kontext des Falls einer betroffenen Schülerin von dem Lehrer gegenüber der Klassenlehrerin die

Zugehörigkeit zum Kreis der Lehrkräfte ausgedrückt werden, die von Schüler\*innen oder Eltern in das Vertrauen über sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse einbezogen werden. Demgegenüber wird dem informellen Austausch mit einzelnen männlich positionierten Kollegen eine zentrale Bedeutung für die Einnahme der Position als vulnerables Subjekt im schulischen Kontext zugewiesen. Auf impliziter Ebene zeigt sich, dass dem informellen Austausch unter Kolleg\*innen eine Anerkennungsfunktion zukommt, auf die der Lehrer Gerrit Goergen vielleicht gerade deshalb angewiesen ist, weil ihm zum Thema sexualisierte Gewalt andere Anerkennungsdimensionen wie ein fachliche Expertise oder eine umfassende berufliche Erfahrung fehlen.

In Tabelle 3 werden die zentralen Aspekte der *ambivalenten Selbstsorge*, wie sie anhand des Falls des Lehrers Gerrit Goergen rekonstruiert wurden, festgehalten:

Tabelle 3: Ambivalente Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungskategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationenbeziehungen	Kolleg*innen/Institution	
Gerrit Goergen	Die Erfahrung von Vulnerabilität als männlich positionierte Lehrkraft erweist sich als zentrale Erfahrungsdimension. Die Selbstpraktiken sind auf die Vermeidung eben jener Vulnerabilität, auf die Absicherung der generellen Handlungsfähigkeit und auf die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft gerichtet.	Auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung wird eine wechselseitige Vulnerabilität hervorgebracht: Über die Vulnerabilität als Fachkraft wird ein Handlungsentwurf begründet, der zwar von einer Sensibilität gegenüber den Schüler*innen, zugleich aber von der kategorischen Vermeidung von Nähe gekennzeichnet ist.	Die Einbindung in die Institution erfolgt individualisiert. Die Bedeutung informellen Austauschs mit Kolleg*innen zum Thema sexualisierte Gewalt erweist sich vor dem Hintergrund der Abwesenheit anderer Anerkennungsdimensionen wie Wissen oder Erfahrungsreichtum als hoch.	Die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige, sorgende Lehrkraft ist vor dem Hintergrund der diskursiven Adressierung als männlicher Täter sexualisierter Gewalt, die sich für die Selbstsorge des Lehrers als dominant erweist, nur eingeschränkt möglich.

Auf der Ebene des Diskurses wird in der Selbstsorge, wenn auch in ihrer Negation, die Diskursposition als männlicher Täter von sexualisierter

Gewalt aufgegriffen. Die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen ist zentral auf die Abgrenzung von dieser Diskursposition gerichtet, wodurch die Täterposition zugleich zur dauerhaften Bedingung des Lehrerhandelns erhoben wird. Ihre Zuspitzung erfährt die Zurückweisung dieser Position in der Täter-Opfer-Umkehr und über die von dem Lehrer im schulischen Kontext hervorgebrachte Erfahrung von Vulnerabilität durch eine potenzielle Falschbeschuldigung. Demgegenüber wird deutlich, dass die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Lehrkraft nur eingeschränkt umgesetzt werden kann.

### **6.3 »Damit fing diese Mobbinggeschichte an.« Kollegiale Verletzungserfahrungen als Hemmnis für die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt – Erfahrungen und Selbstpraktiken der Sozialarbeiterin Luise Lorenz**

Der Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz steht für eine Selbstsorge, die stark von den eigenen Verletzungserfahrungen im institutionellen Kontext beeinflusst ist. Die Selbstsorge der Sozialarbeiterin basiert primär auf zwei Erfahrungen, bei denen die eigene Betroffenheit von gewaltvollen Handlungen durch Kolleg\*innen im Zentrum steht: Erstens kommt es im Zuge der Bearbeitung eines Verdachtsfalls auf sexualisierte Peer-Gewalt zu einem Konflikt zwischen der Sozialarbeiterin, ihren Kolleg\*innen und den Eltern der beteiligten Kinder, der in eine persönlich schmerzhafteste Erfahrung für die Sozialarbeiterin mündet, ihren Ausstieg aus der Tätigkeit als Erzieherin (mit)begründet und als Mobbing beschrieben wird (Kap. 6.3.2.1). Zweitens fühlt sich die Sozialarbeiterin der sexualisierten Belästigung durch einen (ehemaligen) Kollegen ausgesetzt, mit dem sie zeitweise eine Fahrgemeinschaft bildet (Kap. 6.3.2.2). Die Selbstsorge der Sozialarbeiterin ist vor dem Hintergrund der verschiedenen Verletzungserfahrungen im beruflichen Kontext zentral auf die Einnahme der Subjektposition als vulnerables Subjekt im Kontext ihres beruflichen Sozialgefüges gerichtet. Die Sorge um (potenziell) von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche rückt neben diesen eigenen Verletzungserfahrungen in den Hintergrund. Dennoch wird in der Selbstsorge auch der Status als Expertin zum Thema sexualisierte Gewalt hervorgebracht, den die Sozialarbeiterin durch die Übernahme

der schulinternen Position als Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt für sich beansprucht (Kap. 6.3.2.3). Zugleich erfolgt die Begründung der Übernahme des Postens nicht mit Blick auf die Situation gewaltbetroffener Schüler\*innen, sondern ist von strategischen Überlegungen zur eigenen Positionierung innerhalb des Kollegiums und gegenüber der Schulleitung geleitet. Die Übernahme der Position der Missbrauchsbeauftragten erscheint damit vor allem durch den Wunsch nach der eigenen Statussicherung als Expertin im schulischen Kontext motiviert und weniger durch die Sorge um (potenziell) gewaltbetroffene Schüler\*innen. In einer Fallstruktur werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge der Sozialarbeiterin abschließend als »verletzte Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.3.3).

### 6.3.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Die Sozialarbeiterin Luise Lorenz ist zum Interviewzeitpunkt circa 60 Jahre alt. Sie ist verheiratet und lebt zusammen mit ihrem Partner in einer Mietwohnung. Aus erster Ehe hat sie eine erwachsene Tochter, die in einer eigenen Wohnung lebt. Luise Lorenz kommt aus einem religiösen und (väterlicherseits) akademisch geprägten Milieu. Sie hat zwei Geschwister, die auch in psychosozialen Berufen tätig sind.

Nach dem Abitur erwägt Luise Lorenz zunächst, Ethnologie und Judaistik zu studieren. Sie geht für ein Jahr ins englischsprachige Ausland und lebt dort bei ihrer Tante, die sich ehrenamtlich für Kinder und Jugendliche einer diskriminierten Bevölkerungsgruppe engagiert, die von ihren Familien getrennt wurden. Das Engagement ihrer Tante habe sie sehr beeindruckt. Es sei ihre Art gewesen, »für **die** Partei zu nehmen und die zu betreuen«<sup>24</sup>, die für sie den »Anstoß« geliefert habe, das Studium der Sozialen Arbeit aufzunehmen. Über ihre Erfahrungen als Studierende wird nichts erzählt. Nach Abschluss des Studiums gründet Luise Lorenz vor dem Hintergrund einer pessimistischen Einschätzung zur Arbeitsmarktlage im Bereich der Sozialen Arbeit auf eigene Initiative eine Krabbelgruppe. Für etwa ein Jahr arbeitet sie als Tagesmutter. Als sie schwanger wird, gibt sie die Tätigkeit wieder auf. Nach der Geburt ihrer Tochter

24 Die in diesem Abschnitt aufgeführten Zitate stammen überwiegend aus der berufsbiografischen Eingangserzählung (Z. 16–206).

und einer längeren Erziehungszeit arbeitet sie für einen Zeitraum von fast zehn Jahren als Erzieherin in einem Kinderladen. Dort habe sie sich sozial »sehr wohl gefühlt«, was auch an der feministisch-politischen Ausrichtung der Einrichtung gelegen habe. Dennoch sei es »eine sehr schwierige Arbeit« gewesen, die zudem »schrecklich schlecht bezahlt« worden sei. Als Schwierigkeit ihrer Tätigkeit wird der Eltern-Erzieher-Kontakt genannt. Es habe »ständig Auseinandersetzungen« gegeben. Das Ende ihrer Tätigkeit im Kinderladen sei mit einer schmerzhaften Erfahrung verbunden gewesen, die als »Mobbing-Situation« beschrieben wird. Sie habe sich »von Freunden getrennt« und den Kinderladen verlassen. Im Anschluss an die Tätigkeit im Kinderladen ist Luise Lorenz ein Jahr arbeitslos. Die Arbeitslosigkeit habe sie aufgrund der Mobbing-Situation »auch gebraucht«. Dennoch sei es eine schwierige Zeit gewesen: Sie sei allein-erziehend gewesen und es sei »nie Geld« dagewesen. Sie macht eine Fortbildung im Bereich der Suchthilfe und arbeitet für etwa ein Jahr auf verschiedenen befristeten Stellen in der Eltern-Kind-Nachsorge. Dann erhält sie eine Zusage einer Schule im Bereich der sozialpädagogischen »Vorklassenarbeit« für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Den Wunsch nach dieser beruflichen Veränderung habe sie bereits während ihrer Zeit im Kinderladen entwickelt und sich über einen Zeitraum von sieben Jahre immer wieder beworben. Dann habe sie »innerhalb von zwei Wochen (..) alles organisieren« müssen »um diese Arbeit anzunehmen«. Zwar sei die Sozialarbeiterin vor dem Hintergrund eigener negativer Erfahrungen als Schülerin, die nicht genauer expliziert werden, zunächst skeptisch gegenüber der Beschäftigung an einer Schule gewesen. Die Erfahrung der prekären Beschäftigung im Bereich der Suchthilfe habe sie aber dazu »verleitet«, in der Schule anzufangen. Mittlerweile möge sie ihre Arbeit an der Schule »eigentlich sehr«. Sie habe im Laufe der Jahre ein »Förderprogramm« für die angehenden Schüler\*innen entwickelt, das sie nun »in petto« habe und an die einzelnen Schüler\*innen anpassen könne. Im Kontext ihrer Vorklassentätigkeit stehe sie in einem engen Kontakt »mit=»m Jugendamt auch mit Therapeuten also Logopäden Ergotherapeuten Frühförderstelle«.

Zum Interviewzeitpunkt ist die Sozialarbeiterin seit circa 15 Jahren an der Schule beschäftigt. Während dieser Zeit habe sie einen Burn-out gehabt, der »auch« persönliche Gründe gehabt habe. Sie habe darauf ein Sabbatjahr beantragt, das ihr »sehr gut getan« habe. Seit wenigen Wochen ist die Sozialarbeiterin die »Missbrauchsbeauftragte« an ihrer Schule.

### 6.3.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt

Die Rekonstruktion der Selbstsorge der Sozialarbeiterin Luise Lorenz basiert auf drei Erfahrungen, die in einem Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen hervorgebracht und in drei Erzählsegmenten im Interview abgebildet werden. Die Auseinandersetzung der Sozialarbeiterin mit sexualisierter Gewalt erfolgt über viele Jahre ihrer Berufstätigkeit bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie die schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt wird, nur fragmentarisch. Die Thematisierung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wird im Fall der Sozialarbeiterin den eigenen Verletzungserfahrungen untergeordnet und – im Gegensatz zu den anderen Fällen – als Nebenerzähllinie in die Darstellung eines anderen kommunikativen Anliegens, der eigenen vulnerablen Situation im Kontext, eingefügt. Im Fokus der Rekonstruktion stehen die Erzählungen über zwei konkrete Situationen aus der beruflichen Arbeit, auf deren Grundlage die eigene Verletzbarkeit auf der Ebene kollegialer Beziehungen hervorgebracht wird: In der ersten Erzählung geht es um den Verdacht auf grenzverletzende Handlungen unter Kindern, die von der Sozialarbeiterin im Kinderladen betreut werden (Kap. 6.3.2.1). In der zweiten Erzählung geht es um die Erfahrung einer sexuellen Belästigung durch einen Arbeitskollegen von der Schule, an der sie auch zum Interviewzeitpunkt weiterarbeitet (Kap. 6.3.2.2). In der berufsbioграфischen Gesamterzählung stehen beide Situationen unverbunden nebeneinander. Dennoch finden sich in den Rekonstruktionen Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen in der Weise, wie sich die Sozialarbeiterin als Pädagogin und als Betroffene zu dem Geschehen positioniert – und in beiden Fällen als Verletzte aus den zurückliegenden Situationen hervorgeht. In einem dritten Textsegment wird die Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen sexualisierter Gewalt im gegenwärtigen Arbeitskontext dargestellt, durch die ein weiterer Aspekt der Selbstsorge hervorgebracht wird, der auf die Absicherung der Position als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt im Schulkontext zielt (Kap. 6.3.2.3).

#### 6.3.2.1 »ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen« – Ambivalenzen in der Bearbeitung von sexualisierten Grenzverletzungen unter Kindern

Die erste Erfahrung, auf deren Grundlage die Selbstsorge der Sozialarbeiterin Luise Lorenz rekonstruiert wird, fällt in den Zeitraum ihrer beruflichen

Tätigkeit als Erzieherin in einem Kinderladen und liegt zum Interviewzeitpunkt etwa 20 Jahre zurück. In dem Erzählsegment wird dargestellt, wie es in dem Kinderladen in Abwesenheit der Erzieherinnen zu einer (sexualisierten) Grenzverletzung unter Kindern kam und wie infolge der Bearbeitung dieser Grenzverletzung ein Konflikt unter den Kolleginnen und den Eltern des betroffenen Kindes entstand, in den die Sozialarbeiterin involviert war. Der Konflikt wird retrospektiv als der Beginn einer schmerzvollen Erfahrung dargestellt, die als »Mobbinggeschichte« bezeichnet wird. Die Verknüpfung der zurückliegenden Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt mit der eigenen Verletzbarkeit als Kollegin erklärt, warum die Situation der Sozialarbeiterin trotz des langen Zeitraums nach wie vor erinnerlich ist. Zwar wird die eigene Verletzbarkeit nur peripher erwähnt, sie wird jedoch eindeutig mit der zurückliegenden Situation verbunden. Im Fokus der Darstellung steht eine Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als handlungsfähige Fachkraft im Umgang mit kindlicher Sexualität und Grenzverletzungen. Das eigentliche Kommunikationsanliegen gerät angesichts des erwähnten Konflikts jedoch in den Hintergrund, und es bleibt unklar, inwiefern der zurückliegende Fall tatsächlich pädagogisch bearbeitet wurde:

»ja mit dem Thema Sexualität bin ich natürlich oft in Berührung gekommen (..) Kinderladen ist klar das war ne relativ **freie** Erziehung (..) ((atmet ein)) wobei es da auch so war dass am Ende das war ein Punkt für diese Mobbing-situation mit der ich dann da ausgestiegen bin ((atmet ein)) da war ein Kind (..) mh (..) also (..) die war=n im Sommer ganz oft nackt das war halt auf dem (..) auf dem Gebiet auf dem Gelände von einer Schule auch abgegrenzt (..) und >joa< die ham dann da draußen auf=m Hof nackt gespielt sich gesonnt (..) war völich normal ((atmet ein)) und (..) dann hat und es war auch Prinzip weil die so lange bei uns war=n ((atmet ein)) dass die nicht unbedingt dauernd beobachtet sein müssen die sollten auch mal unbeobachtete Situationen haben ((atmet ein)) hat sich aber allerdings ziemlich erschöpft also wir hatten ((atmet ein)) in in dem Rau- in dem Haus hinten einen Raum da war aber unsere Toilette nebenan und wenn ich dann gehört hab wie die Mädchen sich gegenseitlich fertich gemacht haben weil die eine=n tollen Pullover anhatte und die ander=n nicht ((atmet ein)) dann bin ich immer aus=m Klo geschossen und hab den Bescheid gesagt ((atmet ein)) und dann hatten wir eben noch vorne einen Raum (..) ((atmet ein)) und ja dann war das wohl so dass die Kinder in diesem Raum waren und ein Junge

hat ein Mädchen so angefasst wie das Mädchen das nicht wollte (.) ((atmet ein)) und dann **haben** die Eltern aus diesem kleinen Jungen keine sechs Jahre alt einen potenziellen Vergewaltiger ähm stilisiert ((atmet ein)) und ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen damit=s sagt was es nich haben will (.) aber das wollten se nich hör=n also die andern die Eltern die hatten=s dann ganz ganz schwer deren Kind war dann sozusagen verfermt was ich absolut ab- also nich nachvollziehbar fand ((atmet ein)) da- damit fing diese Mobbinggeschichte an also **das** war ein ((lachend bis\*)) ziemlich\* unangenehmes Erlebnis damit also ((atmet ein)) ich konnte die Eltern gut versteh=n also wenn wenn ei=m das Kind erzählt der hat was gemacht was ich nich wollte der hat aber der hat sie **angefasst** ne ((atmet ein)) ja dann (.) will man dass das klargestellt wird das is keine Frage (.) nur ähm (..) dass dann alles dem Jungen in die Schuhe zu schieben (.) ((atmet ein und aus)) und das war ein Mädchen das seine Bedürfnisse nur schwer äußern konnte ne also uns war das dann ((atmet ein)) ähm der Ansatzpunkt um mit dem Mädchen da dran zu arbeiten aber wie gesacht also ((atmet ein)) ((lacht auf, lachend bis\*)) das\* ((atmet ein)) ähm hat mir so dann gezeigt wo die Grenzen von so freier Erziehung liegen liegen ne (..) ja (..)« (Z. 712–755).

In der einleitenden Sequenz wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die darauf zielt, ihre berufliche Identität als pädagogische Fachkraft zu etablieren. Die Selbstpositionierung basiert auf der Andeutung eines umfangreichen Erfahrungswissens der Sozialarbeiterin, die im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit im Kinderladen »oft« mit Fragen von Sexualität konfrontiert gewesen sei. Der eigene Erfahrungsreichtum im Umgang mit kindlicher Körperlichkeit und Sexualität wird nicht über ein fachliches oder individuelles Interesse, sondern über den pädagogischen Ansatz des Kinderladens begründet, der als »freie Erziehung« bezeichnet wird. Der Ansatz wird in zwei Hinsichten von der Sozialarbeiterin konkretisiert: erstens über die Normalisierung von kindlicher Nacktheit in halböffentlichen Räumen (»und >joa< die ham dann da draußen auf=m Hof nackt gespielt sich gesonnt (..) war völich normal ((atmet ein))«), zweitens über die Gestaltung von kindlichen Freiräumen durch die Einschränkung der erzieherischen Aufsicht durch Erwachsene (»und (.) dann hat und es war auch Prinzip weil die so lange bei uns war=n ((atmet ein)) dass die nich unbedingt dauernd beobachtet sein müssen die sollten auch mal unbeobachtete Situationen haben ((atmet ein))«). Mit dieser Selbstpositionierung

wird von der Sozialarbeiterin bereits einleitend die Position der Expertin im Umgang mit (kindlicher) »Sexualität« im pädagogischen Alltag beansprucht.

Die Ausführungen zum pädagogischen Ansatz des Kinderladens fungieren überdies als Rahmung für die nachfolgende Erfahrungsdarstellung: Retrospektiv wird der pädagogische Ansatz des Kinderladens als der besondere Kontext hervorgehoben, in dem es, neben einer Vielzahl von Konflikten unter den Kindern, auch zu einem sexualisierten Übergriff kommen konnte. Damit wird indirekt eine Kritik der Sozialarbeiterin an dem Ansatz der sogenannten freien Erziehung angedeutet, die schließlich in Form eines Einschubs (»hat sich aber allerdings ziemlich erschöpft«) und in der abschließenden Bilanzierung des Erzählsegments (»hat mir so dann gezeigt wo die Grenzen von so freier Erziehung liegen liegen ne«) auch explizit zum Ausdruck gebracht wird. In zeitlicher Perspektive wird so auf eine fachliche Entwicklung der Sozialarbeiterin verwiesen, die sich vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als Pädagogin vollzieht. Die Rahmung der zurückliegenden Ereignisse über die Frage nach dem »richtigen« pädagogischen Ansatz hat für die Sozialarbeiterin auch eine entlastende Funktion: nicht nur die dargestellten Konflikte unter den Kindern, auch die (sexualisierte) Grenzverletzung kann so als die Verfehlung des pädagogischen Ansatzes und nicht der eigenen Fachlichkeit dargestellt werden. Über die inhaltliche Rahmung des Segments wird die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als erfahrene Fachkraft im Umgang mit kindlicher Sexualität und sexualisierter Gewalt somit zusätzlich abgesichert. Dies erscheint vor allem deshalb bedeutsam, weil – dies zeigen die weiteren Rekonstruktionen – die Fachlichkeit der Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Auseinandersetzung von einzelnen Eltern und Kolleginnen indirekt infrage gestellt wird.

Bevor auf den sexualisierten Übergriff eingegangen wird, wird beispielhaft eine weitere Situation aus dem pädagogischen Alltag im Kinderladen aufgeführt, anhand derer die Sozialarbeiterin ihre Kritik am pädagogischen Ansatz des Kinderladens belegen kann. In der Darstellung der vergangenen Situation werden das pädagogische Konzept, kindliche Verhaltensweisen und die Raumaufteilung des Kinderladens aufeinander bezogen: Weil die Toiletten der Erzieherinnen neben einem der Räume gelegen hätten, in dem die Kinder spielten, habe die Sozialarbeiterin gehört, wenn es Streit unter den Kindern gegeben habe, auch wenn sie selbst nicht im Raum war. Sie habe in solchen Situationen »immer« augenblicklich interveniert

und den Streit zwischen den Kindern beendet. Ein Nicht-Eingreifen der Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Situation wird nicht in Betracht gezogen. Mit der Darstellung wird zweierlei suggeriert: erstens, dass der Ansatz der »freien Erziehung« die Abwesenheit der Pädagoginnen voraussetzen würde, und zweitens, dass die Umsetzung dieses Konzepts aufgrund der Raumaufteilung des Kinderladens nicht immer möglich gewesen sei (»da war aber unsere Toilette nebenan«). Die eigene Intervention wird nicht pädagogisch begründet, sondern als scheinbar notwendige Konsequenz aus dem kindlichen Tun und den räumlichen Bedingungen des Kinderladens abgeleitet. In der Beschreibung jenes Modus, mit dem sich die Sozialarbeiterin den streitenden Kindern räumlich nähert, wird ein Spannungserleben angedeutet (»dann bin ich immer aus=m Klo geschossen«). Metaphorisch wird hier auf eine hohe Erregbarkeit und eine Impulsivität der Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Situation verwiesen, die reflexiv nicht aufgegriffen werden. Es kann vermutet werden, dass sich die erlebte Spannung einerseits aus der Form und den Inhalten des Streits und andererseits aus der vergeschlechtlichten Position der an der Situation beteiligten Kinder ergibt (»und wenn ich dann gehört hab wie die Mädchen sich gegenseitlich fertich gemacht haben weil die eine=n tollen Pullover anhatte und die ander=n nich«). Die genauere Betrachtung zeigt, dass es eine bestimmte Form der konsumorientierten und auf Äußerlichkeiten bezogenen verbalen Gewalt ist, die vor dem Hintergrund der Zuweisung eines Geschlechts (»Mädchen«) an die beteiligten Kinder zudem als vergeschlechtlichte Form der Gewalt hervorgebracht wird, die das Spannungserleben der Sozialarbeiterin begründet. Mit der Intervention (»und hab den Bescheid gesagt ((atmet ein))«) wird eine Kritik der Sozialarbeiterin an normierenden Praktiken zum äußeren Erscheinungsbild von Mädchen zum Ausdruck gebracht, welche die erlebte Spannung der Sozialarbeiterin zumindest ein Stück weit erklärt und ihr Anliegen, die normierende Gewalt unter Mädchen in jedem Fall unterbinden zu wollen, plausibilisiert. Die Selbstpositionierung als feministisch sensibilisierte Pädagogin verweist an dieser Stelle jedoch auf einen Widerspruch: Indem sie den Streit als spezifische Gewalt unter Mädchen hervorbringt, reproduziert sie auf der Ebene des Sprechens einen Teil des Sexismus, gegen den sie als feministisch positionierte Pädagogin vorgehen möchte. Zugleich irritiert die tendenziell autoritäre Handlungsweise der Sozialarbeiterin, die primär darauf zielt, den Streit zu beenden, anstatt diesen mit den Kindern pädagogisch zu bearbeiten.

Eine weitere widersprüchliche Selbstpositionierung findet sich auch in der Darstellung der Situation, in der es um sexualisierte Peer-Gewalt geht. Das Geschehen wird einleitend in den Räumen des Kinderladens lokalisiert. Indem nur »Kinder« als Beteiligte an der zurückliegenden Situation eingeführt werden, wird deutlich gemacht, dass es sich erneut um eine Situation des unbeobachteten Spielens handelte, bei der keine der Erzieherinnen zugegen war. Dies wurde bereits über die Rahmung des Gesamtsegments angezeigt und wird auch daran deutlich, dass die zurückliegende (sexualisierte) Grenzverletzung lediglich als Vermutung formuliert wird (»wohl«). Die Darstellung der (sexualisierten) Grenzverletzung ist zugleich präzise und vage: Sie wird einerseits als ungewollte Berührung eines Mädchens durch einen Jungen präzisiert. Die Fremdpositionierung der beteiligten Kinder erfolgt dabei in vergeschlechtlichter Form. Andererseits wird der sexualisierte Charakter des Übergriffs nur auf impliziter Ebene über die Zuweisungen der vergeschlechtlichten Täter- und Opferposition hervorgebracht.

In einem anschließenden Erzählstrang wird sodann die Auseinandersetzung mit der erfolgten Grenzverletzung zwischen den Erzieherinnen und den Eltern der Kinder dargestellt. Bereits damit wird die Verschiebung des Fokus von der Ebene der pädagogischen Beziehung hin zur Ebene der kollegialen bzw. Eltern-Beziehung eingeleitet. Die Darstellung enthält eine Reihe von sozialen Positionierungen der beteiligten Akteure und der Sozialarbeiterin, die in ihrer Relation zueinander rekonstruiert werden: Zunächst werden die Eltern des betroffenen Kindes eingeführt und auf Basis einer verurteilenden Zuschreibung gegenüber jenem Kind fremdpositioniert, das sich übergriffig verhalten haben soll (»und dann **haben** die Eltern aus diesem kleinen Jungen keine sechs Jahre alt einen potenziellen Vergewaltiger ähm stilisiert ((atmet ein))«). Mit der stimmlichen Betonung wird eine Empörung der Sozialarbeiterin über das Handeln der Eltern des betroffenen Mädchens angezeigt, die in der Erinnerung an die zurückliegende Situation erneut spürbar wird. Damit positioniert sie sich unmittelbar in Opposition zu der verurteilenden Perspektive der Eltern des betroffenen Kindes und nimmt das Kind, das grenzverletzend gehandelt haben soll, gegenüber der Anschuldigung der Eltern in Schutz. Die Selbstpositionierung wird auch über die von der Sozialarbeiterin eingebrachte Betonung des jungen Alters des Jungen ausgedrückt. Damit verbunden wird eine Perspektive auf (sexualisierte) Grenzverletzungen unter Kindern hervorgebracht, die gegenüber dem übergriffig handelnden Kind nicht ver-

urteilend und stigmatisierend sein möchte und sich dagegen verwehrt, ein Kind auf die Rolle des Gewalttäters festzulegen. Gegenüber den beteiligten Eltern wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die die eigene Fachlichkeit der Sozialarbeiterin betont und darlegt, wie sie die erfolgte Grenzverletzung pädagogisch aufgreifen würde (»und ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen damit=s sagt was es nich haben will (.).«). Damit zeigt die Sozialarbeiterin an, dass sie Ideen hat, wie sie mit gewaltbetroffenen Kindern umgehen würde, während die pädagogische Intervention gegenüber dem Jungen nicht als Möglichkeit aufgeführt wird. Der pädagogische Ansatz zielt auf als Empowerment des betroffenen Mädchens und auf dessen Befähigung, eigene Bedürfnisse und Grenzen besser äußern zu können. Die pädagogische Arbeit mit dem betroffenen Kind wird in den Fokus des Handelns gerückt. Da jedoch keine Sorgehandlungen dargelegt werden, wird davon ausgegangen, dass eine tatsächliche Zuwendung der Sozialarbeiterin zur Adressatin ausbleibt. Der Verweis auf den pädagogischen Handlungsansatz erhält damit in der Tendenz einen instrumentellen Charakter, der primär auf die Darstellung der eigenen, vermeintlichen Professionalität zielt. Mit dem Handlungsansatz wird eine Parteilichkeit gegenüber dem Mädchen angezeigt. Indem suggeriert wird, dem Mädchen fehle es an Möglichkeiten, die eigenen Wünsche zu formulieren, ist mit dieser Perspektive jedoch zugleich eine Defizitperspektive verbunden (»und das war ein Mädchen das seine Bedürfnisse nur schwer äußern konnte ne«). Mit dieser Perspektive geht implizit zudem eine Schuldumkehr einher: Indem behauptet wird, das Mädchen habe sich gegenüber dem Jungen nicht klar äußern können, wird dem Mädchen indirekt die Schuld an dem Übergriff zugeschrieben. Die Täter-Opfer-Umkehr, die hier auf impliziter Ebene hervorgebracht wird, wird von der Sozialarbeiterin auch rückblickend nicht erkannt. Stattdessen wird der eigene Ansatz verteidigt und als im Kollegium kollektiv geteilter Ansatz ausgegeben (»also uns war das dann ((atmet ein)) ähm der Ansatzpunkt um mit dem Mädchen da dran zu arbeiten«). Die kollektive Positionierung (»uns«) kann als Versuch gedeutet werden, die eigene Fachlichkeit im Umgang mit kindlicher Sexualität und sexualisierten Grenzverletzungen abzusichern. Dies erscheint nicht nur vor dem Hintergrund der Reaktion der Eltern des Mädchens auf den Vorschlag der Sozialarbeiterin als relevant (»aber das wollten se nich hör=n«), sondern auch vor dem Hintergrund der Angabe, dass eben jener Konflikt zu einem Verhalten der Eltern und Kolleginnen der Sozialarbeiterin geführt habe, das schließlich zum Aus-

stieg der Sozialarbeiterin aus dem Tätigkeitsfeld geführt hat (»da- damit fing diese Mobbinggeschichte an«). Zwar wird angezeigt, dass die Sozialarbeiterin auch in der zurückliegenden Situation durchaus Verständnis für die Eltern des betroffenen Kindes und ihren Wunsch nach Aufarbeitung hatte (»ich konnte die Eltern gut versteh=en also wenn wenn ei=m das Kind erzählt der hat was gemacht was ich nich wollte der hat aber der hat sie **angefasst** ne ((atmet ein)) ja dann (.) will man dass das klargestellt wird das is keine Frage (.)«). Ihre Opposition zur einseitigen Verurteilung des Jungen wird aber aufrechterhalten (»nur ähm (..) dass dann alles dem Jungen in die Schuhe zu schieben (.) ((atmet ein und aus))«). Die Übereinstimmung des erzählten und des erzählenden Ich verweist an dieser Stelle darauf, dass die Sozialarbeiterin auch gegenwärtig an der eigenen (fachlichen) Positionierung festhält, das heißt auch, dem betroffenen Kind indirekt eine Mitverantwortung an dem Übergriff gibt. Die Einseitigkeit der pädagogischen Intervention ebenso wie die Ambivalenzen gegenüber dem betroffenen Mädchen und die Täter-Opfer-Umkehr werden nicht aufgegriffen. Ein möglicher Grund für das Festhalten an der vergangenen Positionierung kann in der für die Sozialarbeiterin schmerzvollen Erfahrung gefunden werden, die für sie mit der zurückliegenden Erfahrung unmittelbar verbunden ist (»da- damit fing diese Mobbinggeschichte an also **das** war ein ((lachend bis\*)) ziemlich\* unangenehmes Erlebnis damit also ((atmet ein))«). Die emotionale Belastung, die für die Sozialarbeiterin mit dem zurückliegenden Konflikt entsteht, wird hier klar angedeutet. Die weiteren Auswirkungen des Konflikts auf die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen bleiben hier unklar. An anderer Stelle im Interview wird jedoch darauf verwiesen, dass der Konflikt zum Ausstieg der Sozialarbeiterin aus dem Tätigkeitsfeld und zum Beziehungsabbruch zu den Kolleginnen, die auch als Freundinnen bezeichnet werden, geführt hat. Neben der Sozialarbeiterin hätten auch die Eltern des Jungen, der übergriffig gehandelt habe, und insbesondere der Junge selbst einen schweren Stand in dem Kinderladen gehabt (»also die andern die Eltern die hatten=s dann ganz ganz schwer deren Kind war dann sozusagen verfermt«). Auf impliziter Ebene wird hier eine Nähe zwischen der eigenen Position im Kinderladen (als Betroffene von kollegialer Gewalt durch Mobbing) und der Positionierung des Jungen als Opfer ungerechtfertigter Zuschreibungen hergestellt. Zwar wird auch das Mädchen als Opfer erkannt und ein konkretes Unterstützungsangebot für dieses formuliert (»wir müssen das Mädchen stark machen«). Dennoch erweist sich die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin – anders als

im Fall des Jungen und seiner Eltern – gegenüber dem Mädchen als ambivalent, indem diesem implizit eine Mitschuld an dem Übergriff gegeben wird.

Mit Blick auf die Selbstsorge der Sozialarbeiterin Luise Lorenz kann festgehalten werden, dass sie auf reflexiver Ebene zugleich auf die Absicherung der eigenen fachlichen Positionierung im Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt unter Kindern *und* auf die eigene berufliche Verletzbarkeit infolge eines Konfliktes mit Eltern und Kolleg\*innen gerichtet ist. Letzteres ist von der Sozialarbeiterin nicht intendiert, was auch darüber deutlich wird, dass der Erzählstrang nicht fortgeführt wird. Die Behauptung der eignen Fachlichkeit kann vor dem Hintergrund der Mobbing-erfahrung der Sozialarbeiterin als narrative Selbstpraktik bezeichnet werden: Nicht nur kann die Sozialarbeiterin jegliche Verantwortung für die Eskalation des Konflikts von sich weisen, sie kann sich auch gegen Zweifel immunisieren, bereits in der zurückliegenden Situation nicht fachlich gehandelt zu haben, und – möglicherweise – zurecht vonseiten der Eltern und Kolleginnen kritisiert worden zu sein. Gerade weil die Verletzungserfahrung auch an ihre Positionierung als Pädagogin gebunden ist, die sie als Konsequenz des Mobblings aufgibt, erscheint das Festhalten an ihrer Fachlichkeit auf der Ebene der Narration als notwendige Schutzhandlung im Hinblick auf ihren Status als Pädagogin. Auf der Handlungsebene kann hingegen die Distanzierung aus eben jenem Setting, in dem die Sozialarbeiterin die kollegiale Gewalterfahrung macht, ihr Ausstieg aus dem Kinderladen, als Selbstpraktik rekonstruiert werden. Dieser wird – trotz seiner schmerzvollen Aspekte wie dem Ende von Freundschaften – als praktische Selbstsorge der Sozialarbeiterin im Kontext der eigenen Verletzungserfahrung deutlich. Überdies deutet die Abwendung des Fokus von der Ebene der Kinder darauf hin, dass der zurückliegende Fall in der Vergangenheit pädagogisch wahrscheinlich nicht bearbeitet wurde. Auf impliziter Ebene kann die Abwendung von dem Konfliktfeld, das heißt der Frage, wie mit den an der sexualisierten Grenzverletzung beteiligten Kindern umgegangen werden soll, als eine weitere Selbstpraktik der Sozialarbeiterin rekonstruiert werden, mit der sie sich vor weiteren Angriffen durch die Eltern und Kolleginnen schützen möchte. Da die Erzählung zum pädagogischen Umgang mit den beteiligten Kindern nicht fortgeführt wird, kann dies nicht bestätigt werden. Die Annahme, dass es zu keiner weiteren Bearbeitung des zurückliegenden Falls kam, liegt aufgrund des beschriebenen Konflikts jedoch nahe. In der Gesamtschau der rekonstruierten Selbstpraktiken kann festge-

halten werden, dass diese sich ausschließlich auf die Positionierung als verletztes Subjekt beziehen, während sie im Hinblick auf die Positionierung als fachlich versierte Pädagogin auf der reflexiven Ebene verbleiben. Daraus kann die Annahme abgeleitet werden, dass es vor allem die Verletzungserfahrungen sind, die sich infolge des Konflikts in der zurückliegenden Situation für die Sozialarbeiterin als handlungsleitend erwiesen haben.

Grundsätzlich positioniert sich die Sozialarbeiterin als handlungsfähige Pädagogin: Anhand des pädagogischen Konzepts, das sie zur Bearbeitung der sexualisierten Grenzverletzung vorschlägt, zeigt sie an, dass sie weiß, was – ihrer Ansicht nach – zu tun ist. Mit Blick auf die verletzenden Handlungen ihrer Kolleginnen und der Eltern ist es der Ausstieg der Sozialarbeiterin, mit dem sie sich als handlungsfähiges Subjekt hervorbringt. Im Kontext des Ausstiegs positioniert sich die Sozialarbeiterin selbst als das Agens des zurückliegenden Handlungszusammenhangs (»das war ein Punkt für diese Mobbingsituation mit der ich dann da ausgestiegen bin ((atmet ein))«). Die Selbstpositionierung als handlungsfähiges Subjekt wird demnach – auch unter der Bedingung des zurückliegenden Konflikts und der eigenen Verletzbarkeit – aufrechterhalten. Während die subjektiv erlebte Handlungsfähigkeit im Hinblick auf die erlebte psychische Gewalt durch Kolleginnen und Eltern auf Basis konkreter Handlungen plausibel gemacht wird, wird diese im Hinblick auf den Umgang mit der sexualisierten Grenzverletzung unter den Kindern argumentativ hergestellt, also nur behauptet. Ob und inwiefern die zurückliegende Grenzverletzung von der Sozialarbeiterin mit den beteiligten Kindern pädagogisch bearbeitet wurde, bleibt auf der Grundlage des obigen Textsegments zwar offen. Es kann aber stark davon ausgegangen werden, dass eine pädagogische Bearbeitung der zurückliegenden Situation aufgrund des Konflikts ausbleibt.

### 6.3.2.2 »ich wusste nicht ob ich spinne« – Vulnerabilität durch sexuelle Belästigung

In einem zweiten Textsegment wird eine weitere Erfahrung dargelegt, die auf die Positionierung der Sozialarbeiterin als vulnerables Subjekt zielt. Während die eigene Verletzbarkeit in dem Erzählsegment im vorherigen Kapitel als Nebenschauplatz der Selbstsorge auftaucht, wird sie hier in das Zentrum der Selbstsorge gerückt. Damit verbunden ist eine Selbstpositionierung als Betroffene sexualisierter Gewalt. Die erlebte Gewalt wird erneut im beruflichen Kontext verortet. Sie wird ausgeübt durch einen Kollegen der Schule,

an der die Sozialarbeiterin auch zum Interviewzeitpunkt weiterhin tätig ist. Die Subjektposition als vulnerables Subjekt wird in der Darstellung insbesondere anhand der Sprachlosigkeit und der eingeschränkten Handlungsfähigkeit der Sozialarbeiterin gegenüber dem Täter hervorgebracht:

»joa und dann hatt ich halt einen Kollegen von dem ich mich sexuell belästigt gefühlt habe (..) der is aber nich mehr da ((lacht auf)) aber nich weil er deswegen hätte gehen müssen sondern (..) weil seine Zeit bei uns zu Ende war ((lacht auf)) und das ist mir sehr schwer gefallen mich da abzugrenzen oder ((atmet ein)) mir das überhaupt mal nur einzugestehen dass es so is (..) eigentlich hat meine **Tochter** mir das dann gesagt ((atmet ein)) mit dem bin ich immer gefahren (..) und dann sagt meine Tochter irgendwann zu mir fährst du heute wieder mit dem (..) *du bist so aufgeregt bist völllich durch den Wind* und dann is mir das (..) mh und dann hatten wir noch ne andere Mitfahrerin (..) der ich das dann irgendwann erzählt hab und die hat mich geschützt (..) das war ganz gut (..) also ich: selber hab das (..) kaum gekonnt ((lachend bis\*)) muss ich gestehen jaja\* ((atmet ein)) also ((atmet ein)) ich wusste nich wie ich ihm das sagen soll ich wusste nich wie ich ihn in seine Schranken weisen soll ich wusste nich ob ich spinne (..) also das war die ganze Palette die man so kennt ((lacht)) mhm ((Interviewerin: [mhm und wurde das besprochen im Kollegium]) [ne: ich hab das (..) einer Kollegin mal erzählt die mir dann gesagt hat dass ihre Tochter diesen Mann als Lehrer hatte ((atmet ein)) und den als schmierich empfunden hat also die hat mir geglaubt die Kollegin (4) >aber das hab ich nicht besprochen< ((lacht)) ((atmet ein)) >mhm< (..) später als ich dann diese andere Mitfahrerin hatte ((atmet ein)) die mir auch ne sehr liebe Kolle- da hätt ich=s dann vielleicht gemacht aber da war=er dann auch bald weg (..) also da hatt ich dann kaum mehr Berührungspunkte mit ihm (..) ((atmet ein)) >mhm< und jetzt hat er mich schon auch mal angerufen aber da >reagiere ich nicht drauf< >Mimikry mich verstecken< ((lacht)) (6)« (Z. 1107–1150).

Der Einstieg in die Erzählung erfolgt über die Darstellung der sexuellen Belästigung durch einen Kollegen. Die Fremdpositionierung des Täters wird zunächst mit Bezug auf die berufliche Beziehung, in der dieser zur Sozialarbeiterin steht, vorgenommen (»Kollegen«).<sup>25</sup> Die formale, berufliche Be-

25 Im Folgenden wird die Doppelnennung Täter/Kollege verwendet, um die Gleichzeitigkeit und die Ambivalenz in der Beziehung der Sozialarbeiterin zu der Person sichtbar zu machen.

ziehung wird darüber in den Vordergrund gerückt und die erlebte sexualisierte Gewalt auf kollegialer Ebene verortet. Mit der formalen Bezeichnung des Täters als Kollegen wird zugleich eine Distanz und eine Nähe markiert, wobei Letztere insbesondere in einem fachlichen und räumlichen Sinne zu verstehen ist. Die Nähe zum Täter/Kollegen wird auf räumlicher Ebene weiter betont, indem angegeben wird, dass die Sozialarbeiterin mit dem Täter/Kollegen und einer dritten Person eine Fahrgemeinschaft gebildet habe (»mit dem bin ich immer gefahren«). Das Verhältnis zwischen der Sozialarbeiterin und dem Täter/Kollegen wird als eines hervorgebracht, bei dem sich die Sozialarbeiterin dem Täter/Kollegen zuordnet, während dieser als derjenige fremdpositioniert wird, der die Grundlage für die Fahrgemeinschaft bereitstellt, sein Auto. Indirekt wird so eine Angewiesenheit der Sozialarbeiterin auf den Täter/Kollegen angedeutet. Indem der Täter/Kollege als Subjekt aus der Darstellung ausgeschlossen wird (»mit dem«), wird aus gegenwärtiger Perspektive eine weitere Distanzierung von ihm vorgenommen. Zugleich beinhaltet die Selbstpositionierung gegenüber dem Täter/Kollegen eine Agency-Konstruktion, die auf einen wahrgenommenen Handlungsspielraum der Sozialarbeiterin hindeutet (»bin ich immer gefahren«). Darüber wird deutlich gemacht, dass es auch ihre Entscheidung war, mit dem Täter/Kollegen zu fahren. Nicht ersichtlich wird allerdings, welchen Handlungsspielraum die Sozialarbeiterin tatsächlich hatte, das heißt, über welche Alternativen sie verfügt hätte, um zur Arbeit zu gelangen. Das Fehlen von Alternativen könnte das Verharren der Sozialarbeiterin in der Fahrgemeinschaft trotz erlebter Belästigung zumindest ein Stück weit erklären.

Die widerfahrene sexualisierte Belästigung wird als subjektive Empfindung dargestellt (»von dem ich mich sexuell belästigt gefühlt habe (..)«). Damit wird der Bedeutung des subjektiven Erlebens der betroffenen Person bei der Frage, ob sexualisierte Gewalt vorliegt oder nicht, ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Die konkreten Handlungen des Täters/Kollegen werden in den Hintergrund gerückt, und auch eine direkte Beschuldigung des Täters/Kollegen bleibt auf diese Weise aus. Indem die Darstellung der erfolgten Belästigung auf der Ebene des subjektiven Erlebens verbleibt und die grenzverletzenden Handlungen nicht beschrieben werden, wird dem Täter/Kollegen die Möglichkeit einer anderen Definition der zurückliegenden Situation eingeräumt. Die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin enthält damit eine Ambivalenz: Zwar kann eindeutig festgestellt werden, dass sich die Sozialarbeiterin durch Handlungen des Täters/Kol-

legen belästigt gefühlt hat. Indem der Fokus auf das subjektive Erleben gerichtet wird, wird dem Täter/Kollegen einerseits nicht so viel Gewicht für die Bewertung der zurückliegenden Situation gegeben. Andererseits wird darüber aber auch eine Loyalität zu ihm aufrechterhalten.

Über eine raum-zeitlichen Einordnung, mit der der Weggang des Täters/Kollegen von Schule dargelegt wird, wird zugleich das Ende der Gewaltbeziehung angedeutet (»der is aber nich mehr da ((lacht auf))«). Das Lachen deutet erstens die Erleichterung an, die für die Sozialarbeiterin mit dem Fortgang des Täters/Kollegen verbunden ist, und die für sie auch gegenwärtig noch spürbar ist. Im Umkehrschluss wird darüber auch die Belastung angedeutet, die für die Sozialarbeiterin mit der Erfahrung verbunden war. Das Lachen könnte zudem auf eine Verlegenheit oder Scham der Sozialarbeiterin über die eigene Handlungsohnmacht verweisen, die auch darüber deutlich wird, dass das Ende der sexualisierten Gewalt nicht auf ihr eigenes Wirken zurückzuführen ist, sondern zufällig an den Fortgang des Täters/Kollegen aus dem schulischen Kontext gebunden ist (»aber nich weil er deswegen hätte gehen müssen sondern (.) weil seine Zeit bei uns zu Ende war ((lacht auf))«). Mit dem Hinweis, dass die sexuelle Belästigung zum Kündigungsgrund hätte werden können, wird auf nicht wahrgenommene Möglichkeiten verwiesen, sich gegen den Kollegen zu wehren und seinen Fortgang aus dem Arbeitskontext zu bewirken. Indirekt wird damit eine Parallele zu der im vorherigen Kapitel enthaltenen Perspektive auf das gewaltbetroffene Mädchen deutlich, das ebenfalls im Hinblick auf nicht wahrgenommene Möglichkeiten, sich gegen die Übergriffe des Jungen zu wehren, positioniert wird. Auf der Handlungsebene wird diese Möglichkeit ausgeschlossen. Stattdessen werden das Erleben der eingeschränkten Agency und die Handlungsohnmacht auf Beziehungsebene in der Erzählung deutlich nachvollziehbar.

Die erlebte Handlungsohnmacht wird in mehreren Sequenzen des Textsegments von der Sozialarbeiterin als erlebte Hilflosigkeit im Umgang mit dem Täter/Kollegen detailliert wiedergegeben. Im Modus der Argumentation werden – ohne die Gewalthandlungen zu konkretisieren – verschiedene Schwierigkeiten aufgezählt, die sich für die Sozialarbeiterin im Umgang mit der sexuellen Belästigung gezeigt haben: Zwar werden die Taten auf der Erzählebene anhand des deiktischen Mittels (»da«) raum-zeitlich von der Sozialarbeiterin abgerückt. Anhand der verräumlichten Metapher der Grenze wird dennoch auf die Schwierigkeit verwiesen, sich von dem Täter/Kollegen und seinen Handlungen zu unterscheiden (»und

das ist mir sehr schwer gefallen mich da abzugrenzen«). Implizit wird in der selbstbezüglichen Aussage die integritäts- und persönlichkeitsverletzende Wirkung sexualisierter Gewalt ebenso wie die Notwendigkeit angedeutet, als Gewaltopfer die verletzte Grenze (zwischen dem Du und Ich) wiederherstellen zu müssen. Implizit wird dabei deutlich, dass die Bürde der Wiederherstellung der vorherigen Ordnung einzig aufseiten der betroffenen Sozialarbeiterin zu liegen scheint: So beinhaltet der Begriff der Abgrenzung keine (offene) Zurückweisung der grenzverletzenden Handlungen des Täters/Kollegen und damit auch keine Erwartung an eine Verantwortungsübernahme seinerseits, die Handlungen einzustellen. Auf impliziter Ebene wird mit der selbstbezüglichen Aussage vielmehr eine Erwartung der Sozialarbeiterin an sich selbst kommuniziert, die darin besteht, sich eindeutig und sofort von den Grenzverletzungen durch den Täter/Kollegen distanzieren zu können. Mit der Erwartung wird implizit jene Norm aufgerufen, die im vorherigen Kapitel auch als Handlungsziel für das betroffene Mädchen formuliert wurde. Zugleich wird im Selbstbezug – ähnlich wie im Fall des betroffenen Mädchens – eine Abweichung von der Norm einer uneingeschränkten Handlungsfähigkeit gegenüber dem Kollegen/Täter festgestellt. Die Hilflosigkeit der Sozialarbeiterin gegenüber dem Kollegen/Täter erscheint – vor dem Hintergrund ihrer Positionierung als erwachsene und feministisch bewegte Frau – im Unterschied zum Mädchen jedoch als auffällig und erklärungsbedürftig.

Als zweite Schwierigkeit im Umgang mit der sexualisierten Belästigung durch den Kollegen wird von der Sozialarbeiterin die Möglichkeit hervorgehoben, sich selbst als Betroffene sexualisierter Gewalt zu erkennen (»oder ((atmet ein)) mir das überhaupt mal nur einzugestehen dass es so is (.«). Der Schritt des Erkennens der erlebten sexualisierten Gewalt wird von der Sozialarbeiterin als Geständnis dargestellt. Mit dem Begriff des Geständnisses ist – per definitionem – eine Schuldzuweisung verbunden, die die Sozialarbeiterin hier an sich selbst, bzw. an ihr vergangenes Ich richtet. Überdies wird auf eine normative Tabuisierung der Möglichkeit verwiesen, selbst Opfer von sexualisierten Grenzverletzungen zu werden. Damit wird ein Selbstbild der Sozialarbeiterin angedeutet, das (entsprechend gesellschaftlicher Ideale) die eigene Abhängigkeit, Schwäche und Verletzbarkeit abwertet und die (vermeintliche) Autonomie, Stärke und Widerstandsfähigkeit als Norm setzt. Zugleich wird mit dem Geständnis ein Wendepunkt in der Selbstwahrnehmung der Sozialarbeiterin markiert. In Anlehnung an den von Janoff-Bulmann (1985) geprägten Begriff der »shattered

assumptions« (Gahleitner, 2018, S. 878) kann davon ausgegangen werden, dass es im Fall der Sozialarbeiterin zu einer fundamentalen Erschütterung grundlegender Überzeugungen wie der eigenen Unverletzbarkeit kommt. Die Einnahme der Subjektposition als Betroffene von sexualisierter Gewalt wird dabei als ein Ringen dargestellt, das im Fall der Sozialarbeiterin von der Schwierigkeit gekennzeichnet ist, die unangenehmen Gefühle (Schuld) zu bewältigen und die eigenen Selbstnarrative und -praktiken im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt zu verändern und den gemachten Erfahrungen anzupassen. Konkret bedeutet dies, dass die Tabuisierung der Möglichkeit, selbst sexualisierte Gewalterfahrungen zu machen, von der Anerkennung des eigenen Opferstatus abgelöst wird. Die Offenheit, mit der die Sozialarbeiterin die eigene Verletzbarkeit im Interview anspricht, erweist sich als Besonderheit des Interviews und kann auch an anderen Stellen rekonstruiert werden, etwa in Bezug auf die Thematisierung eines Burn-outs (Kap. 6.3.1) oder anderer Erfahrungen von Verlust und Krankheit. Mit dem Aspekt der Schuld ist auf impliziter Ebene zudem eine Täter-Opfer-Umkehr verbunden: Indem der betroffenen Person eine (Mit-) Verantwortung für die erlittene Gewalt zugewiesen wird, wird der Täter/Kollege entlastet. Erneut wird hier eine Parallele sichtbar zwischen der impliziten Verantwortungsübernahme der Sozialarbeiterin für die erlittene Gewalt und der impliziten Verantwortungszuweisung an das Mädchen, für den Übergriff durch den Jungen mit verantwortlich zu sein (Kap. 6.3.2.1).

Als weiterer Aspekt der Selbstpositionierung des erzählten Ich kann die bereits angesprochene Hilflosigkeit und Handlungsohnmacht gegenüber dem Täter/Kollegen rekonstruiert werden. In einer ersten Sequenz wird dabei zunächst das eigene Unvermögen benannt, sich vor den sexualisierten Handlungen zu schützen (»also ich: selber hab das (.) kaum gekonnt ((lachend bis\*)) muss ich gestehen jaja\*«). Die Frage des Schutzes wird hier zu einer Frage von Fähigkeiten, die dem erzählten Ich abgesprochen werden. Die Selbstaussage wird als Geständnis formuliert. Indirekt wird dabei erneut dem erzählten Ich eine Mitschuld an den sexualisierten Grenzverletzungen des Täters/Kollegen gegeben. Auf impliziter Ebene wird zudem die normative Erwartung der Sozialarbeiterin an die eigene Handlungsfähigkeit angedeutet, die in den folgenden Sequenzen zur erlebten Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit verdeutlicht wird. In einer Aneinanderreihung verschiedener Selbstaussagen wird zunächst die eigene Handlungsohnmacht als zentrales Element der Selbstpositionierung als vulnerables Subjekt hervorgebracht: Erstens wird das erzählte Ich

gegenüber dem Täter/Kollegen als sprachlos positioniert (»((atmet ein)) also ((atmet ein)) ich wusste nicht wie ich ihm das sagen soll«). Es wird deutlich gemacht, dass eine Verbalisierung der sexuell grenzverletzenden Handlungen für ihr erzähltes Ich nicht möglich gewesen sei. Daran wird deutlich, dass keine Kommunikation mit dem Täter/Kollegen über die geschehenen Grenzverletzungen stattgefunden hat, diese also auf der Beziehungsebene ausgeklammert wurden. Die eigene Sprachlosigkeit wird damit als erster Aspekt der erlebten Handlungsohnmacht auf Beziehungsebene hervorgebracht. Überdies positioniert die Sozialarbeiterin ihr erzähltes Ich auch auf der Ebene konkreter Handlungen gegenüber dem Täter/Kollegen als hilflos (»ich wusste nicht wie ich ihn in seine Schranken weisen soll«). Mit der Metapher der »Schranke« wird erneut eine verräumlichte Dimension der sexualisierten Grenzverletzung durch den Täter/Kollegen aufgerufen, die auf einer Vorstellung von Körpern (oder) Personen als klar und eindeutig voneinander abgrenzbaren Territorien basiert. Im Fokus der Selbstpositionierung gegenüber dem Täter/Kollegen steht die Wiederherstellung der Klarheit über diese Grenzen. Dabei wird die Zurückweisung der grenzverletzenden Handlungen und die Grenzziehung der Sozialarbeiterin wiederholt als eine Fähigkeit dargestellt, auf die das erzählte Ich nicht zurückgreifen konnte. Die fehlende Zurückweisung des Täters/Kollegen verweist auf eine normative Erwartung der Sozialarbeiterin, die sie an sich selbst – ebenso wie an das Mädchen aus dem Kinderladen (Kap. 6.3.2.1) – richtet und die Fähigkeit von Mädchen und Frauen impliziert, sexualisierte Übergriffe abzuwehren.

Die Selbstpositionierung als vulnerables Subjekt wird drittens anhand der Darstellung eindeutiger Belastungserscheinungen ihres erzählten Ich untermauert (»ich wusste nicht ob ich spinne (.)«). Die Belastungserscheinungen werden als Orientierungsverlust des erzählten Ich der Sozialarbeiterin im Zuge der erlebten sexualisierten Gewalt dargestellt. Die Infragestellung des Selbst beinhaltet neben dem Orientierungsverlust auch autoaggressive Züge: Anstatt die sexualisierten Handlungen des Täters/Kollegen verbal oder physisch zurückzuweisen, werden die eigene Wahrnehmung und die eigene Urteilskraft infrage gestellt. Diese Infragestellung wird daher als dritter, schwerwiegender Aspekt der Handlungsohnmacht der Sozialarbeiterin gegenüber dem Kollegen/Täter verstanden.

Die Subjektpositionierung als vulnerables Subjekt bildet – bezogen auf das gesamte Segment – den Höhepunkt der Erzählung. In einem anschließenden reflexiven Einschub wird das eigene Erleben in der zurückliegenden

Situation als typische Erfahrung von Gewaltopfern eingeordnet (»also das war die ganze Palette die man so kennt ((lacht))«). Auf diese Weise wird von der Sozialarbeiterin auch ein Wissen über sexualisierte Gewalt und ihre Folgen angedeutet. Es wird angezeigt, dass sie gegenwärtig – im Kontrast zu ihrem erzählten Ich – in der Lage ist, das Erlebte einzuordnen. Darüber wird angezeigt, dass die Sozialarbeiterin die Orientierungslosigkeit, die kennzeichnend für die Positionierung ihres erzählten Ich war, gegenwärtig überwunden hat.

Zugleich wird deutlich gemacht, dass sie die zurückliegende Situation nicht allein bewältigt, sondern verschiedene ihr zum Teil nahestehende Personen ins Vertrauen gezogen hat. Anhand der Fremdpositionierungen ihrer Tochter und einer Kollegin wird zwar zunächst die eigene vulnerable Positionierung weiter unterstrichen. So wird die Tochter als diejenige in die Erzählung eingeführt, die den Zusammenhang zwischen dem labilen Zustand ihrer Mutter und den Fahrten mit dem Täter/Kollegen als Erste wahrnimmt und mit der Konfrontation ihrer Mutter entscheidend zu dem Erkennen der Gewaltsituation durch die Sozialarbeiterin beiträgt (»eigentlich hat meine **Tochter** mir das dann gesagt ((atmet ein)) mit dem bin ich immer gefahren (.) und dann sagt meine Tochter irgendwann zu mir *fährst du heute wieder mit dem (.) du bist so aufgeregt bist völich durch den Wind* und dann is mir das (.) mh«). Der eigenen Tochter werden damit eine Aufmerksamkeit und Fürsorge für den emotionalen Zustand der Mutter zugewiesen. Damit ist eine Umkehr der generationalen Sorgebeziehung zwischen Mutter und Tochter verbunden, die der Sozialarbeiterin bewusst zu sein scheint: Die in der Aussage enthaltene Betonung drückt einerseits ihre Überraschung über die Klugheit und Fürsorge der eigenen Tochter aus. Sie deutet andererseits aber auch ihre Scham über die eigene Verletzbarkeit, die sie hier im Angesicht ihrer Tochter offenbart, an. In der Ansprache der Tochter wird der emotionale Zustand der Sozialarbeiterin metaphorisch dargestellt: Der Ausdruck »durch den Wind sein« entstammt der Seglersprache und bezeichnet eine Richtungsänderung, für die es erforderlich ist, das Segel von der einen Seite »durch den Wind« auf die andere Seite zu bringen. Für diejenigen, die die Richtungsänderung herbeiführen möchten und das Segel festhalten, bedeutet das Manöver einen enormen Kraftakt, der zugleich einen Moment der Instabilität beinhaltet, weil nicht klar ist, ob das Manöver gelingt. Symbolisch wird anhand der Metapher zum einen die Verletzbarkeit der Sozialarbeiterin angedeutet, die mit den Grenzverletzungen durch den Täter/Kollegen verbunden ist.

Andererseits wird ein Wendepunkt in ihrem Erleben markiert, in dem sie das Handeln des Täters/Kollegen als sexualisierte Gewalt erkennt (»und dann is mir das (.) mh«). Der Abbruch der Rede der Sozialarbeiterin legt verschiedene Lesarten nahe: Erstens wäre denkbar, dass das Erkennen der erlebten Gewalt mit einem Schrecken verbunden ist, der in der Erinnerung an die zurückliegende Situation erneut spürbar wird und der ein Aussprechen der erlebten Gewalt auch in der Gegenwart verhindert. Andererseits wäre es denkbar, dass mit dem Abbruch ein Unbehagen der Sozialarbeiterin darüber angedeutet wird, dass sie in der zurückliegenden Situation auf die Unterstützung ihrer Tochter angewiesen war – es im Kontext der zurückliegenden Erfahrung also zu einer Umkehr des generationalen Sorgeverhältnisses kommt. In beiden Fällen wird die eigene Vulnerabilität und die Einschränkung der Handlungsfähigkeit gegenüber dem Täter/Kollegen durch die Fremdpositionierung der Tochter weiter verdeutlicht.

Auch die Fremdpositionierung einer weiteren Akteurin stützt die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als gegenüber dem Täter/Kollegen handlungsohnmächtiges Subjekt. Sie verweist gleichzeitig aber auch auf Aspekte der eigenen Handlungsfähigkeit. Es geht um eine Person, die ebenfalls zu der Fahrgemeinschaft gehört und die nach Absprache mit der Sozialarbeiterin eine schützende Hand über diese hält (»und dann hatten wir noch ne andere Mitfahrerin (.) der ich das dann irgendwann erzählt hab und die hat mich geschützt (.) das war ganz gut (.)«). Ob neben der Fahrgemeinschaft auch eine berufliche Verbindung zwischen der Sozialarbeiterin und der »Mitfahrerin« besteht, wird nicht gesagt. Dennoch wird die Person klar als Vertrauensperson und als Komplizin fremdpositioniert. In dem Zusammenhang erscheint es als bedeutsam für die Sozialarbeiterin, dass es sich um eine weiblich gelesene Person handelt. Anhand der Fremdpositionierung wird die enorme Hilfslosigkeit der Sozialarbeiterin im Umgang mit dem Täter/Kollegen einerseits erneut unterstrichen. Indem dargestellt wird, wie die Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Situation ihre Sprachlosigkeit überwindet und eine dritte Person um Hilfe bittet, werden andererseits auch Aspekte der eigenen Handlungsfähigkeit sichtbar gemacht. Darüber wird deutlich gemacht, dass sich die erlebte Handlungsohnmacht der Sozialarbeiterin nur auf die Beziehung zum Täter/Kollegen beschränkt und dass sie sich gegenüber Dritten auch als handlungsfähig erlebt.

Daneben wird einer (weiteren) Kollegin eine zentrale Bedeutung bei der Bewältigung der erlebten Gewalt zugeschrieben. Diese habe sie in

ihrer Wahrnehmung des Täters/Kollegen bestätigt (»[ne: ich hab das (.) einer Kollegin mal erzählt die mir dann gesagt hat dass ihre Tochter diesen Mann als Lehrer hatte ((atmet ein)) und den als schmierich empfunden hat«) und schenkt ihr im Hinblick auf die erlittenen Grenzverletzungen Vertrauen (»also die hat mir geglaubt die Kollegin (4)«). Die Bedeutsamkeit der Kollegin ergibt sich für die Sozialarbeiterin vor allem darüber, dass diese – vermittelt über die Erfahrungen der eigenen Tochter – die Sichtweise der Sozialarbeiterin auf den Täter/Kollegen bestätigt. Die Kollegin wird demnach nicht nur als Wissende, sondern auch als Zeugin der erlebten sexualisierten Gewalt fremdpositioniert. Das Sprechen über die sexualisierte Gewalt erscheint, auch ohne dass dies von der Sozialarbeiterin reflexiv aufgegriffen wird, als der entscheidende Schritt im Prozess der Bewältigung, bei dem die Sozialarbeiterin zunehmend an Handlungsmöglichkeiten gewinnt und sogar überlegt, den Täter/Kollegen in Bezug auf seine Gewalthandlungen zu konfrontieren (»später als ich dann diese andere Mitfahrerin hatte ((atmet ein)) die mir auch ne sehr liebe Kolle- da hätt ich=s dann vielleicht gemacht«). Damit deckt sich die Erfahrung der Sozialarbeiterin mit den Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten zur Bewältigung sexualisierter Gewalt (vgl. etwa Kavemann et al., 2016). Die Funktion der weiblich positionierten Unterstützerinnen für die Bewältigung der erlebten sexualisierten Gewalt wird hier wie im gesamten Segment überdeutlich: Sie ermöglichen der Sozialarbeiterin erstens, eine reflexive Position zu dem Gewaltgeschehen einzunehmen (eigene Tochter), sie nehmen ihr zweitens das Gefühl, in der Situation allein zu sein, und bieten Schutz (Mitfahrerin), und sie bestätigen drittens ihre Wahrnehmung und Klassifizierung des Kollegen als Täter (Kollegin und deren Tochter). Darüber, dass von der Sozialarbeiterin im Zusammenhang mit der erlebten Gewalt nur weiblich gelesene Personen als Vertrauenspersonen genannt werden, während der Täter/Kollegen männlich ist, wird auf impliziter Ebene sowohl die binär vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt als auch die binär vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge reproduziert.

Auch wenn die Thematisierung der erlebten sexualisierten Gewalt auf der Beziehungsebene mit dem Täter/Kollegen zuletzt als eine weitere Handlungsoption in Betracht gezogen wurde, wird am Ende des Segments nachvollziehbar, dass diese Möglichkeit nicht umgesetzt wird. Vielmehr wird deutlich gemacht, dass der Täter/Kollege auch gegenwärtig den Kontakt zu der Sozialarbeiterin sucht. Die einleitende Darstellung, dass der Kontakt zu ihm aufgrund seines Eintritts in den Ruhestand abgebrochen

sei, wird damit am Ende des Segments widerlegt (»und jetzt hat er mich schon auch mal angerufen«). Gegenüber den telefonischen Kontaktversuchen des Täters/Kollegen wird eine Handlungsweise gewählt, bei der die Beziehungsebene zwischen der Sozialarbeiterin und dem Täter/Kollegen ausgeklammert wird und die als Ausweichen oder Vermeiden beschrieben werden kann. Sie reagiere nicht auf die Kontaktversuche des Täters/Kollegen (»aber da >reagiere ich nicht drauf<«) und mache sich vor ihm unsichtbar (»>Mimikry mich verstecken< ((lacht)) (6)<«). Erneut zeigt die Sozialarbeiterin an, dass sie handlungsfähig ist, auf Beziehungsebene, also gegenüber dem Täter/Kollegen jedoch passiv bleibt. Die Handlungsweise des »Mimikry« steht zudem in einem starken Kontrast zu der Handlungsweise, die die Sozialarbeiterin mit Blick auf das betroffene Mädchen vorschlägt, dass diese nämlich lernen solle, sich auf Beziehungsebene gegenüber den Übergriffen anderer Kinder zu behaupten (Kap. 6.3.2.1). Das Absenken der Stimme könnte zugleich auf die empfundene Hilflosigkeit gegenüber dem Täter/Kollegen verweisen, wie auf ein Gefühl von Scham, dass die Sozialarbeiterin angesichts der dargelegten Handlungsweise empfindet.

Mit Blick auf die Selbstsorge der Sozialarbeiterin kann für dieses Kapitel festgehalten werden, dass das Sich-Einfügen in die Position des vulnerablen Subjekts für die Sozialarbeiterin zwar mit einem Ringen verbunden ist, der Fokus ihrer Selbstsorge hier jedoch klar auf der eigenen Verletzbarkeit liegt. Diese wird dabei auf die Beziehungsebene zum Täter/Kollegen begrenzt und als Sprachlosigkeit und Handlungsohnmacht konkretisiert. Es wird gezeigt, wie die im Kontext von sexualisierter Gewalt aufgerufene Norm der Handlungsfähigkeit auf Beziehungsebene zum Täter/Kollegen nicht umgesetzt wird. Erst über die Hinwendung zu und den Austausch mit dritten Personen wird das subjektive Erleben von Handlungsfähigkeit gesichert. Die Einbindung in kollegiale Beziehungen erweist sich für die Sozialarbeiterin damit als ambivalent: Einerseits erfährt sie sich gegenüber dem Täter/Kollegen als vulnerabel und handlungsohnmächtig, andererseits erfährt sie sich in der Beziehung zu ihren Kolleginnen als handlungsfähig. Auch wenn zwischen der erlebten sexualisierten Gewalt und ihrer gesellschaftlichen Position als Frau kein expliziter (Begründungs-)Zusammenhang hergestellt wird, zeigt sich das Geschlecht als implizite Strukturkategorie und als Skript, anhand dessen die kollegialen Beziehungen im Zusammenhang mit der erlebten sexualisierten Gewalt von der Sozialarbeiterin erlebt und geordnet werden: Dem männlichen Täter/Kollegen werden weibliche

Vertraute und Unterstützerinnen gegenübergestellt. Implizit wird darüber die vergeschlechtlichte Struktur von sexualisierter Gewalt und Sorge reproduziert, die Frauen symbolisch sowohl die Position des Gewaltopfers *und* der Sorgenden und Männern die Position des Gewalttäters zuweist. Auch zu ihrer Rolle als Sozialarbeiterin wird innerhalb dieses Segments kein direkter Zusammenhang hergestellt. Allein auf impliziter Ebene wird deutlich, dass die Sozialarbeiterin die Handlungsweisen, die sie für die ihr anvertrauten Kinder beansprucht (Kap. 6.3.2.1), selbst gar nicht erfüllt. Dieser Widerspruch wird reflexiv nicht aufgegriffen. Entsprechend zeigen sich Parallelen in der Bewertung und Bearbeitung sexualisierter Gewalt zwischen dem Fall der Sozialarbeiterin und dem Fall des Mädchens, das den Kinderladen besucht, in dem die Sozialarbeiterin gearbeitet hat: Eine erste Parallele zeigte sich bei der Verantwortungszuweisung an die Betroffenen sexualisierter Gewalt. Die Sozialarbeiterin beschuldigt nicht nur sich selbst, sondern auch das Mädchen indirekt, sich nicht gegen die sexualisierte Gewalt gewehrt zu haben. Diese Form der impliziten Verantwortungszuweisung an die Betroffenen sexualisierter Gewalt, die als implizite Täter-Opfer-Umkehr bezeichnet wurde, kann damit als Muster der Sozialarbeiterin rekonstruiert werden, mit dem sie auf die erlebte Gewalt im Sinne eines Bewertungshandelns reagiert. Eine zweite Parallele zeigt sich zwischen der Sprachlosigkeit und Handlungsohnmacht gegenüber dem Täter/Kollegen und fehlenden (pädagogischen) Handlungsperspektiven in Bezug auf den Jungen, der übergriffig gehandelt hat (Kap. 6.3.2.1). Während mit Bezug auf die erlebte Gewalt Handlungsmöglichkeiten gegenüber dem Täter/Kollegen zumindest in ihrer Negation angedeutet werden, werden im Hinblick auf den Jungen, der übergriffig gehandelt haben soll, gar keine Handlungsmöglichkeiten aufgeführt. Zusammengenommen verweisen die Parallelen auf unreflektierte Aspekte der Sozialarbeiterin im Umgang mit sexualisierter Gewalt und auf eine Subjektivität der Sozialarbeiterin, die im Kontext von sexualisierter Gewalt von einer Ohnmachterfahrung weiblich gelesener Personen gegenüber männlich positionierten Tätern ausgeht. Im Rahmen der Rekonstruktion wurde deutlich, dass diese Subjektivität auch in die Bearbeitung pädagogischer Situationen hineinragt und zu einer einseitigen Bearbeitung sexualisierter Übergriffe unter Kindern führt (Kap. 6.3.2.1). Pädagogische Interventionen, die sich einseitig auf die Unterstützung und Stärkung gewaltbetroffener Kinder und Jugendlicher beziehen, erweisen sich aus fachlicher Sicht als problematisch (vgl. Andresen et al., 2015).

Die Unmöglichkeit, auch auf der Beziehungsebene zu Tätern sexualisierter Gewalt handlungsfähig zu bleiben, verdeutlicht die Vulnerabilität der Sozialarbeiterin nicht nur auf persönlicher Ebene, sondern auch auf der Ebene ihrer Identität als Pädagogin. Der Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz repräsentiert daher nicht nur die kollegiale Verletzbarkeit im Kontext von sexualisierter Gewalt, die hier zudem eine vergeschlechtlichte Komponente aufweist, sondern auch eine professionelle Verletzbarkeit, die sich erstens aus der einseitigen pädagogischen Bearbeitung von sexualisierter Gewalt und den damit verbundenen Schuldzuweisungen an die Opfer ergibt und zweitens aus der Überlagerung der Positionierung als Pädagogin durch die eigenen Verletzungserfahrungen.

**6.3.2.3 »ich hab denen ganz schön aus der Verlegenheit (.) geholfen weil sie=s sonst hätte im Kollegium ansprechen müssen und dann wär Stille gewesen« – Expertin werden als Selbstpraktik (oder: die Behauptung von Fachlichkeit)**

Auf der Grundlage von zwei weiteren Textsegmenten, in denen die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt thematisiert wird, baut die Sozialarbeiterin die in Kapitel 6.3.2.1 angedeutete Selbstpositionierung als Expertin zu Fragen von sexualisierter Gewalt aus. Die Selbstpositionierung wird erstens vor dem Hintergrund der institutionellen Ansätze im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche vorgenommen, die unter Bezugnahme auf das Fehlen offizieller Leitlinien und formalisierter Handlungsmethoden dargestellt werden. Sie erfolgt zweitens vor dem Hintergrund ihrer eigenen sozialen Einbettung in den schulischen Kontext zum Thema sexualisierte Gewalt. Konkret geht es um die Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson, mit der sie sich im schulischen Kontext als Expertin zu Fragen von sexualisierter Gewalt hervorheben kann, auch wenn sie selbst – zumindest deutet sich dies an – nicht über eine fundierte Ausbildung zum Thema verfügt. Die Selbstpositionierung als Expertin wird im Folgenden in zwei Schritten rekonstruiert: Im ersten Schritt wird eine Beschreibung der schulischen Praxis im Umgang mit sexualisierter Gewalt herangezogen, in der deutlich wird, dass die Schule bisher über keine verbindlichen Ansätze oder Leitlinien zur Frage sexualisierter Gewalt verfügt. Im zweiten Schritt wird eine Erzählung der Sozialarbeiterin herangezogen, in der sie darlegt, wie sie selbst zur Beauftragten für Fragen des sexuellen Missbrauchs an ihrer Schule wurde.

Die nachfolgende Beschreibung der bisherigen schulischen Praxis zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche erfolgt auf Nachfrage der Interviewerin zum einrichtungsinternen Vorgehen in einem Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt:

»ich sach=s jetzt mal so ähm (.) die Kollegin vom Jugendamt die ich hier kennengelernt hab [war uns nich bekannt (.) ne ((atmet ein)) und es gab auch vorher keine Beauftragte für Missbrauch ((atmet ein)) ähm wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.) und ähm ja dann geht=s halt drum ((atmet ein)) kann man sich trauen das anzusprechen **muss** man das ansprechen is=es so dass man sich seiner Wahrnehmung da vertrauen kann ((atmet ein)) solche Gespräche gibt es manchmal und neulich war die Polizei da und hat uns Fotos gezeigt ähm aus=m Internet und wir sollten gucken ob wir eins der Kinder da drauf kennen so das sind die drei Bereiche die ich nennen kann (..)« (Z. 1510–1528).

Die Darstellung der institutionellen Vorgehensweise im Umgang mit sexualisierter Gewalt basiert auf drei zentralen Gegensatzkonstruktionen: erstens einer räumlichen Gegensatzkonstruktion (»hier« versus »uns«), zweitens einer zeitlichen Gegensatzkonstruktion, die den institutionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt in ein Vorher und ein Nachher einteilt und darüber einen Wandel andeutet, und drittens der Unterscheidung zwischen formalisierten und informellen Praktiken im Umgang mit sexualisierter Gewalt. Im Fall der räumlichen Gegensatzkonstruktion wird die Universität, an der das Interview durchgeführt wurde, als der Ort hervorgebracht (»hier«), in dem eine Vernetzung mit einschlägigen Akteur\*innen aus der Kinder- und Jugendhilfe, konkret dem Jugendamt, zum Thema sexualisierte Gewalt erfolgt ist. Dem schulischen Kontext wird im Hinblick auf das Vorhandensein multiprofessioneller Netzwerke zum Thema Kinderschutz ein Defizit zugeschrieben. Er wird so gegenüber dem universitären Kontext indirekt abgewertet. Mit der räumlichen Abgrenzung ist zudem eine Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin verbunden, die sie als diejenige zeigt, die an ihrer Schule den Grundstein für die bis dato fehlenden Kooperationen legt (»ich sach=s jetzt mal so ähm (.) die Kollegin vom Jugendamt die ich hier kennengelernt hab [war uns nich bekannt (.) ne«). Inwieweit der Kontakt zur Jugendamtsmitarbeiterin, der im Rahmen der Teilnahme an einer Konferenz zum Thema sexualisierte

Gewalt in pädagogischen Einrichtungen zufällig entsteht, zu einer formalisierten Kooperation ausgebaut wird, ist nicht bekannt. Auf der Grundlage einer aktiven Agency-Konstruktion zeigt sich die Sozialarbeiterin als diejenige, die den Kontakt zum Jugendamt herstellt und mit Blick auf die schulischen Kooperationen im Umgang mit sexualisierter Gewalt somit wichtige Arbeit leistet. Mit der zeitlichen Gegensatzkonstruktion wird die schulische Vorgehensweise in ein Vorher und ein Nachher eingeteilt und angedeutet, dass es in jüngster Zeit zu Veränderungen der schulischen Praxis gekommen ist. Neben der (eher zufällig zustande gekommenen) Vernetzung mit dem Jugendamt wird damit die Implementierung einer zentralen Ansprechperson für Fragen sexualisierter Gewalt angesprochen (»und es gab auch vorher keine Beauftragte für Missbrauch ((atmet ein)) ähm«). Zwar wird an dieser Stelle nicht explizit darauf verwiesen, dass es die Sozialarbeiterin selbst ist, die die Funktion als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt angenommen hat. Dies geht aber aus dem weiter unten aufgeführten Segment eindeutig hervor und wurde – entsprechend den Notizen zum Interview – der Interviewerin auch im Vorfeld des Interviews bereits mitgeteilt. Indirekt rückt sich die Sozialarbeiterin damit ins Zentrum der angedeuteten Veränderungen der institutionellen Praktiken zu sexualisierter Gewalt. Anders als bei der Vernetzung mit der Jugendamtsmitarbeiterin wird mit der Schaffung der Position einer Ansprechperson eine formalisierte Struktur des schulischen Umgangs mit sexualisierter Gewalt angesprochen. Im Hinblick auf formalisierte Praktiken wird bis zur Implementierung der Ansprechperson also eine Leerstelle markiert. Daran ändert auch die Angabe zu einer Kooperation mit der Polizei nichts, die einmalig erfolgt und von außen an die Schule herangetragen wird (»und neulich war die Polizei da und hat uns Fotos gezeigt ähm aus= m Internet und wir sollten gucken ob wir eins der Kinder da drauf kennen«). Das Fehlen formalisierter Handlungsvorgaben wird mit Blick auf das konkrete Handeln der Pädagog\*innen im Verdachtsfall weiter unterstrichen. Dieses basiere auf informellen Gesprächen und individuellen Abwägungsentscheidungen der einzelnen Lehrkräfte (»ähm wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.) und ähm ja dann geht=s halt drum ((atmet ein)) kann man sich trauen das anzusprechen **muß** man das ansprechen is=es so dass man sich seiner Wahrnehmung da vertrauen kann ((atmet ein)) solche Gespräche gibt es manchmal«). Mit der Metapher »unter der Hand« wird eine Handlungsweise angesprochen, die ohne formalisierte Vorgaben

zum Umgang mit sexualisierter Gewalt auskommt. Der Verdacht einer Lehrkraft auf sexualisierte Gewalt gegen eine\*n Schüler\*in wird als Abwägungsentscheidung dargestellt, bei der weniger fachliches Wissen, sondern Emotionen und moralische Überlegungen zugrunde gelegt würden. Zwar wird in der Fachliteratur darauf verwiesen, dass die Wahrnehmung der eigenen Emotionen durchaus hilfreich für das Erkennen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sein kann und es als folgerichtig erscheint, wenn eine Fachkraft den eigenen Emotionen vertrauen und diese im Kontext einer Verdachtsabklärung auf sexualisierte Gewalt auch reflexiv nutzen kann (vgl. Dörr & Müller, 2005; Hess et al., 2018). Dennoch erscheint es aus fachlicher Sicht nicht als hinreichend, wenn – wie im vorliegenden Fall – die eigenen Emotionen als das einzige Kriterium in der Bewertung für einen Verdacht auf sexualisierte Gewalt herangezogen werden. Im vorliegenden Fall wird auch eine Verunsicherung in der eigenen Wahrnehmung angesprochen (»is=es so dass man sich seiner Wahrnehmung da vertrauen kann ((atmet ein))«). Implizit wird hier ein Vertrauensverlust in das persönliche Erleben bei der Bewertung eines Verdachtsfalls angesprochen. Damit wird eine ganz ähnliche Reaktionsweise angesprochen wie im Kontext der Erfahrung, selbst von sexualisierter Gewalt betroffen zu sein (Kap. 6.3.2.2). Inwiefern die Fokussierung auf die formalisierten Aspekte auf die eigene Verunsicherung im Umgang mit sexualisierter Gewalt zurückzuführen ist, kann auf der Grundlage des empirischen Materials nicht eindeutig geklärt werden. Es kann vermutet werden, dass es nicht allein die fehlenden fachlichen Kenntnisse sind, die aufseiten der Sozialarbeiterin und ihrer Kolleg\*innen (»wir«, »man«) zur Verunsicherung im Umgang mit Verdachtsfällen führen, sondern auch die Abwesenheit institutioneller Handlungsvorgaben. Der informelle Rahmen der bisherigen schulischen Praxis wird auch durch die Angabe, dass die Gespräche unter Kolleg\*innen nicht regelhaft stattfinden würden, unterstrichen (»solche Gespräche gibt es manchmal«). Über die zeitliche Gegensatzkonstruktion (»vorher«) wird jedoch darauf verwiesen, dass sich mit Blick auf den institutionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt zum Interviewzeitpunkt eine Veränderung vollzieht, die zumindest partiell – am Beispiel der Implementierung der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt – mit einer zunehmenden Formalisierung einhergeht. Ob und inwieweit auch die Vernetzungen mit relevanten Akteurinnen der Kinder- und Jugendhilfe zu formalisierten Kooperationen ausgebaut werden, kann auf der Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials nicht beantwortet

werden. Abschließend kann festgehalten werden, dass auf der Grundlage der Gegensatzkonstruktion von formellen und informellen institutionellen Praktiken im Umgang mit sexualisierter Gewalt im Kontext Schule eine an Formalisierungen orientierte Logik hervorgebracht wird, mit der die bisherige informelle institutionelle Praxis abgewertet wird. Die Einordnung der schulischen Praktiken fungiert als Hintergrund, vor dem die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als ›change agent‹ plausibel gemacht wird: Sie ist es, die den Wandel im Sinne eines Agenda-Settings zum Thema sexualisierte Gewalt anstößt und zu einer zunehmenden Formalisierung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche beiträgt.

Im nachfolgenden Textsegment, das mit einer Nachfrage der Interviewerin beginnt, werden die Hintergründe der institutionellen Veränderungen des schulischen Umgangs mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und die besondere Rolle der Sozialarbeiterin in diesem Prozess konkretisiert:

- I: »Sie sind da ja jetzt die Missbrauchsbeauftragte der is ja erst seit ein paar Wochen wie is das entstanden dis (.)«
- B: »ja seit der Konferenz vorher gab=s keinen ja naja ich hab halt ((atmet ein)) gesagt ich finde wir bräuchten dazu ne Fortbildung ((atmet ein)) und relativ zeitgleich is ein Schreiben gekommen vom Schulamt oder vom Ministerium weiß ich nich ((atmet ein)) dass sowas eingerichtet werden soll joa und dann war=s doch prima dass ich da gerade war ((lacht bis\*)) die wollten\* dringend da jemanden **haben** ((atmet ein)) und ich glaub ich hab denen ganz schön aus der Verlegenheit (.) geholfen weil sie=s sonst hätte im Kollegium ansprechen müssen und dann wär Stille gewesen (.) das ist bei uns ((atmet ein)) nur ein Thema wenn=s akut wird und es war noch nie so akut ((atmet ein)) dass sich da draus irgendwas hätte entwickeln müssen so kann man=s einfach sagen (.) mhm ((atmet ein)) wir hatten wohl mal ein Kind ((atmet ein)) das Missbrauchserfahrungen hatte ((atmet ein)) und da hat die Kollegin zusammengearbeitet ich glaub die hatten ne Familienhelferin und die hatten auch ne Psychologin mit denen hat sie zusammengearbeitet ne aber ansonsten (4) gibt=s da nix (...)« (Z. 1529–1567).

Schon die Frage der Interviewerin hebt auf die besondere Rolle der Sozialarbeiterin für die schulischen Entwicklungen zum Thema sexualisierte Gewalt ab. Zugleich wird der kurze Zeitraum markiert, in dem die Sozialarbeiterin die Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von se-

xualisierter Gewalt innehat. In der Antwort der Sozialarbeiterin wird die Übernahme der Position raum-zeitlich mit der Veranstaltung verbunden, die bereits als jener Ort gekennzeichnet wurde, an dem sie ihre beruflichen Netzwerke zu Fragen sexualisierter Gewalt ausbauen und den Kontakt zu einer Mitarbeiterin vom zuständigen Jugendamt herstellen konnte (»ja seit seit der Konferenz«). Die Konferenz erscheint für die Sozialarbeiterin demnach von zentraler Bedeutung: Nicht nur kann sie hier ihre berufliche Vernetzung zu Fragen von sexualisierter Gewalt und Kinderschutz ausbauen, es ist ihr auch möglich sich im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit an der Schule als Expertin zu diesen Fragen zu positionieren. Wie es dazu kommt, dass die Sozialarbeiterin an der Konferenz teilnimmt, ob sie sich dort auf eigene Initiative anmeldet oder in Absprache mit der Schulleitung, wird nicht gesagt. Die Schulleitung scheint zumindest in Kenntnis darüber zu sein, da die Teilnahme als Begründung für die Besetzung der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt herangezogen wird (»joa und dann war=s doch prima dass ich da gerade war«). Der Sozialarbeiterin wird von der Schulleitung qua ihrer Teilnahme an einer wissenschaftlichen Fachtagung zu Fragen sexualisierter Gewalt eine Eignung für die Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson zugeschrieben. Daneben werden weitere Gründe aufgeführt, die die Übernahme des Postens durch die Sozialarbeiterin begünstigen. Zum einen wird deutlich gemacht, dass die Schulleitung unter einem konkreten Handlungsdruck steht, schulintern eine Ansprechperson zu Fragen sexualisierter Gewalt zu finden (»und relativ zeitgleich is ein Schreiben gekommen vom Schulamt oder vom Ministerium weiß ich nich ((atmet ein)) dass sowas eingerichtet werden soll«, »die wollten\* dringend da jemanden **haben** ((atmet ein))«). Der Handlungsdruck wird nicht mit dem Sachverhalt selbst begründet, sondern der Forderung einer übergeordneten Behörde zugeordnet. Im Gegenteil wird vielmehr konstatiert, dass Fälle von sexualisierter Gewalt gegen Schüler\*innen, die intern zu einem Handlungsdruck führen könnten, bisher ausgeblieben sind (»das ist bei uns ((atmet ein)) nur ein Thema wenn=s akut wird und es war noch nie so akut ((atmet ein)) dass sich da draus irgendwas hätte entwickeln müssen so kann man=s einfach sagen (.)«). Indirekt werden die bisherigen institutionellen Praktiken zum Thema sexualisierte Gewalt als Feuerwehr-Mentalität bezeichnet, bei der erst mit dem Auftreten eines Verdachts Aktivitäten veranlasst würden. Erneut wird aufgezeigt, dass eine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt schulintern nur sporadisch erfolgt. Als Beleg für die feh-

lende Formalisierung wird ein Verdachtsfall aufgeführt, der von einer Kollegin der Sozialarbeiterin bearbeitet wurde (»mhm ((atmet ein)) wir hatten wohl mal ein Kind ((atmet ein)) das Missbrauchserfahrungen hatte ((atmet ein)) und da hat die Kollegin zusammengearbeitet ich glaub die hatten ne Familienhelferin und die hatten auch ne Psychologin mit denen hat sie zusammengearbeitet«). Die Bearbeitung des Falls obliegt einer Kollegin, die ihrerseits individuelle Kooperationen mit Fachkräften aus dem Bereich der Familienhilfe und Psychotherapie einzugehen scheint. Die Darstellung der Sozialarbeiterin ist vage und verweist darauf, dass sie möglicherweise nur aus zweiter oder dritter Hand von dem Fall erfahren hat. Der Fall wird als Ausnahme der Regel dargestellt. Die Regel, also die Abwesenheit von verbindlichen institutionellen Handlungsansätzen zum Thema sexualisierte Gewalt wird darüber nochmals bestätigt (»ne aber ansonsten (4) gibt=s da nix (...)«). Vor dem Hintergrund des starken Handlungsdrucks wird eine Selbstpositionierung gegenüber der Schulleitung hervorgebracht, mit der sich die Sozialarbeiterin als rettende Instanz zeigt: Sie ist es, die mit der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson der Schulleitung dazu verhilft, die von außen auferlegten Standards im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zu erfüllen (»und ich glaub ich hab denen ganz schön aus der Verlegenheit (.) geholfen weil sie=s sonst hätte im Kollegium ansprechen müssen und dann wär Stille gewesen (.)«). Die Aufgabe der Schulleitung, an der eigenen Schule eine Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt zu benennen, scheint diese in eine desolante Lage zu versetzen. Die Suche nach dieser wird als emotionaler Akt beschrieben, der neben der Schulleitung auch das gesamte Kollegium zu umfassen scheint und über die Begriffe der »Stille« und der »Verlegenheit« atmosphärisch als ein unangenehmer Vorgang für alle Beteiligten hervorgebracht wird. Das Kollegium wird als kollektiver, machtvoller Akteur positioniert, der sich prinzipiell einem von der Schulleitung gesteuerten »Top-Down-Prozess« – mit dem etwa das schulische Curriculum überschreitende Aufgaben implementiert werden sollen – durch Schweigen widersetzen kann. Zugleich erscheint es nicht als zufällig, dass emotionale Zuschreibungen genannt werden, die auch auf eine Scham, Betretenheit, Sprachlosigkeit oder Verunsicherung der Kolleg\*innen im Zusammenhang mit der Thematik sexualisierter Gewalt verweisen können. Indem eine offene Auseinandersetzung über das Für und Wider bestimmter Handlungsvorgaben im Kollegium unmöglich scheint, wird einmal mehr deutlich gemacht, wie fern die schulinterne Praxis von einem profes-

sionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt ist. Vor diesem Hintergrund positioniert sich die Sozialarbeiterin explizit als diejenige, die mit der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson sowohl die Schulleitung als auch ihre Kolleg\*innen vor einer zutiefst unangenehmen Situation bewahrt. Die Begründung für die Übernahme der Aufgabe liegt somit auf sozialer Ebene und erscheint weniger inhaltlich im Sinne der oben konstatierten Handlungsnotwendigkeit zum Thema sexualisierte Gewalt oder gar dem Leid betroffener Schüler\*innen begründet. Zwar wird auch deutlich gemacht, dass die Sozialarbeiterin die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals zum Thema sexualisierte Gewalt als notwendig erachtet und die Verantwortung dafür der Institution zuschreibt (»ich hab halt ((atmet ein)) gesagt ich finde wir bräuchten dazu ne Fortbildung«). Der Umstand, dass die Sozialarbeiterin mit der Übernahme der Position innerhalb des schulischen Kontextes schließlich einen entscheidenden Schritt zur Veränderung der institutionellen Praxis mitgestaltet, bleibt an dieser Stelle unerwähnt. Die Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson wird für die Sozialarbeiterin vielmehr zu der Gelegenheit, sich vor der Schulleitung und innerhalb des Kollegiums als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt zu profilieren – auch wenn sie mit Ausnahme ihres Erfahrungswissens (noch) nicht über eine umfassende fachliche Expertise zum Thema verfügt. Erneut erfolgt die Einnahme der Subjektposition primär symbolisch. Auch wenn die Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen sexualisierter Gewalt eine Handlung ist, werden keine Handlungen dargestellt, anhand derer das konkrete Vorgehen auf dieser Position verdeutlicht wird, was möglicherweise auf den kurzen Zeitraum zurückzuführen ist, in dem die Sozialarbeiterin die Aufgabe übernommen hat. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die eigene Profilierung im kollegialen Kontext als engagierte Fachkraft vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen der Sozialarbeiterin mit sexualisierter Gewalt, die gerade auf der Ebene der kollegialen Beziehungen mit schmerzhaften Aspekten verbunden sind (Kap. 6.3.2.1 u. 6.3.2.2), mit einer persönlichen Bedeutung aufgeladen ist. So erscheint die Positionierung als Expertin vor dem Hintergrund der zurückliegenden Konflikte mit Kolleginnen im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt einerseits und der erfahrenen sexualisierten Gewalt durch einen Kollegen der Schule andererseits als Möglichkeit, die eigene (fachliche) Positionierung im schulischen Kontext symbolisch zu stärken. Die persönlichen Motive für die Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen

von sexualisierter Gewalt werden von der Sozialarbeiterin reflexiv zwar nicht aufgegriffen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass diese (auch) eine Rolle bei der Entscheidung für die Annahme der Position gespielt haben. Neben ihrer innerschulischen Profilierung als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt, könnte eine Motivation folglich auch darin liegen, die eigene Autorität zum Thema auszubauen, um sich vor erneuter Kritik von Kolleg\*innen und vor sexualisierten Übergriffen zu schützen. Auf Basis der Darstellung zeigt sich damit deutlich, dass das Eigeninteresse der Sozialarbeiterin nach (kollegialer) Anerkennung und Absicherung gegenüber anderen Motiven bei der Entscheidung, das schulinterne Amt zu übernehmen, überwiegt. Andere Motive, wie etwa die Sorge um gewaltbetroffene Schüler\*innen oder die inhaltliche Weiterentwicklung des schulischen Ansatzes zu Fragen sexualisierter Gewalt, spielen sicher auch eine Rolle, werden in dem obigen Segment jedoch nicht genannt. Im Fokus der Selbstsorge der Sozialarbeiterin steht damit der Ausbau ihrer fachlichen, sozialen und kollegialen Autorität im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt. Erneut überwiegen in der Selbstsorge damit selbstbezügliche Aspekte, die mit der Einnahme der Subjektposition als vulnerables Subjekt verbunden sind, während die Situation gewaltbetroffener Schüler\*innen aus dem Blick gerät. Eine andere Lesart wäre, dass die Sozialarbeiterin die Orientierung am Kindeswohl im Kontext von sexualisierter Gewalt für so selbstverständlich hält, dass sie sie bei der Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt nicht benennt. In diesem Fall könnte jedoch erwartet werden, dass sich an anderer Stelle im Interview Erzählungen finden, die zentral am Kindeswohl orientiert sind. Dies ist im gesamten Interview nicht der Fall.

### **6.3.3 Fallstruktur: Die »verletzte Selbstsorge« der Sozialarbeiterin Luise Lorenz**

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken der Sozialarbeiterin Luise Lorenz bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in einer Fallstruktur der Selbstsorge zusammengeführt. Ziel dieses Schrittes ist es, die Selbstsorge, also die Möglichkeiten der Sozialarbeiterin, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugend-

liche in den Blick zu nehmen und die eingenommene(n) Subjektposition(en) abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Im Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz ist die Selbstsorge im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt zentral auf die eigene Verletzbarkeit im beruflichen Kontext gerichtet, weshalb von einer *verletzten Selbstsorge* gesprochen wird. Auf der Grundlage von zwei Erfahrungen wird die Subjektpositionierung als vulnerables Subjekt auf der Ebene der kollegialen Beziehungen hervorgebracht. Während die eigene Verletzbarkeit im Zusammenhang mit der sexualisierten Belästigung durch einen Kollegen unmittelbar hervorgebracht wird, schiebt sie sich im Zusammenhang mit einem Verdachtsfall auf sexualisierte Peer-Gewalt als Nebenerzähllinie vor das eigentliche Erzählen. Sie wird als indirekte Folge eines Konflikts unter Kolleg\*innen und Eltern dargestellt, der im Zuge der Bearbeitung des Falls entsteht und verhindert, dass der zurückliegende Verdacht pädagogisch aufgegriffen und in Sorgehandlungen gegenüber den beteiligten Kindern überführt wird. Zwar wird in der Selbstsorge auch die Subjektposition als professionell handelnde Fachkraft aufgerufen. Die eigene Professionalität im Umgang mit sexualisierter Gewalt wird allerdings nur argumentativ hervorgebracht und nicht durch Erzählungen unterstützt, in denen professionelle Handlungen im Kontext von Verdachtsfällen oder im Umgang mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen nachvollzogen werden könnten. Entsprechend können Selbstpraktiken nur mit Blick auf die Erfahrung von Vulnerabilität rekonstruiert werden, wie das Verlassen des beruflichen Tätigkeitsfeldes. Mit der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt wird die Subjektposition als Expertin zwar institutionell abgesichert. Die Selbstsorge zielt – zum gegenwärtigen Zeitpunkt – jedoch auch hier primär auf die eigene Verletzbarkeit, gegen die sich die Fachkraft mit der Übernahme der Position implizit abzusichern versucht.

Die Ebene der pädagogischen Beziehung wird im Fall der *verletzten Selbstsorge* weitgehend ausgeblendet. Die wenigen Stellen, an denen die pädagogische Generationenbeziehung hervorgebracht wird, lassen tendenziell ein autoritäres Handeln der Fachkraft gegenüber den Kindern und Jugendlichen erkennen und auf ein instrumentelles Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen schließen. Zwar wird in dem dargelegten Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt auch eine parteiliche Positionierung der Sozialarbeiterin gegenüber dem betroffenen Mädchen und eine protektive Haltung gegenüber dem beteiligten Jungen nachvollziehbar. Die geäu-

ßerten Ideen zum richtigen Umgang mit den beteiligten Kindern werden nicht in Sorgehandlungen überführt und implizieren überdies keine konkrete Zuwendung zu den beteiligten Kindern. Auch bei der Begründung der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt wird die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche nicht als Begründung aufgeführt. Hingegen dominieren auch in anderen Zusammenhängen Handlungsweisen, die auf einen instrumentellen und tendenziell autoritären Umgang der Fachkraft mit Kindern und Jugendlichen schließen lassen (Kap. 7.1.2). Es kann daher angenommen werden, dass die Fachkraft sich nur in eingeschränkter Weise empathisch mit den Emotionen und Verletzungen der Kinder verbinden kann, ohne dass die Schranken zu den eigenen Gefühlen und Verletzungserfahrungen einbrechen würden. Der in der Tendenz autoritäre und instrumentelle Beziehungsmodus könnte sich damit als notwendig erweisen, um die eigenen Gefühle in der pädagogischen Arbeit zu kontrollieren.

Die kollegialen Beziehungen erweisen sich im Fall der *verletzten Selbstsorge* als die Ebene, an der die Sozialarbeiterin sich im beruflichen Kontext und im Rahmen der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt als vulnerables Subjekt erfährt. Zwar werden auch Bezüge zu Kolleginnen hervorgebracht, die von gegenseitiger Unterstützung gekennzeichnet sind. In der Selbstsorge dominieren jedoch die Bezüge, bei denen das Handeln von Kolleg\*innen als gewaltvoll erlebt wird. Die institutionelle Situierung der Sozialarbeiterin erscheint auf der Ebene der kollegialen Beziehungen somit als prekär und führt unter anderem zu einem Wechsel des Tätigkeitsfeldes, in dem sie langjährig beschäftigt war.

Die *verletzte Selbstsorge*, die am Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz rekonstruiert wurde, knüpft an die eher marginale Adressierungsweise des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um sexualisierte Gewalt an, die pädagogische Fachkräfte als vulnerable Subjekte in den Blick nimmt. Die Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte auf der Ebene kollegialer Beziehungen erweist sich dabei als weitere, innerhalb des pädagogischen Diskurses nicht berücksichtigte Ausprägung der Verletzbarkeit, die als Betroffenheit von sexualisierter Gewalt und als Mobbing durch Kolleg\*innen verständlich wird, das an einen Konflikt über den ›richtigen‹ Umgang mit sexualisierter Peer-Gewalt anschließt. Darüber hinaus wird die Adressierung als professionelle Sozialarbeiterin im Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt aufgegriffen. Die eigene professionelle Positionierung wird dabei vor allem argumentativ hervorgebracht und mit der Übernahme der Posi-

tion als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt zuletzt auch institutionell abgesichert. Die Handlungsebene verweist dagegen auf einen Professionalisierungsbedarf zum Thema sexualisierte Gewalt, der von der Sozialarbeiterin auch offen thematisiert wird. Die *verletzte Selbstsorge* enthält überdies implizite Bezüge zur symbolischen Ordnung sexualisierter Gewalt, die insbesondere im Hinblick auf das subjektive Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit sichtbar werden. Diese erweist sich im Kontext der widerfahrenen sexualisierten Gewalt wie auch der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegenüber den männlichen Tätern als eingeschränkt. Auf impliziter Ebene wird die als weiblich konnotierte Ohnmachtserfahrung im Kontext von sexualisierter Gewalt damit in der verletzten Selbstsorge reproduziert, die überdies mit einseitigen Schuldzuweisungen an die Betroffene einhergeht.

In Tabelle 4 werden die zentralen Aspekte der *verletzten Selbstsorge*, wie sie anhand des Falls der Sozialarbeiterin Luise Lorenz rekonstruiert wurden, abschließend festgehalten:

Tabelle 4: Verletzte Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungskategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationenbeziehungen	Kolleg*innen/ Institution	
Luise Lorenz	Die eigene Verletzbarkeit im institutionellen Kontext erweist sich als zentrale Erfahrungsdimension. Die Selbstpraktiken zielen zentral auf die Einnahme der Subjektposition als verletztes Subjekt, wohingegen die Position als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt nur behauptet wird.	Die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche wird von eigenen Verletzungserfahrungen überlagert. Es finden sich keine Beschreibungen einer Sorgepraxis. Vielmehr zeichnet sich ein instrumentell-autoritärer Beziehungsmodus ab.	Die kollegialen Beziehungen sind der Ort, an dem die Sozialarbeiterin sich als vulnerables Subjekt erfährt und von Gewalt betroffen ist. Die Positionierung der Sozialarbeiterin im institutionellen Kontext erweist sich daher als prekär.	Die Selbstsorge zielt auf die Einnahme der Subjektposition als vulnerables Subjekt. Mit der Erfahrung der kollegialen Vulnerabilität wird eine im pädagogischen Diskurs bisher marginalisierte Form der Verletzbarkeit hervorgebracht. Darüber hinaus wird die eigene Professionalisierungsbedürftigkeit benannt.

#### **6.4 »Damals noch sehr naiv hab [ich] mit diesem Mann gesprochen.« Professionalisierung als erfahrungsoffener, kollektiver Prozess – Erfahrungen und Selbstpraktiken des Sozialarbeiters Norbert Nitsche**

Der Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche steht für eine Selbstsorge eines langjährig im Feld des Kinderschutzes tätigen Sozialarbeiters, die zentral auf die Herstellung und Sicherung der eigenen professionellen Positionierung im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche gerichtet ist. Anders als im Fall der Grundschullehrerin zielt die Selbstsorge des Sozialarbeiters weniger auf die übereinstimmende Positionierung mit den professionellen Normen des Kinderschutzes als auf die Darlegung des Prozesses der Professionalisierung, an dem der Sozialarbeiter selbst beteiligt war. Damit verbunden bringt sich der Sozialarbeiter als Pionier des professionellen Umgangs mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche hervor. Als kennzeichnendes Strukturmerkmal der Selbstsorge erweist sich die Erfahrungsoffenheit des Sozialarbeiters. Auf der reflexiven Ebene der Selbstsorge zeigt sich Offenheit gegenüber den eigenen Erfahrungen als die zentrale Weise, mit der der Sozialarbeiter sich den eigenen Erfahrungen retrospektiv zuwendet. Auf der praktischen Ebene der Selbstsorge wird mit der Erfahrungsoffenheit eine Haltung des Sozialarbeiters im beruflichen Feld hervorgebracht, die sein Handeln gegenüber den Adressat\*innen seiner Arbeit ebenso wie seinen Kolleg\*innen kennzeichnet.

Die Selbstsorge als Professioneller wird auf der Basis verschiedener Erfahrungen und Selbstpraktiken rekonstruiert, welche die langjährige berufliche Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt kennzeichnen. Die Rekonstruktion der Selbstsorge erfolgt mit Blick auf den Beginn der beruflichen Auseinandersetzung mit dem Thema sexualisierte Gewalt und anhand einer Erfahrung, bei der der Sozialarbeiter unvorbereitet mit dem Fall eines Täters konfrontiert wird (Kap. 6.4.2.1). Im Rahmen der berufsbiografischen Gesamterfahrung nimmt dieser Beratungsfall eine Schlüsselfunktion ein, durch den die Zuwendung des Sozialarbeiters zum Thema sexualisierte Gewalt im weiteren Berufsweg begründet wird. Im Kontext der Bearbeitung des Beratungsfalls wird das Erleben von Handlungsohnmacht vor dem Hintergrund fehlender professioneller Handlungsansätze als Bestandteil der professionellen Positionierung konstruiert und als Erfahrung entindividualisiert (Kap. 6.4.2.2). Der Rückbezug des Sozialarbeiters auf sich selbst erfolgt

erfahrungsbezogen vor dem Hintergrund der jeweils geltenden strukturellen, professionellen und konzeptionellen Bedingungen der Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt und der Betroffenenarbeit. Als Besonderheit der Selbstsorge kann dabei eine Doppelorientierung des Sozialarbeiters auf die individuelle Professionalisierung und die Professionsentwicklung rekonstruiert werden, die als reflexive Selbstpraktik verstanden werden kann (Kap. 6.4.2.3 u. 6.4.2.4). Die Selbstsorge als Professioneller basiert zudem auf einer Reihe von Selbstpraktiken wie dem Erwerb fachlichen Wissens und dem Aufbau eines multiprofessionellen Netzwerkes zum Thema sexualisierte Gewalt, die zentral auf die Sicherung der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter zielen (Kap. 6.4.2.5 u. 6.4.2.6). Die Selbstsorge enthält zudem eine vergeschlechtlichte Dimension, die im Zusammenhang des besonderen Schwerpunkts der Tätigkeit des Sozialarbeiters, der sozialtherapeutischen Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt, rekonstruiert werden kann. Dabei wird deutlich, dass die Etablierung des Sozialarbeiters als Experte im Feld der Täterarbeit nicht ohne Widerstände seines beruflichen Umfeldes verläuft, das gegenüber dem Interesse des Sozialarbeiters an der Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt eine Skepsis ausdrückt, die auf vergeschlechtlichten Konstruktionen von Gewalt und Sorge basiert (Kap. 6.4.2.7 u. 6.4.2.8). Überdies werden in der Selbstsorge auch leidvolle Aspekte benannt, die für den Sozialarbeiter als Folge der langjährigen Arbeit mit Tätern spürbar werden und als sexuelle und soziale Vulnerabilität vor allem im Bereich der persönlichen Beziehungen auftreten (Kap. 6.4.2.9 u. 6.4.2.10). Die Rekonstruktionen zur Selbstsorge werden abschließend in einer Fallstruktur als »erfahrungsoffene Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.4.3).

### 6.4.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Zum Interviewzeitpunkt steht der Sozialarbeiter Norbert Nitsche kurz vor seiner Verrichtung. Er ist etwas über 60 Jahre alt und lebt allein. Er hat eine Partnerin und eine Stieftochter aus einer vorherigen Paarbeziehung. Norbert Nitsche hat auf dem zweiten Bildungsweg studiert. Er beschreibt sich selbst als ein »klassischer ((atmet aus)) Zweiter Bildungsweg Mensch aus meiner Generation«<sup>26</sup>.

26 Die in diesem Abschnitt aufgeführten Zitate entstammen der berufsbiografischen Eingangserzählung von Norbert Nitsche (Z. 21–635).

Nach dem Hauptschulabschluss beginnt er eine Lehre als Reparatur-schlosser. Er wird im Anschluss von dem Betrieb, in dem er seine Lehre absolviert hat, übernommen. Zu dem Zeitpunkt ist Nobert Nitsche noch keine 18 Jahre alt. Nach mehreren Jahren der Berufsarbeit habe er festgestellt, dass er doch »nicht so sehr an Mat=rial und an Technik«, sondern »mehr an Menschen int=ressiert« sei. Er strebt einen beruflichen Wechsel an und macht auf dem zweiten Bildungsweg Fachabitur mit integrierter Ausbildung als Erzieher. Während der Ausbildung zum Erzieher arbeitet er in einer stationären Einrichtung für Kinder und Jugendliche. Das Anerkennungs-jahr absolviert er im Bereich der Vorschul-erziehung. Er gibt an, bereits während dieser Zeit erkannt zu haben, »des reicht nicht aus nur ((atmet ein)) mit Kindern und Jugendlichen ähm zu arbeiten«. Die pädagogische Arbeit mit Eltern habe ihn noch stärker interessiert. Es sei für ihn damals daher »naheliegend« gewesen, Sozialpädagogik zu studieren. Während des Studiums lernt er seine damalige Partnerin und deren Tochter kennen, mit denen er eine Familie gründet. Aufgrund der Übernahme der »vä::terlichen verantwortungsvollen Rolle« und auch weil er einer »der ältesten Studenten« gewesen sei, habe er aufgrund der familiären Verpflichtungen nicht am Studierendenleben, das mit Aktivitäten wie feiern gehen, reisen und in Wohngemeinschaften wohnen, umschrieben wird, teilnehmen können. Er habe aber »nie da drunter gelitten«.

Der Sozialarbeiter schließt sein Studium zu einem historischen Zeitpunkt ab, an dem es viele »Umwälzung=n« im Sozialbereich, wie die Entwicklung der Allgemeinen Sozialen Dienste, gegeben habe und »sehr viel So=Sozialarbeiter damals eingestellt« wurden. Er zählt sich zu einer neuen »Generation« von Sozialarbeiter\*innen, die vor allem durch eine bessere Ausbildung von ihren Vorgänger\*innen unterschieden werden. Es folgt ein Bewerbungsprozess, bei dem ihm klar geworden sei, dass er nicht in den »Strafvollzug«, nicht in die »Drogenarbeit« und nicht in die »Behindertenarbeit« wollte. Er habe daher zunächst im Bereich der Erwachsenenbildung mit erwerbslosen Erwachsenen gearbeitet. Die Tätigkeit habe ihm nicht besonders gefallen. Er habe den Eindruck gehabt, dass die Erwerbslosen in der Einrichtung »für=n Papierkorb« produziert hätten und »viel Geld auf Kosten« der Klienten verdient worden sei. Er habe dies »nicht mehr so richtig ((atmet ein)) vertreten« können und gekündigt, auch wenn die Arbeitsmarkt-lage zu dem Zeitpunkt für Sozialarbeiter weniger günstig gewesen sei.

Mit einer Tätigkeit als »Hilfspfleger« auf der internistischen Station eines Krankenhauses habe er die eigene »Arbeitslosigkeit etwas überbrückt«. Seine aktuelle Stelle in einer Familienberatungsstelle habe er schließlich über eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme des Arbeitsamtes erhalten. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Norbert Nitsche seit mehr als 25 Jahren als Sozialarbeiter bei der Beratungsstelle beschäftigt.

Im Rahmen dieser Tätigkeit beginnt er sich beruflich mit Fragen des Kinderschutzes und der Problematik von sexualisierter Gewalt in Familien auseinanderzusetzen. Über einen konkreten Beratungsfall wird er erstmalig mit innerfamiliärer sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche konfrontiert. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit habe später auf der Arbeit mit männlichen Tätern gelegen. Zusammen mit einem weiteren Kollegen habe er an einem Konzept für die sozialpädagogische Arbeit mit männlichen Sexualstraftätern gearbeitet. Dieses sei »aus so=ner praktischen Erfahrung heraus« entstanden und an die Methoden der Sozialtherapie angelehnt gewesen, um auch die Familien der Täter in die Arbeit miteinzubeziehen.

Mit Blick auf die langjährige Berufserfahrung und seinen sozialen (Bildungs-)Aufstieg vom Schlosser zum Sozialarbeiter resümiert Norbert Nitsche, dass er »im Grunde aus der Reparatur bis heute nicht raus gekomm« sei. Es sei ihm wichtig, sich an »diese Wurzeln« seines Berufsweges als Reparaturschlosser zu erinnern, denn im Grunde sei er »bei dieser Reparatur geblieben bis heute«. Die Metapher der Reparatur wird damit zu einer inneren Klammer des eigenen Berufsweges erhoben. Der berufliche Werdegang des Sozialarbeiters sticht nicht nur aufgrund seiner Positionierung als Bildungsaufsteiger, der Tätigkeit im Feld des Kinderschutzes *und* des Fokus auf Täter\*innen sexualisierter Gewalt aus dem Sample der Dissertation heraus, sondern auch aufgrund der Art und Weise, wie er kritisch-bilanzierend auf seinen Berufsweg zurückschaut.

#### **6.4.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken aus der Arbeit mit Tätern und Betroffenen von sexualisierter Gewalt**

Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gehört für den Sozialarbeiter Norbert Nitsche zum Kern der beruflichen Erfahrung. Die eigene Professionalisierung zum Thema sexualisierte Gewalt und die

damit zusammenhängenden beruflichen Erfahrungen, auch die Erfahrung der Vulnerabilität in den letzten Jahren der beruflichen Tätigkeit, bilden die Haupterzähllinie des Interviews. Zur Rekonstruktion der Selbstsorge liegt entsprechend eine Vielzahl von Erzählungen und Reflexionen vor. Dabei zeichnen sich zwei Schwerpunkte in der Thematisierung sexualisierter Gewalt ab, mit denen zugleich unterschiedliche zeitliche Phasen der Berufsbiografie des Sozialarbeiters angesprochen werden. Dies sind erstens Erzählungen über den Aufbau und die Professionalisierung der Arbeit mit Tätern. Hier werden zunächst der Einstieg des Sozialarbeiters in die sozialtherapeutische Arbeit mit Tätern<sup>27</sup> sexualisierter Gewalt dargelegt (Kap. 6.4.2.1 u. 6.4.2.2), das Erleben der eigenen Tätigkeit vor dem Hintergrund der zurückliegenden fachlichen und gesellschaftlichen Bedingungen konkretisiert (Kap. 6.4.2.3 u. 6.4.2.4) und Aspekte der Professionalisierung und Konsolidierung im Feld der Täterarbeit angesprochen (Kap. 6.4.2.5, 6.4.2.6 u. 6.4.2.7). Überdies werden auch vergeschlechtlichte Aspekte der Täterarbeit im sozialpädagogischen Feld benannt (Kap. 6.4.2.8). Im Fokus der Thematisierung sexualisierter Gewalt stehen zweitens Erzählungen über die Auswirkungen der langjährigen professionellen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, die von dem Sozialarbeiter bilanzierend aufgeführt werden und auf eine spezifische berufsbiografische Vulnerabilität von Fachkräften verweisen, die über einen Zeitraum von vielen Jahren mit Täter\*innen oder Betroffenen sexualisierter Gewalt zusammenarbeiten. Die berufsbiografische Vulnerabilität wird vom Sozialarbeiter in zwei Dimensionen aufgegriffen, der Veränderung der eigenen Sexualität (Kap. 6.4.2.9) und der Einschränkung von Ressourcen in sozialen Beziehungen (Kap. 6.4.2.11). Die Selbstsorge des Sozialarbeiters – so viel kann schon vorweggenommen werden – ist sowohl auf reflexiver Ebene als auch auf der Handlungsebene von einer Erfahrungsoffenheit geprägt, die kennzeichnend für die Haltung des Sozialarbeiters nicht nur gegenüber sich selbst, sondern auch gegenüber den Adressat\*innen der pädagogischen Angebote und seinen Kolleg\*innen ist.

---

27 Im Rahmen der beruflichen Tätigkeit geht es um die sozialpädagogische Arbeit mit männlichen Tätern sexualisierter Gewalt. Mit Bezug auf diese Tätigkeit wird daher nur die männliche Form verwendet, darüber hinaus wird allgemein von Täter\*innen gesprochen.

#### 6.4.2.1 »und die Kollegen damals hatten gehofft dass [...] ich diesen Vater bewegen könnte da also pf: abzusehen von weiteren Übergriffen« – Einstieg in die Täterarbeit

In diesem Kapitel wird der Beginn der beruflichen Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt rekonstruiert. Die Grundlage dafür ist eine Erzählung über einen Fallkontakt zu einem Täter/Vater<sup>28</sup>, der sexuell übergriffig gegenüber der eigenen Pflgetochter gehandelt hat. Der Fallkontakt liegt zum Interviewzeitpunkt bereits viele Jahre zurück. Er fällt in eine Zeit, in der es im Bereich Sozialer Arbeit in Deutschland nur wenig fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt und noch keine sozialtherapeutischen Konzepte zum Umgang mit Täter\*innen gab. Die mit der zurückliegenden Situation verbundene Erfahrung hat für den Sozialarbeiter den Stellenwert einer berufsbiografischen Schlüsselerfahrung: Es ist die Erfahrung, über die der Sozialarbeiter erstmalig mit sexualisierter Gewalt in Familien in Berührung gekommen ist und die den Anstoß für seine spätere berufliche Fokussierung auf die sozialpädagogische Arbeit mit männlichen Tätern (und partiell auch Betroffenen) sexueller Gewalt gegeben hat. Die Erfahrung erweist sich für den Berufsweg des Sozialarbeiters daher als hochbedeutsam, was auch darüber deutlich wird, dass der Sozialarbeiter im Interview immer wieder auf die zurückliegende Situation und die damit verbundene Erfahrung zu sprechen kommt. Im folgenden Textsegment wird der erste Fallkontakt des Sozialarbeiters mit dem Täter/Vater dargelegt. Dabei wird auf impliziter Ebene die enorme Verantwortung angedeutet, die dem Sozialarbeiter in der zurückliegenden Situation übertragen wird. Damit verbunden kann eine Selbstsorge des Sozialarbeiters rekonstruiert werden, die zentral auf die eigene professionelle Bedeutsamkeit als Sozialarbeiter in dem konkreten Fall und darüber hinaus zielt. Der Fallkontakt wird von dem Sozialarbeiter auch nach vielen Jahren detailliert erinnert und wiedergegeben:

»und ich hab dann ähm (.) bin eingestiegen schon sehr **früh** also pf:: bestimmt vor zwanzich Jahren als mir ein Kollege des Jugendamtes des **Landkreises** (.) einen **Vater** geschickt hat (.) ((atmet ein)) der wegen sexuellem

28 Die Doppelnennung der sozialen Positionen zielt darauf, eine Einseitigkeit in der Darstellung zu vermeiden und deutlich zu machen, dass sich die Positionierungen als Vater und als Täter nicht ausschließen.

Missbrauch:=äh (.) bekannt geworden is (.) und wo die Tochter also dies Opferkind (.) in=ner Jugendhilfeeinrichtung untergebracht wurde (.) und des Jugendamt damals der verantwortliche Mitarbeiter des Jugendamtes war so hilflos ((atmet ein)) in in dieser Situation ähm er hat wohl so=n Fall bisher auch noch nicht erlebt dass er ((atmet ein)) diesen Vater äh empfohlen hat an die Beratungsstelle in in der ich jetzt noch arbeite ((atmet ein)) und dieser Mann dieser Vater damals: hat (.) das dann auch **brav getan** das würde heute auch keiner mehr machen der ist dann hat sich bei uns angemeldet (..) und ähm hat dann in der Anmeldung (.) schon am Telefon gesagt ja ich hab da was gemacht ((atmet ein)) was ich irgendwie nicht ((veränderte Stimme bis\* #00:14:38–9#)) machen darf und ich soll jetzt zu Ihnen kommen\* (.) ((atmet ein)) und insofern bin ich ((Papier raschelt bis \*)) eingestiegen in die Arbeit in (.) in die Missbrauchsarbeit\* **eigentlich** ((atmet ein)) also über diesen Fall über die Täterarbeit verrückterweise ja obwohl ich ja wir ja als VERBAND A Opferarbeit machen in erster Linie und bis **heute** in erster Linie Opferarbeit machen bin ich **persönlich** ähm (.) über so=ne Art Täterarbeit mit diesem Thema konfrontiert worden mit dieser ganzen **Dynamik** ((atmet ein)) konfrontiert worden die da ausgelöst wird im Helferbereich (.) ähm aber auch in der Familie natürlich (..) und ähm (...) bin relativ unwissend und auch damals noch sehr naiv hab mit diesem Mann gesprochen der ((atmet ein)) das dann auch halbwegs eingestanden hat damals seine Tat es gab damals keine strafrechtliche Verfolgung sondern ((atmet ein)) ähm (.) >die< äh das Jugendamt hat dann auch unabhängig vom Familiengericht damals des (.) die Jugendliche ((atmet ein)) die war glaub ich damals dreizehn vierzehn (.) untergebracht in=ne Jugendhilfeeinrichtung (..) und hatte gehofft ich würde weil=es gab noch ne ne andere Schwester ne Tochter ((atmet ein)) in=er Familie und >äh< >d- die< Kollegen damals hatten zu Recht die Befürchtung dass auch dieses Mädchen ((atmet ein)) was noch in der Familie verblieben ist ((atmet ein)) äh auch missbraucht werden könnte von diesem Vater (..) es war übrigens nicht der leibliche Vater sondern n **Stiefvater** (..) und das war glaub ich die **Hauptsorge** und die die Kollegen damals hatten gehofft dass äh durch Beratung ((atmet ein)) äh=((lacht auf)) ähm ich diesen Vater bewegen könnte da also pf: abzusehen von weiteren Übergriffen ((atmet ein))« (Z. 167–205).

Anhand einer zeitlichen Einordnung des eigenen »Einstiegs« in die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird einleitend der langjährige Erfahrungsraum des Sozialarbeiters angedeutet (»bestimmt

vor zwanzig Jahren«). Über die Relationierung der eigenen Auseinandersetzung (»früh«) mit sexualisierter Gewalt wird eine Pionierstellung des Sozialarbeiters markiert. Implizit wird damit auf die eigene Bedeutsamkeit innerhalb der Profession und auch auf den eigenen Expertenstatus im Sinne früher und langjähriger beruflicher Erfahrungen in der sozialtherapeutischen Beratungsarbeit im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt verwiesen. Die eigene Bedeutsamkeit des Sozialarbeiters für die fachliche Debatte zum Thema sexualisierte Gewalt wird bereits an dieser Stelle angedeutet. Die Frage nach der Bedeutsamkeit des eigenen Tuns verbindet sich mit der bilanzierenden Perspektive auf die eigene Berufstätigkeit, die in den Erzählungen des Sozialarbeiters immer wieder hervortritt und in einem klaren Zusammenhang mit dem bevorstehenden Austritt des Sozialarbeiters aus dem Beruf steht.

Die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns wird in der obigen Erzählung vor dem Hintergrund des fehlenden Wissens über sexualisierte Gewalt und der fehlenden professionellen Strukturen und Ansätze zum Umgang mit Tätern aufgeschlüsselt, ebenso wie mit Blick auf die kollegialen Beziehungen des Sozialarbeiters. Als erster Hinweis auf das fehlende Wissen des Sozialarbeiters kann seine moralische Empörung gedeutet werden darüber, dass der Täter/Vater seine familiäre Position zur sexualisierten Ausbeutung der eigenen Tochter missbraucht hat. Diese wird mit der Betonung der Fremdpositionierung des Täters als »**Vater**« sichtbar. Als Wissensgrundlage wird hier auf das sogenannte Inzesttabu verwiesen, also auf jene Norm, die sexuelle Handlungen von erwachsenen Familienmitgliedern an den eigenen Kindern untersagt, und eine Konstruktion und ein Konzept von Vater- bzw. Elternschaft hervorgebracht hat, das sexuelle Gewalt normativ aus der Elternschaft ausklammert. Indirekt wird darüber das geringe Wissen des Sozialarbeiters über innerfamiliäre sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche angedeutet und – anhand der ausgedrückten moralischen Empörung – auch eine Distanz zu dem Täter/Vater und zu dessen Gewalthandlungen aufgebaut. Dies ändert sich nur marginal mit der Fremdpositionierung des Täters/Vaters als »**Stiefvater**«, die weiter unten im Segment erfolgt und mit der auf impliziter Ebene der eigene Glaube an eine gute Vaterschaft weiter aufrechterhalten wird (»es war übrigens nicht der leibliche Vater sondern n **Stiefvater** (..)«). Der Versuch, die eigenen Ordnungsvorstellungen von Vaterschaft aufrechtzuerhalten, wird auch daran deutlich, dass der Täter/Vater im gesamten Segment von dem Sozialarbeiter vorwiegend als »Vater« und nicht als Täter fremdpositioniert

wird. Die Perspektive des Sozialarbeiters auf den Klienten verbleibt damit überwiegend im familiären Bezugsrahmen. Dies entspricht nicht nur der Ausrichtung der Familienberatungsstelle, sondern auch dem in der zurückliegenden Situation verfolgten Ansatz, den Mann nicht nur als Täter, sondern auch in seiner Rolle und Verantwortung als Vater wahrzunehmen und zu adressieren. Durch die Konfrontation mit dem Fall innerfamiliärer sexualisierter Gewalt wird zugleich ein Wissenszuwachs deutlich, durch den der Sozialarbeiter indirekt sein Interesse an der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt begründet.

Der Täter/Vater sei dem Sozialarbeiter von einem Kollegen des Jugendamts übermittelt worden, der als »hilflos« im Umgang mit dem Fall fremdpositioniert wird. Mit der Fremdpositionierung des Kollegen wird das Erleben von Handlungsohnmacht in der Beratungsarbeit mit Tätern von sexualisierter Gewalt hervorgebracht, das in den nachfolgenden Kapiteln als zentrale Erfahrungsdimension auch für den Sozialarbeiter sowie für seinen gesamten Kolleg\*innenkreis hervorgehoben wird (Kap. 6.4.2.2). Die Handlungsohnmacht wird darüber begründet, dass der Kollege zu dem zurückliegenden Zeitpunkt keinerlei (berufliche) Erfahrung mit Tätern von innerfamiliärer sexualisierter Gewalt gehabt habe (»er hat wohl so=n Fall bisher auch noch nicht erlebt«). Die mangelnde Erfahrung wird hier als übereinstimmendes Element zwischen dem Sozialarbeiter und seinem Kollegen bezeichnet (»auch«). Zugleich wird eine Differenz zwischen den Positionierungen des Kollegen und des Sozialarbeiters markiert, die sich aus der jeweiligen feldspezifischen Situierung der beiden ergibt: Ihr zufolge qualifiziert das Setting der Familienberatungsstelle den Sozialarbeiter eher für die Arbeit mit dem Täter/Vater als das Jugendamt den Kollegen (»dass er ((atmet ein)) diesen Vater äh empfohlen hat an die Beratungsstelle in in der ich jetzt noch arbeite ((atmet ein))«). Über die Fremdpositionierung des Kollegen weist sich der Sozialarbeiter nicht nur die Rolle desjenigen zu, der seinem Kollegen aus der Handlungsohnmacht verhilft, sondern auch desjenigen, dem trotz seiner gleichermaßen vorhandenen fachlichen Unkenntnis, die im Verlauf des weiteren Segments auch explizit benannt wird, qua seiner berufsfeldspezifischen Situierung eine Expertenrolle im Umgang mit dem Täter/Vater zugewiesen wird. Dass ausgerechnet der Sozialarbeiter und nicht eine seiner Kolleginnen von dem Jugendamtsmitarbeiter angesprochen wurde, verweist auf eine mögliche Koppelung von Tätigkeit und Geschlecht. Dem Sozialarbeiter wird durch die Positionierung des Kollegen also indirekt eine Eignung für die fachliche Auseinandersetzung

mit dem Täter/Vater zugewiesen, die sich für ihn mit Blick auf die weitere berufliche Entwicklung als folgenschwer erweisen soll. Der Täter/Vater habe sich auf die Empfehlung des Jugendamts hin freiwillig bei dem Sozialarbeiter in der Beratungsstelle gemeldet (»und dieser Mann dieser Vater damals: hat (.) das dann auch **brav getan** das würde heute auch keiner mehr machen der ist dann hat sich bei uns angemeldet (..)«). Die Fremdpositionierung als kooperativ handelnder Täter/Vater wird als Besonderheit der zurückliegenden Zeit ausgegeben. Eine weitere Fremdpositionierung zeigt den Täter/Vater überdies als partiell einsichtig (»und ähm hat dann in der Anmeldung (.) schon am Telefon gesagt ja ich hab da was gemacht ((atmet ein)) was ich irgendwie nicht ((veränderte Stimme bis\* #00:14:38-9#)) machen darf und ich soll jetzt zu Ihnen kommen\* (.)«). Das Geständnis der verübten Gewalttaten im Erstkontakt zu dem Sozialarbeiter scheint von dem Täter/Vater nicht als bedrohlich wahrgenommen zu werden. Zugleich wird deutlich gemacht, dass die Motivation des Täters/Vaters für das Beratungsgespräch nicht intrinsisch, sondern auf Anweisung erfolgt. Mit einer weiteren Relationierung der zurückliegenden Offenheit des Täters/Vaters zu dem Verhalten gegenwärtiger Täter sexualisierter Gewalt (»das würde heute auch keiner mehr machen«) wird das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters über die Offenlegung der eigenen Taten aufseiten der Täter\*innen angedeutet, über das sein erzähltes Ich noch nicht verfügte. Die langjährige Erfahrung des Sozialarbeiters und seine gegenwärtige Expertenposition kann so unterstrichen werden.

Die berufsbiografische Bedeutsamkeit des zurückliegenden Fallkontakts wird in einem eingeschobenen Resümee unterstrichen, indem der Erstkontakt zu dem Täter/Vater als der Einstieg des Sozialarbeiters in die sozialpädagogisch-therapeutische Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt bezeichnet wird (»und insofern bin ich ((Papier raschelt bis \*)) eingestiegen in die Arbeit in (.) in die Missbrauchsarbeit\* **eigentlich** ((atmet ein))«). Die Aussage enthält zwar eine Einschränkung (»eigentlich«), die auf ein Zweifeln oder eine Zurückhaltung bezüglich der hervorgebrachten Positionierung verweist, zugleich aber die Notwendigkeit einer verstärkten Selbstbehauptung ausdrückt. In einer in die Erzählung eingeschobenen Argumentation wird Letztere anhand einer institutionellen und sozialen Einordnung der eigenen Erfahrung plausibilisiert (»also über diesen Fall über die Täterarbeit verrückterweise ja obwohl ich ja wir ja als VERBAND A Opferarbeit machen in erster Linie und bis **heute** in erster Linie Opferarbeit machen bin ich **persönlich** ähm (.) über so=ne Art Täterarbeit mit

diesem Thema konfrontiert worden«). Es ist eine Selbstpositionierung des Sozialarbeiters, die ihn im Kontext seines Arbeitszusammenhangs von seinen Kolleg\*innen abhebt, und zwar als denjenigen Kollegen, der – im Unterschied zu allen anderen – nicht über die berufliche Arbeit mit Betroffenen, sondern über die berufliche Arbeit mit Tätern zur Auseinandersetzung mit der Thematik von sexualisierter Gewalt kommt. Im Kontrast zu seinen Kolleg\*innen und vor dem Hintergrund der Ausrichtung der Beratungsstelle und des Dachverbandes, dem die Beratungsstelle angehört, wird im Selbstbezug erneut eine Besonderheit des Sozialarbeiters markiert und auf eine Widersprüchlichkeit des eigenen Tuns verwiesen (»verrückterweise«). So ist es die Ausrichtung des beruflichen Feldes auf Betroffene von sexualisierter und häuslicher Gewalt, welche die zurückliegende Fokussierung auf die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt aus Sicht des Sozialarbeiters erklärungsbedürftig macht. Auch wird hier die disziplinäre und gesellschaftliche – gemeint ist hier vor allem die Aktivitäten der feministischen Bewegung – Rahmung der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zum zurückliegenden Zeitpunkt verdeutlicht, die vor allem mit Blick auf die Betroffenen erfolgte und der zufolge Täter (und noch später Täterinnen) erst langsam in das Blickfeld gerieten. Die Fokussierung auf die berufliche Arbeit mit Tätern hebt den Sozialarbeiter deutlich von seinem beruflichen Umfeld ab. Während die eigene Besonderheit einleitend auf der zeitlichen Ebene hervorgebracht wurde – so habe seine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt »früh« begonnen –, wird sie nun auf der sozialen (und fachlichen) Ebene unterstrichen. Die Hervorhebung der eigenen Differenz zu seinem sozialen und beruflichen Umfeld kann für den Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche grundsätzlich als ein Erzählmuster festgehalten werden, das in der Erzählung in verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen immer wieder auftaucht und mit dem die eigene Besonderheit hervorgehoben wird (Kap. 6.4.1).

Trotz der benannten Differenz wird auch auf ein verbindendes Element zu seinen Kolleg\*innen verwiesen: Dieses liegt in der Konstruktion einer Erfahrung, die alle Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit (»Helferbereich«) in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verbinden würde, unabhängig davon, ob diese mit Betroffenen oder Tätern sexualisierter Gewalt arbeiten würden (»mit dieser ganzen **Dynamik** ((atmet ein)) konfrontiert worden die da ausgelöst wird im Helferbereich (.) ähm aber auch in der Familie natürlich (..)«). Die Erfahrung, die auch die Familien der Täter und der Betroffenen machen würden, wird

von dem Sozialarbeiter als »Dynamik« bezeichnet, die infolge der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt ausgelöst werde. Die genaue Bedeutung dessen, was der Sozialarbeiter als »Dynamik« bezeichnet, bleibt ungeklärt. Grundsätzlich verweist der Begriff auf eine Bewegung, eine Kraft oder Macht, der sich weder die Fachkräfte, noch die Familien entziehen könnten, wenn sie mit sexualisierter Gewalt in Berührung kämen. Auf impliziter Ebene wird so ein unkontrollierbares, latent bedrohliches Moment angesprochen. Über die Konstruktion dieser kollektiven Erfahrung positioniert sich der Sozialarbeiter trotz der zuvor genannten Differenzen zu seinem beruflichen Umfeld als Teil eines Kollektivs sozialpädagogischer Fachkräfte. Darüber hinaus wird weiteres Erfahrungswissen über mögliche Schwierigkeiten der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt angedeutet und seine Positionierung als thematisch erfahrener Sozialarbeiter im Zusammenhang ausgebaut.

Im weiteren Verlauf des Segments wird die Kontaktaufnahme zu dem Täter/Vater dargelegt und dabei die enorme Verantwortung verdeutlicht, die dem Sozialarbeiter in der zurückliegenden Situation von seinem Kollegen aus dem Jugendamt übertragen wurde (»das war glaub ich die Haupt-sorge und die die Kollegen damals hatten gehofft dass äh durch Beratung ((atmet ein)) äh=((lacht auf)) ähm ich diesen Vater bewegen könnte da also pf: abzusehen von weiteren Übergriffen ((atmet ein))«). Der Sozialarbeiter wird rückblickend als das entscheidende Korrektiv positioniert, das dem sexualisierten Gewalthandeln des Täters/Vaters entgegengestellt wird. Durch den Verweis auf die fehlende Sanktionsmacht durch Strafverfolgungsbehörden wird dies noch verstärkt (»es gab damals keine strafrechtliche Verfolgung«). Die Verantwortung, die dem Sozialarbeiter vom Jugendamt übertragen wird, erscheint entsprechend groß. Sie ergibt sich zum einen aus der spezifischen kollegialen Konstellation, insbesondere gegenüber dem als hilflos positionierten Kollegen. Zum anderen ergibt sie sich aus dem spezifischen Familiensetting, demgemäß der Täter/Vater die Familie trotz seiner Taten nicht verlassen musste, sondern weiter mit der Mutter und der jüngeren von zwei Töchtern zusammenwohnen durfte, während die ältere, gewaltbetroffene Tochter zu ihrem eigenen Schutz räumlich von dem Täter/Vater getrennt und in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht wurde. Vor dem Hintergrund des kollegialen wie familiären Settings wird der Sozialarbeiter als die zentrale Instanz für die Rehabilitierung des Täters/Vaters und für die Prävention weiterer sexualisierter Übergriffe desselben auf die zweite, jüngere Toch-

ter adressiert (>>d- die<< Kollegen damals hatten zu Recht die Befürchtung dass auch dieses Mädchen ((atmet ein)) was noch in der Familie verblieben ist ((atmet ein)) äh auch missbraucht werden könnte von diesem Vater (..)«). Die immense Verantwortung des Sozialarbeiters wird angesichts der Befürchtung weiterer Gewalttaten unterstrichen. Zugleich wird deutlich gemacht, dass es dem Sozialarbeiter nicht gelungen ist, den Täter/Vater zu rehabilitieren, und es zu sexualisierten Übergriffen des Täters/Vaters auf die zweite Tochter kam (>>zu Recht«).

Mit dieser retrospektiven Deutung der zurückliegenden Situation wird der Erfahrungsreichtum des Sozialarbeiters im Umgang mit sexualisierter Gewalt ebenso wie eine Entwicklung der eigenen Sichtweise auf die sozialpädagogische Arbeit mit Tätern hervorgebracht. Die Differenz zwischen seinem erzählenden und seinem erzählten Ich, mit der die Entwicklung des Sozialarbeiters angedeutet wird, wird auch explizit über die Selbstpositionierung seines erzählten Ich als unerfahrene Fachkraft im Umgang mit Tätern unterstrichen (>>und ähm (...) bin relativ unwissend und auch damals noch sehr naiv hab mit diesem Mann gesprochen«). Er habe damals kaum fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt oder den Umgang mit Tätern gehabt und sich der Beratung des Täters/Vaters nahezu bedenkenlos genähert. Dem erzählten Ich wird mit dieser Positionierung die Überzeugung zugewiesen, die Erwartungen seines Jugendamtskollegen – trotz des fehlenden fachlichen Wissens – erfüllen zu können. Die Selbsteinschätzung und damit verbunden auch eine mögliche Selbstüberschätzung werden in der retrospektiven Bewertung des erzählten Ich als »naiv« aufgegriffen, ohne das erzählte Ich abzuwerten. Als zentrale Begründung für die Positionierung seines erzählten Ich wird ferner die selbstbezügliche Positionierung des Sozialarbeiters als »offener und neugieriger Mensch« herangezogen, die als sogenannter *identity claim* (vgl. Bamberg, 1999, zit. n. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 68) bezeichnet werden kann. Dadurch wird eine Solidarität des Sozialarbeiters mit seinem erzählten Ich zum Ausdruck gebracht und aufgezeigt, dass er zu den Entscheidungen und der Herangehensweise seines erzählten Ich steht. Dass der Sozialarbeiter sein erzähltes Ich nicht für die erneuten Gewalttaten verantwortlich zu machen scheint, erscheint mit Blick auf Selbstsorge als relevant. Anhand des zurückliegenden Falls zeigt der Sozialarbeiter sich als ein im Sinne der Betroffenen von sexualisierter Gewalt verantwortlich agierender Sozialarbeiter, auch wenn er mit dem Anliegen, den Täter von weiteren sexualisierten Gewalttaten abzubringen, scheitert. Zu der Verant-

wortungsübernahme gehört das retrospektive Erkennen der eigenen Selbstüberschätzung, der eigenen Handlungsohnmacht und der Grenzen der eigenen Verantwortung. Die Offenheit gegenüber den eigenen Erfahrungen erweist sich auf der Handlungsebene und auf der Reflexionsebene damit als zentrales Merkmal der Selbstsorge. Auf Handlungsebene zeigt sich die Erfahrungsoffenheit als die unvoreingenommene Konfrontation mit dem Täter sexualisierter Gewalt, die dem Sozialarbeiter auch nach dem Scheitern des ersten Beratungsfalls ermöglicht, sich nicht (resigniert) von Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt abzuwenden, sondern den Beginn eines berufsbioGRAFisch neuen Abschnitts einzuleiten. Auf reflexiver Ebene ermöglicht die Offenheit gegenüber den eigenen Erfahrungen, die professionelle Positionierung trotz des zurückliegenden Scheiterns aufrechtzuerhalten, indem die Aspekte der Handlungsohnmacht in die Positionierung als Professioneller integriert werden. Letzteres wird im nachfolgenden Kapitel auf der Grundlage eines weiteren Segments dezidiert herausgearbeitet.

#### **6.4.2.2 »diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf« – Handlungsohnmacht als individuelle und als kollektive Erfahrung**

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage von zwei Textsegmenten das Erleben von Handlungsohnmacht in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt rekonstruiert. Die Handlungsohnmacht wird dabei als individuelle und kollektive Erfahrung hervorgebracht und von dem Sozialarbeiter als zentraler Moment der eigenen Professionalisierung gedeutet wird. Zwar werden mit dem Erleben auch Aspekte des Scheiterns angesprochen. Diese werden vor dem fachlichen und historischen Kontext aber auf eine Weise kontextualisiert, über die sie als Ausdruck der zurückliegenden Handlungsbedingungen interpretiert werden können. Die Selbstsorge des Sozialarbeiters ist auch im Zusammenhang mit der Thematisierung von Handlungsohnmacht folglich auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet.

Im ersten Erzählsegment geht es um die individuelle Erfahrung von Handlungsohnmacht, die mit Bezug auf den im vorherigen Kapitel eingeführten Beratungsfall dargelegt wird:

»und hab dann ähm (..) das professionell Beste was ich damals zur Verfügung hatte natürlich getan ((atmet ein)) ähm um diesen Mann zu bewegen

zu überzeugen (.) äh (.) dass er (.) äh diese zweite Tochter **nicht auch** (.) missbraucht (..) ähm (.) mit dai=mit den mein damaligen (.) Mitteln (.) und ich **spürte** aber schon während der Arbeit damals dass (.) mir das nicht gelingt das hab ich gemerkt (.) ich hab das gespürt ((atmet ein)) da (.) mit mit der Professionalität die ich bis dato hatte gelingt mir das nicht >ja< also ich kann da ((atmet ein)) der ko- kam immer brav ja hat sich auch manchmal entschuldigt wenn er krank war aber ((atmet ein)) der hat ich hab dann zunehmend gespürt (.) der sitzt den Termin ab der sitzt diese Dreiviertelstunde ab ja und vielleicht auch für seine **Frau** (.) ja dass er sacht ja ich geh da jetzt hin zur Beratung du kannst sicher sein und es ist alles gut und ich will mich ((lachend bis\*)) ändern so\* ne ((atmet ein)) nach dem Motto das hab ich gespürt im Lauf der der Beratung (.) und das hat was mit Ohnmacht zu tun gehabt da hab ich mir gedacht also das (..) der Verantwortung bin ich nicht gewachsen >ja< ohne (..) ohne mehr zu wissen zu dieser Thematik (...) und das war dann auch der ausschlaggebende Punkt dass ich dann da mich beschäf- mit beschäftigt hab ja freiwillig (..) da hab ich Ohnmacht gespürt (.) ganz klar (6)« (Z. 1124–1151).

Einleitend wird der damalige fachliche Wissensstand zum Thema der sexualisierten Gewalt als Rahmung des eigenen Handelns eingeführt. Mit Blick auf die im Folgenden dargestellte Begrenztheit des eigenen Handlungsansatzes in der zurückliegenden Situation wird aus gegenwärtiger Perspektive gegenüber dem erzählten Ich eine Solidarität ausgedrückt, die bereits im vorherigen Kapitel angesprochen wurde. Der Sozialarbeiter positioniert sein erzähltes Ich als gewissenhaft arbeitende Person, die auf der Grundlage des damaligen professionellen Standards alles versucht, um weitere sexualisierte Gewalttaten des Täters/Vaters zu verhindern. Der Verweis darauf, dass das eigene Tun an den professionellen Maßstäben der zurückliegenden Zeit orientiert war, entbindet das erzählte Ich von der Verantwortung individuellen Fehlverhaltens. Die solidarische Selbstpositionierung des Sozialarbeiters mit seinem erzählten Ich erweist sich als Voraussetzung für die Darlegung der erlebten HandlungsOhnmacht im Fallkontakt mit dem Täter/Vater und des Scheiterns des eigenen Handlungsansatzes.

Das Erkennen der Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten habe sich dem Sozialarbeiter zunächst als Gefühl vermittelt (>und ich **spürte** aber schon während der Arbeit damals dass (.) mir das nicht gelingt das hab ich gemerkt (.) ich hab das gespürt ((atmet ein)) da (.) mit mit der Professionalität die ich bis dato hatte gelingt mir das nicht >ja<«).

Die Ebene der eigenen Emotionen und des körper-leiblichen Spürens wird damit als Bestandteil der beruflichen Arbeit und als Sensor für den Erfolg oder Misserfolg des eigenen Handlungsansatzes dargestellt. Damit verbunden ist eine reflexive Selbstpraktik des Sozialarbeiters, die auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet ist: Anstatt das eigene Tun unter den heutigen Standards professionellen Handelns abzuwerten, werden vergangene professionelle Standards als Bezugsgröße herangezogen, mit denen dem erzählten Ich Professionalität bescheinigt wird. Die individuellen Handlungsmöglichkeiten und auch die Begrenztheit des eigenen Handelns werden darüber kontextuell in den historischen (Entwicklungs-)Stand der Profession der Sozialen Arbeit eingebettet.

Mit Blick auf die Fremdpositionierung des Täters/Vaters wird die Begrenztheit des eigenen Handelns weiter konkretisiert. Der Fremdpositionierung des Täters/Vaters als in Bezug auf die Beratungsgespräche kooperativ handelnd (»also ich kann da ((atmet ein)) der ko- kam immer brav ja hat sich auch manchmal entschuldigt wenn er krank war«) wird die emotionale Wahrnehmung des erzählten Ich des Sozialarbeiters entgegengestellt, der Täter/Vater lasse sich nicht wirklich auf die Beratungsinhalte ein (»aber ((atmet ein)) der hat ich hab dann zunehmend gespürt (.) der sitzt den Termin ab der sitzt diese Dreiviertelstunde ab ja«). Der Eindruck des Sozialarbeiters habe sich sukzessive eingestellt und im Beratungsverlauf verstärkt. Die vermeintliche Kooperationsbereitschaft des Täters/Vaters wird darüber als rein äußerliches Kooperationsverhalten dargestellt, bei dem kein innerer Prozess angestoßen worden sei. Anhand eines argumentativen Einschubs wird eine Erklärung für das Verhalten des Täters/Vaters angeführt, die vor allem auf die Frage zielt, warum der Täter/Vater sich der Beratung überhaupt gestellt habe, wenn er doch nicht bereit gewesen sei, sich auf diese einzulassen. Die Erklärung zielt auf eine soziale Dimension seines Tuns, bei der der Partnerin eine zentrale Bedeutung zugewiesen wird (»und vielleicht auch für seine **Frau** (.) ja dass er sacht ja ich geh da jetzt hin zur Beratung du kannst sicher sein und es ist alles gut und ich will mich ((lachend bis\*)) ändern so\* ne ((atmet ein)) nach dem Motto«). Anhand dieses Einschubs wird die Partnerin als diejenige fremdpositioniert, die ein echtes Interesse an einer inneren Veränderung des Täters/Vaters gehabt haben könnte. Ihr wird unterstellt, dass sie die sexualisierte Gewalt gegen die eigene Tochter nicht gewollt habe und weitere sexualisierte Übergriffe durch den Partner auf die zweite Tochter gerne verhindern wolle. Diese

Perspektive des Sozialarbeiters auf die Partnerin des Täters/Vaters berücksichtigt nicht, dass Frauen/Mütter häufig von der sexualisierten Gewalt ihrer Partner wissen und diese nicht (zu) verhindern (wissen), oder auch in die Gewalthandlungen involviert sind. Mit dem obigen Einschub wird – auch wenn der Sozialarbeiter die Partnerin für den Abbruch der Beratung verantwortlich macht (Kap. 6.4.2.3) – an der Überzeugung festgehalten, der Täter/Vater habe die Beratung auf Wunsch seiner Partnerin aufgesucht. Implizit wird damit eine vergeschlechtlichte Konstruktion von Täterschaft hervorgebracht und auf die Wirkmächtigkeit einer vergeschlechtlichten Sorgekonstruktion verwiesen, der zufolge die mütterliche Sorge um das Kind eine mögliche (Mit-)Täterschaft verdeckt.

In den weiteren Sequenzen wird erneut das emotionale Erleben herangezogen, um zu beschreiben, wie der Sozialarbeiter zu der Erkenntnis kommt, dass die damaligen professionellen Handlungsansätze nicht ausgereicht haben, um mit dem Täter/Vater weiterzuarbeiten. Es sei das Gefühl entstanden, mit den vorhandenen fachlichen Ressourcen nicht weiterzukommen (»das hab ich gespürt im Lauf der der Beratung (.) und das hat was mit Ohnmacht zu tun gehabt da hab ich mir gedacht also das (..) der Verantwortung bin ich nicht gewachsen >ja< ohne (..) ohne mehr zu wissen zu dieser Thematik (...)«). Mit dieser Erkenntnis ist auf der emotionalen Ebene das Erleben von HandlungsOhnmacht verbunden, ebenso wie – mit Blick auf die Verantwortungsübernahme – eine Überforderung des Sozialarbeiters angedeutet wird. Er habe erkannt, dass er der Verantwortung, die er mit der Übernahme des zurückliegenden Falls angenommen habe, fachlich nicht gerecht werden könne. Erneut wird hier das fehlende Wissen über sexualisierte Gewalt und die Beratungsarbeit mit Täter\*innen als zentrale Begründung herangezogen. Die Selbstsorge erfolgt hier vor allem mit Bezug auf das Erkennen der professionellen Grenzen im Beratungsprozess. Sie zielt damit weiterhin auf die Aufrechterhaltung der Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter. Überdies wird die erlebte HandlungsOhnmacht als der zentrale Anstoß für die vertiefte Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit der Thematik sexualisierter Gewalt benannt (»und das war dann auch der ausschlaggebende Punkt dass ich dann da mich beschäf- mit mit beschäftigt hab ja freiwilllich (..)«). Im Fokus steht die persönliche Motivation zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik von sexualisierter Gewalt, die als Voraussetzung für die Überwindung des eigenen Ohnmachtserlebens hervorgebracht wird. Die eigene Offenheit für neue Erfahrungen erweist sich auf der Handlungsebene

damit als das entscheidende Moment, das zu einer Intensivierung der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt geführt habe. Anstatt die weitere Auseinandersetzung genauer darzulegen (Kap. 6.4.2.5 u. 6.4.2.6), wird das eigene Ohnmachtserleben in einer abschließenden Sequenz nochmals in aller Deutlichkeit benannt (»da hab ich Ohnmacht gespürt (.) ganz klar (6)«). Die HandlungsOhnmacht, die der Vergangenheit zugeordnet wird, kann – ähnlich wie im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad – vor dem Hintergrund ihrer zuvor angesprochenen Überwindung als zentrale Erfahrung seines erzählten Ich benannt werden. Anders als im Fall der Grundschullehrerin geht mit der Thematisierung keine Infragestellung der professionellen Positionierung einher.

In dem zweiten Erzählsegment wird das Ohnmachtserleben im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt als kollektive Erfahrung für die zurückliegende Zeit verallgemeinert und für den Bereich der pädagogischen und therapeutischen Berufe normalisiert. Damit verbunden wird auch die professionelle Positionierung des Sozialarbeiters weiter hervorgebracht:

»ich hab (.) dann alles das eher in Weiter und Fortbildung mir aneignen müssen (.) im Lauf meiner beruflichen Jahre (..) was ich sehr bedauerlich finde weil ähm (.) ich in den letzten zwanzig Jahren **viel** Kollegen erlebt hab in äh (.) meinem Job die **auch** also Berufskollegen die auch absolut überfordert waren mit diesem Thema (.) ich meine **auch** Lehrer zum Beispiel auch Erzieher natürlich aber Lehrer ich meine auch äh >Psy-< Psychologen die Eltern geworden sind ((atmet ein)) die auch äh in den letzten fünfundzwanzig Jahr im Grunde mit dem Thema konfrontiert sind und ((atmet ein)) äh ohnmächtig waren handlungs- handlungsmäßig ohnmächtig war=n und ((atmet ein)) >ähm< (.) diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf und also diese professionelle Ohnmacht also die ((atmet ein)) die Ohnmacht der Klienten ist ja noch ma=n anderes Thema aber e:h die professionelle Ohnmacht zu diesem Thema ist mir sehr früh äh begegnet« (Z. 153–167).

Der Sozialarbeiter habe sich infolge des Beratungsfalls fachliches Wissen zum Themenkomplex der sexualisierten Gewalt angeeignet. Wie im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad kann der Wissenserwerb als zentrale Selbstpraktik rekonstruiert werden, durch die der Sozialarbeiter die eigene professionelle Handlungsfähigkeit absichert. Der Wissenserwerb wird dabei zugleich als Notwendigkeit dargestellt und mit einem Bedauern

des Sozialarbeiters verknüpft. Aus dem Kontext des Textsegments ergibt sich, dass das Bedauern sich auf die Leerstelle innerhalb der eigenen fachlichen Ausbildung als (Sozial-)Pädagoge bezieht. Es wird angegeben, dass der Sozialarbeiter weder im Rahmen seiner Ausbildung zum Erzieher noch im Studium der Sozialpädagogik etwas über den Themenkomplex der sexualisierten Gewalt erfahren habe. Mit dem Bedauern über die fachliche Leerstelle wird auch ein Leiden angedeutet, das der gesamten Gruppe der pädagogisch-therapeutischen Berufe zugeschrieben wird. So habe er viele Kolleg\*innen gehabt, die der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt im Kontext ihrer beruflichen Arbeit nicht gewachsen gewesen seien (»weil ähm (.) ich in den letzten zwanzig Jahren **viel** Kollegen erlebt hab in äh (.) meinem Job die **auch** also Berufskollegen die auch absolut überfordert waren mit diesem Thema (.) ich meine **auch** Lehrer zum Beispiel auch Erzieher natürlich aber Lehrer ich meine auch äh >Psy-< Psychologen die Eltern geworden sind ((atmet ein))«). Die kollektive Überforderung wird hier unmittelbar auf die professionelle Leerstelle zum Thema sexualisierte Gewalt zurückgeführt. Erneut werden die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte hier professionell zu handeln auf die Entwicklung der Profession und das vorhandene Fachwissen zurückgeführt. Das Erleben von Handlungsohnmacht wird zugleich als kollektive Erfahrung einer ganzen Berufsgruppe hervorgebracht (»die auch äh in den letzten f:ünfundzwanzig Jahr im Grunde mit dem Thema konfrontiert sind und ((atmet ein)) äh ohnmächtig waren handlungs- handlungsmäßig ohnmächtig war=n und ((atmet ein))«). Die zeitliche und kollektive Einordnung des Ohnmachtserlebens erweist sich als entscheidende reflexive Selbstpraktik im Hinblick auf die individuelle Ohnmachtserfahrung des Sozialarbeiters, die damit weiter normalisiert wird.

Die individuelle Ohnmachtserfahrung wird überdies in eine frühe Phase der eigenen Tätigkeit als Sozialarbeiter eingeordnet (»>ähm< (.) diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf und also diese professionelle Ohnmacht also die ((atmet ein)) die Ohnmacht der Klienten ist ja noch ma=n anderes Thema aber e:h die professionelle Ohnmacht zu diesem Thema ist mir sehr früh äh begegnet«). Im Hinblick auf den langen Zeitraum, in dem der Sozialarbeiter wiederholt auf Kolleg\*innen mit ähnlichen Erfahrungen im Umgang mit sexualisierter Gewalt trifft, wird angezeigt, dass er die Erfahrung früher als andere gemacht habe. Nicht nur wird so der lange Erfahrungsraum angedeutet, in dem der Sozialarbeiter sich beruflich damit befasst. Auch wird in Relation zu den Kolleg\*innen

eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die ihn als »Professionellen der ersten Stunde« und als Pionier der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zeigt. Innerhalb dieser Sequenzen – dies zeigt die Analyse der Agency-Konstruktionen – wird die Handlungsohnmacht als etwas dargestellt, das dem Sozialarbeiter entgegentritt, ihm äußerlich ist und zugleich einen eigenständigen Kern zu haben scheint. Auf diese Weise wird erneut unterstrichen, dass die Handlungsohnmacht nicht individuell auf den Sozialarbeiter zurückzuführen ist. Indem sie als »professionelle Ohnmacht« bezeichnet wird, wird sie als Gegenstand der kollektiven professionellen Erfahrung in das Professionalitätsverständnis des Sozialarbeiters integriert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge des Sozialarbeiters auch auf der Grundlage der oben aufgeführten Erzählsegmente auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter zielt und diesen überdies als Pionier der Professionalisierung der Sozialen Arbeit zum Thema sexualisierte Gewalt hervorbringt. Die Erfahrung von Handlungsohnmacht wird in der Selbstsorge des Sozialarbeiters nicht als Gegensatz hervorgebracht, sondern als fester Bestandteil der individuellen und kollektiven professionellen Erfahrung im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Im Fall des Sozialarbeiters bringt die erlebte Handlungsohnmacht die eigene Professionalisierung erst hervor, indem sie den Anstoß für die Fort- und Weiterbildung zu Fragen von sexualisierter Gewalt gibt. Die vertiefende Auseinandersetzung des Sozialarbeiters wird dabei mit einer bereits zuvor hervorgehobenen Eigenschaft verbunden, der Erfahrungsoffenheit. Diese führt dazu, dass der Sozialarbeiter sich trotz des massiven Erlebens von Handlungsohnmacht nicht von der Thematik abwendet, sondern dieser weiter nachgeht.

#### **6.4.2.3 »mit nem normalen Beratungssetting erreich ich den nicht« – Konzeptionelle Grenzen in der Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt**

Die Selbstsorge als professionell handelnder Sozialarbeiter wird in diesem Kapitel auf der Grundlage eines weiteren Erzählsegments, das sich erneut auf den zurückliegenden Beratungsfall bezieht, weiter herausgearbeitet. Im Fokus der Erzählung stehen die konzeptionellen Grenzen des damaligen Beratungsansatzes für den Umgang mit Tätern von sexualisierter Gewalt. Dabei geht es nicht nur um die fachlichen Grenzen der Beratungsarbeit, sondern auch um beziehungs-dynamische Aspekte im Verhältnis zu Tätern,

die die Beratungsarbeit erschweren können. Dabei wird auch auf eine Mitverantwortung der Partnerin des Täters/Vaters, also der Mutter des gewaltbetroffenen Mädchens verwiesen. Das zurückliegende Handeln des Sozialarbeiters wird erneut vor dem Hintergrund vergangener fachlich-konzeptioneller Bedingungen als professionell abgesichert:

»ähm ich hab mit diesem Mann dann ungefähr n halbes Jahr Beratung gemacht (.) mit dem Gefühl zu=mit dem zunehmenden Gefühl also (.) ich erreiche den mit nem normalen Beratungssetting erreich ich den nicht also pf ((atmet ein)) hat dann auch verleugnet hat zwar eingestanden aber eigen=ich hatte nicht das Gefühl dass er was begriffen hat ja also begriffen hat das=es n Schaden (.) äh angerichtet hat (.) ((atmet ein)) und äh (.) int=resanterweise das war dann auch n erster dynamischer ne erste dynamische Erfahrung war dass die **Frau** damals also **seine Ehefrau** also die leibliche Mutter dieser beiden Mädchen ähm irgendwann den Mann dann zurückgepfiffen hat und hat dem hat angerufen hat den Mann entschuldigt und hat gesacht ((atmet ein)) er würde es wäre alles jetzt gut und in Ordnung er bräuchte nicht mehr zu mir zu komm ((atmet ein)) ähm und ((stimmlos bis\*)) so=a=äh=so\* und äh beim letzten Termin dieses >Kl-< Klienten (.) hat die Frau **ihm** für **mich** (.) einen **Kaktus** mitgebracht (..) also nie=nicht so=n Stachelkaktus mit so langen Stacheln sondern so=n kleineren Kaktus in so=ner Schale ((atmet ein)) als Abschiedsgeschenk (..) u:nd es gehört alles zur Dynamik dazu heute weiß ich das ja aber damals (.) hab ich mich n bisschen gewundert oder hab=s überhaupt noch nicht **verstanden** ja ((lacht auf)) was dieser **Kaktus** für ne Bedeutung hat ((atmet ein)) und äh (...) der Mann hat dann also hat dann quasi Behandlung abgebrochen und Behandlung ist beendet gewesen« (Z. 225–245).

Einleitend wird der Zeitraum eingegrenzt, in dem die Beratung des Täters/Vaters durch den Sozialarbeiter erfolgt. Es wird dargelegt, wie innerhalb dieses Zeitraumes aufseiten des Sozialarbeiters der Eindruck entstanden ist, er habe mit dem Ansatz, mit dem er in der Familienberatungsstelle gearbeitet habe, aufseiten des Täters/Vaters keine Veränderung anstoßen können. Der Prozess des Erkennens erfolgt gefühlbasiert. Der emotionalen Wahrnehmung im Kontext sozialpädagogischer Beratungsarbeit wird damit erneut Bedeutsamkeit zugeschrieben (»mit dem Gefühl zu=mit dem zunehmenden Gefühl also (.) ich erreiche den mit nem normalen Beratungssetting erreich ich den nicht«). Der geringe Erfolg der damaligen Beratung

wird hier direkt auf den damaligen Handlungsansatz zurückgeführt. Die konzeptionellen Grenzen der Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt werden so klar benannt. Auf impliziter Ebene wird darüber das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters in der sozialpädagogischen Arbeit mit Tätern angedeutet, bei der auf andere Beratungsansätze und Handlungsmethoden zurückgegriffen wird, die ihm zum zurückliegenden Zeitpunkt aber noch nicht zur Verfügung standen. Es wird dargelegt, dass es aufseiten des Täters/Vaters zu keiner Einsicht in die Schwere der eigenen Taten gekommen sei (»also pf ((atmet ein)) hat dann auch verleugnet«). Zwar habe der Täter/Vater die Taten eingeräumt (»hat zwar eingestanden«). Eine Einsicht in die schwerwiegenden Folgen der sexualisierten Gewalttaten für die betroffene (Stief-)Tochter sei aber ausgeblieben (»aber eigen=ich hatte nicht das Gefühl dass er was begriffen hat ja also begriffen hat das=es n Schaden (.) äh angerichtet hat (.) ((atmet ein))«). Die Erkenntnis über die ausbleibende Wirkung der Beratung wird auf der Ebene der emotionalen Wahrnehmung verortet. Der Täter/Vater wird dabei im Hinblick auf fehlende kognitive Fähigkeiten und mangelnde Fähigkeiten zur Empathie gegenüber der (Stief-)Tochter fremdpositioniert. Dass das Scheitern der zurückliegenden Beratung dennoch nicht einzig dem Täter/Vater zugeschrieben, sondern mit der konzeptionellen Begrenzung damaliger Beratungsansätze erklärt wird, verweist auf impliziter Ebene auf einen tiefen Glauben des Sozialarbeiters an die Wirksamkeit professioneller Handlungsmethoden und Ansätze. Damit verbunden ist die Überzeugung, dass der Sozialarbeiter den Täter/Vater mit anderen Beratungsmethoden zu einer Einsicht in die Schwere seiner Gewalthandlungen hätte bewegen können. Auf impliziter Ebene werden so das professionelle Wissen und die Erfahrung des Sozialarbeiters angedeutet, über die er gegenwärtig verfügt und die Selbstpositionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter auch vor dem Hintergrund des Verlaufs des damaligen Beratungsfalls aufrechterhalten.

Während das Scheitern der zurückliegenden Beratung über den Verweis auf die konzeptionellen Grenzen damaliger Handlungsansätze weder (allein) auf das Tun des Sozialarbeiters noch auf das Handeln des Täters/Vaters zurückgeführt wird, wird der Partnerin, also der Mutter des gewaltbetroffenen Mädchens, eine zentrale Rolle im Prozess des Beratungsabbruchs zugewiesen. Sie sei es gewesen, die das Ende der Beratung gezielt herbeigeführt habe (»und äh (.) int=ressanterweise das war dann auch n erster dynamischer ne erste dynamische Erfahrung war dass die **Frau** damals

also **seine Ehefrau** also die leibliche Mutter dieser beiden Mädchen ähm irgendwann den Mann dann zurückgepiffen hat«). Die Partnerin/Mutter wird zunächst über ihr Geschlecht in die Erzählung eingeführt. Ihre Positionierung wird stimmlich betont, wodurch eine emotionale Färbung der Aussage angedeutet wird. Die Emotionalität verweist auf eine Empörung des Sozialarbeiters, die sich vor dem Hintergrund der vergeschlechtlichten Sorgekonstruktion und dem damit verbundenen Ausschluss von Täterschaft (Kap. 6.3.2.2) vermutlich darauf bezieht, dass auch Mütter in sexualisierte Gewalttaten ihrer Partner involviert sein können und sich schützend vor diese stellen. Im Verhältnis zum Täter wird die Fremdpositionierung der Partnerin/Mutter als »**Ehefrau**« spezifiziert und im Verhältnis zum Gewaltopfer als »leibliche Mutter« bestimmt. Mit der Fremdpositionierung als »leibliche Mutter« wird die Blutsverwandtschaft hervorgehoben. Es liegt nahe, dass auf diese Weise eine besondere Nähe in der Mutter-Kind-Beziehung suggeriert wird, vor deren Hintergrund die Mittäterschaft der Mutter umso empörender erscheint. Mit Blick auf die Fremdpositionierung als Partnerin wird die dominierende Persönlichkeit unterstrichen. Auf metaphorischer Ebene wird dafür das Bild einer über andere Macht ausübenden Persönlichkeit erzeugt (»zurückgepiffen«). Demgegenüber erscheint der Täter/Vater in einer untergeordneten Rolle, und es wird suggeriert, die Partnerin/Mutter habe den Abbruch der Beratung bewirkt. Darüber hinaus erschließt sich die Begrifflichkeit der »dynamischen Erfahrung« mit Blick auf das obige Textsegment nicht unmittelbar in seiner Bedeutung. Es wird angenommen, dass damit das – aus Sicht des Sozialarbeiters – paradoxe Wirken der Mutter angesprochen wird, das im Sinne des Täters und nicht ihrer Töchter erfolgt und mit der erwarteten Solidarität und Verbundenheit der Partnerin/Mutter mit den eigenen Töchtern bricht. Auf impliziter Ebene wird die Mutter von dem Sozialarbeiter als Mittäterin oder zumindest als täterschützende Person fremdpositioniert. Diese Sichtweise wird anhand weiterer Handlungen der Partnerin/Mutter ausgebaut (»und hat dem hat angerufen hat den Mann entschuldigt und hat gesacht ((atmet ein)) er würde es wäre alles jetzt gut und in Ordnung er bräuchte nicht mehr zu mir zu komm ((atmet ein))«). Die Partnerin/Mutter habe dem Sozialarbeiter weisgemacht, der Täter/Vater sei mittlerweile rehabilitiert und benötige die Beratung nicht mehr. Die Partnerin/Mutter stellt damit ihr eigenes Urteil über die fachliche Perspektive des Sozialarbeiters und agiert somit im Sinne des Täters/Vaters. Gegenüber dem Sozialarbeiter wird damit eine Beziehungsdynamik angedeutet, die

den fachlichen Blick des Sozialarbeiters – zum Schutz des Täters und möglicherweise auch des eigenen Familienlebens – ausschließen möchte. Symbolisiert wird dieser Ausschluss mit dem Geschenk, das der Täter/Vater ihm beim letzten Beratungstermin im Namen der Partnerin/Mutter überreicht (»ähm und ((stimmlos bis\*)) so=a=äh=so\* und äh beim letzten Termin dieses >Kl-< Klienten (.) hat die Frau ihm für mich (.) einen **Kaktus** mitgebracht (..) also nie=nicht so=n Stachelkaktus mit so langen Stacheln sondern so=n kleineren Kaktus in so=ner Schale ((atmet ein)) als Abschiedsgeschenk (..)«). Das Geschenk, ein kleiner Kaktus, ist für den Sozialarbeiter mit ambivalenten Bedeutungen verknüpft. Zwar wird die Bedrohlichkeit des Kaktus abgemildert, indem dieser als klein und in eine Schale eingebettet beschrieben wird. Dennoch wird über den Kaktus metaphorisch eine Bedrohungslage symbolisiert, sollte der Sozialarbeit dem Kaktus – bzw. der Familie – zu nahe kommen. Rückblickend wird die Übergabe des Kaktus als Teil jener »Dynamik« eingeordnet, die im Zusammenhang mit der Fremdpositionierung der Partnerin/Mutter hervorgebracht wurde (»u:nd es gehört alles zur Dynamik dazu heute weiß ich das ja aber damals (.) hab ich mich n bisschen gewundert oder hab=s überhaupt noch nicht **verstanden** ja ((lacht auf)) was dieser **Kaktus** für ne Bedeutung hat ((atmet ein))«). Über die starke Differenzierung zwischen dem erzählten und dem erzählenden Ich werden hier der immense Zuwachs an Erfahrungswissen im Umgang mit sexualisierter Gewalt und der Erfahrungszeitraum verdeutlicht, der die gegenwärtige Perspektive des Sozialarbeiters prägt. Was der Sozialarbeiter damals nicht verstehen konnte, erscheint ihm aus gegenwärtiger Perspektive als klarer Bestandteil der Beziehungsdynamiken im sozialen Umfeld von Tätern sexualisierter Gewalt. Mit einer Reformulierung zum Beratungsabbruch durch den Täter/Vater wird die Erzählung beendet (»und äh (...) der Mann hat dann also hat dann quasi Behandlung abgebrochen«). Im Gegensatz zu den vorherigen Sequenzen, in denen die Partnerin/Mutter im Wirkzentrum der Handlung positioniert wurde, wird nunmehr der Täter/Vater als das Agens der Handlung positioniert. Demgegenüber tritt der Sozialarbeiter in der gesamten Darstellung nicht als Akteur auf. Implizit wird darüber angedeutet, dass das Beratungsende für den Sozialarbeiter auch mit Gefühlen der Handlungssohnmacht verbunden war. Darauf verweist auch die abschließende Sequenz des Erzählsegments, in der das Ende der Beratung als Zustand ohne Handlungszentrum oder Agens dargestellt wird (»und Behandlung ist beendet gewesen«). Die fehlenden Möglichkeiten des Sozialarbeiters,

das Beratungsende selbst zu bestimmen und zu gestalten, werden darüber deutlich.

Der dargelegten Erfahrung des Sozialarbeiters, erstens an die konzeptionellen Grenzen der Beratungsarbeit gestoßen zu sein und zweitens mit beziehungsdynamischen Grenzen der Beratungsarbeit konfrontiert worden zu sein, kommt im Rahmen der Selbstsorge als professionell handelnder Sozialarbeiter eine wichtige Funktion zu: Es kann deutlich gemacht werden, dass die Gründe für das Scheitern des zurückliegenden Beratungsfalls nicht dem Sozialarbeiter zugeschrieben werden können, sondern diesem – als konzeptionelle Grenzen damaliger Beratungsansätze und als Beziehungsdynamiken zwischen Tätern und ihrem sozialen Umfeld – äußerlich sind. Auf ein Neues wird so die solidarische Haltung des Sozialarbeiters mit seinem erzählten Ich hervorgebracht, indem dieses im Kontext der professionellen Bedingungen der damaligen Zeit wahrgenommen wird. Dies ermöglicht ihm, den Beginn der beruflichen Auseinandersetzung mit Tätern sexualisierter Gewalt trotz des gescheiterten Beratungsverlaufs positiv zu bilanzieren und sein späteres Interesse an der Täterarbeit zu begründen (Kap. 6.4.2.7).

#### **6.4.2.4 »da wurde mir klar (.) also dass im System was nicht stimmt in uns=rem System was nicht stimmt« – Die ethische Verpflichtung gegenüber Betroffenen sexualisierter Gewalt**

Im Fokus dieses Kapitels wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments rekonstruiert, wie der Sozialarbeiter die eigene Positionierung als Professioneller vor dem Hintergrund der damaligen Leerstellen der sozialpädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Betroffenen von sexualisierter Gewalt hervorbringt. Die dargelegte Erfahrung steht erneut im Zusammenhang mit dem damaligen Beratungsfall, ist im Gegensatz zu vorher aber auf die Position der Betroffenen fokussiert. Mit der Erfahrung zeigt der Sozialarbeiter an, dass das Hilfesystem der damaligen Zeit nur unzureichend an den Bedarfen von Betroffenen sexualisierter Gewalt ausgerichtet ist. Die Erfahrung wird als berufsbiografischer Wendepunkt und als Auslöser für die verstärkte Hinwendung des Sozialarbeiters zur Thematik hervorgebracht.

Die Erzählung bezieht sich auf eine Interaktion zwischen dem Sozialarbeiter und dem gewaltbetroffenen Mädchen, die einige Jahre nach dem ersten Fallkontakt mit dem Täter/Vater auf ihre Initiative hin zustande

kommt. Aus Platzgründen wird die Kontaktaufnahme in dem nachfolgenden Segment nicht abgebildet. Das gewaltbetroffene Mädchen wird von dem Sozialarbeiter als »junge Frau« fremdpositioniert, worüber der Zeitraum verdeutlicht wird, der seit dem Kontakt zum Täter/Vater vergangen ist. Es wird dargelegt, wie sie den Sozialarbeiter aufsucht, um ihm aus ihrer Sicht von der sexualisierten Gewalt, die ihr angetan wurde, zu berichten. Von zentraler Bedeutung für die Selbstsorge erscheint dabei, dass der Sozialarbeiter es als Selbstverständlichkeit darstellt, den Kontakt zu der Betroffenen zu ermöglichen und ihr umgehend einen Gesprächstermin anbietet. Die ethische Verpflichtung und die Solidarität gegenüber der Betroffenen erweisen sich als wichtiger Aspekt der Selbstpositionierung des Sozialarbeiters und seiner Sorge um Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind. Die ethische Verpflichtung erweist sich als Basis der Sorge des Sozialarbeiters um das gewaltbetroffene Mädchen, auf der er sich dieser fraglos zuwendet:

»und sie hat mir dann (.) ihr Tagebuch zur Verfügung gestellt (.) aus der Zeit des Missbrauchs ((atmet ein)) und das war (..) das war schon also für mich als ich sach jetzt mal relativer Berufsanfänger in **diesem** Bereich (.) schon auch äh=ne (.) eine der Haupterfahrung in diesem ähm in diesem Bereich (.) und ich hab dann **nachträglich** (.) nachdem der Vater pf einige Jahre nicht mehr da war ähm (.) dann nochmal die gesamte Dynamik von ihr live lesen >können (.) ja was sie damals alles erlebt hat mit diesem Mann< ((atmet ein)) und ähm (...) hat mir auch den Leidensweg dann noch mal beschrieben den sie gegangen ist bis sie ins äh bis sie dann in die Jugendhilfeeinrichtung gegangen ist nämlich sie **war** mit äh diesen Missbrauchs'äußerungen (.) äh bei Psychologen sie war in der Kinder Jugendpsychiatrie damals eingeliefert worden weil sie natürlich also auffällig war ich glaube sie hat sich auch sie war=hat selbstverletzendes Verhalten (.) gehabt und äh (..) **keiner** der damals professionellen ähm (.) mit ihr Befassten (.) hat sie nach Missbrauch gefragt (.) >ja< und sie hat=s auch nicht selber gesagt (.) sondern sie hat gehofft man möge sie fragen und das ((atmet ein)) ist auch ein eine wichtige Erfahrung gewesen die ich damals gemacht habe die heute überall in der Literatur beschrieben wird natürlich ((atmet ein)) dass Opfer (.) äh=das kaum selber sagen könn mittlerweile vielleicht eher aber damals ging das nicht ((atmet ein)) Opfer wollten damals gefragt werden nach nach diesen Dingen ((atmet ein)) und **da** wurde mir klar (.) also das=es im System was nicht stimmt in uns=rem System was nicht stimmt ja mit diesem Thema da

hab ich gedacht das kann nicht wahr sein ((atmet ein)) dass professionelle Kollegen die im Grunde ausgebildet sind ja ((atmet ein)) äh nich merken äh wenn sie eine Jugendliche behandeln dass sie=n Missbrauchsproblem hat >ja< oder nicht **fragen** ((atmet ein)) und das war eigentlich so ((atmet aus)) der Ausschlach für mich biografisch berufsbiografisch dass ich mich mit diesem Thema dann natürlich auch befasst hab (.)« (Z. 256–289).

Einleitend wird der Modus dargelegt, in dem die Betroffene dem Sozialarbeiter Einblicke in das eigene Erleben der sexualisierten Gewalttaten durch den Täter/Vater ermöglicht. Die Übergabe des Tagebuchs aus der damaligen Zeit ermöglicht der Betroffenen, sich dem Sozialarbeiter mitzuteilen ohne detailliert über das Erlebte sprechen zu müssen. Mit Blick auf das erzählte Ich des Sozialarbeiters wird der Einblick in das Erleben des gewaltbetroffenen Mädchens als richtungsweisende Erfahrung eingeordnet (»und das war (..) das war schon also für mich als ich sach jetzt mal relativer Berufsanfänger in **diesem** Bereich (.) schon auch äh=ne (.) eine der Haupterfahrung in diesem ähm in diesem Bereich (.)«). Die Tagebuchaufzeichnungen werden hier für die Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt in ihrer berufsbiografischen Bedeutung hervorgehoben. Die damit verbundene Selbstpositionierung als Berufsanfänger deutet die Unerfahrenheit des Sozialarbeiters in der Auseinandersetzung an, die angesichts der Tagebuchaufzeichnungen offenbar werden. Auf impliziter Ebene wird deutlich gemacht, dass der Sozialarbeiter in den Aufzeichnungen des gewaltbetroffenen Mädchens das eigene Wissensdefizit über sexualisierte Gewalt erkennt. In dem Tagebuch habe er aus der Perspektive des gewaltbetroffenen Mädchens nachlesen können, was der Täter/Vater ihr angetan habe (»und ich hab dann **nachträglich** (.) nachdem der Vater pf einige Jahre nicht mehr da war ähm (.) dann nochmal die gesamte Dynamik von ihr live lesen >können (.) ja was sie damals alles erlebt hat mit diesem Mann« ((atmet ein))«). Mit der stimmlichen Betonung des Zeitpunkts seines Einblickes in die Gewalttaten wird hervorgehoben, dass der Sozialarbeiter zum Zeitpunkt der Beratung des Täters/Vaters nicht über das Wissen verfügt habe. Den Aufzeichnungen wird Authentizität zugeschrieben (»live«), womit auf impliziter Ebene auf den Wahrheitsgehalt und den Wert der Aufzeichnungen verwiesen wird. Der Möglichkeit, Einblick in diese Aufzeichnungen zu bekommen, wird von dem Sozialarbeiter mit Wertschätzung begegnet (»können«). Die Bedeutsamkeit dieser Erfahrung wird darüber klar hervorgebracht. Mit dem Perspektivwechsel auf

das gewaltbetroffene Mädchen ist überdies eine Fremdpositionierung des Täters/Vaters als »Mann« verbunden: Es wird deutlich gemacht, dass der Täter/Vater nunmehr weniger aus der familiären Beziehung heraus in den Blick genommen und in eine Distanz zu der Betroffenen gerückt wird.

Im weiteren Verlauf des Segments werden jene Aspekte aufgeführt, die den Kern der Selbstsorge des Sozialarbeiters ausmachen und die sich auf den institutionellen »Leidensweg« des gewaltbetroffenen Mädchens beziehen. Es wird dargelegt, wie die junge Frau dem Sozialarbeiter ihren Weg durch das Hilfesystem geschildert habe, der damit endete, dass sie in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe untergebracht wurde (»und ähm (...) hat mir auch den Leidensweg dann noch mal beschrieben den sie gegangen ist bis sie ins äh bis sie dann in die Jugendhilfeeinrichtung gegangen ist nämlich«). Der Weg der damals noch Jugendlichen wird von dem Sozialarbeiter mit Blick auf das innerhalb der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe erzeugte Leiden der Jugendlichen beschrieben. Ihr Weg habe sich durch psychologische Unterstützung in ambulanten (»sie war mit äh diesen Missbrauchsäußerungen (.) äh bei Psychologen«) und stationären Settings gekennzeichnet (»sie war in der Kinder Jugendpsychiatrie damals eingeliefert worden weil sie natürlich also auffällig war ich glaube sie hat sich auch sie war=hat selbstverletzendes Verhalten (.) gehabt«). Während zunächst die sexualisierten Gewalterfahrungen als Grund für den Kontakt mit dem Hilfesystem genannt werden und darauf verwiesen wird, dass diese auch von der Betroffenen gegenüber dem Hilfesystem angedeutet wurden, wird der Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie mit bestimmten Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen begründet. Trotz des hergestellten Zusammenhangs sei die widerfahrene sexualisierte Gewalt in den verschiedenen professionellen Settings nicht als Gegenstand berücksichtigt worden (»und äh (..) **keiner** der damals professionellen ähm (.) mit ihr Befassten (.) hat sie nach Missbrauch gefragt (.)«). Keiner der Professionellen habe das Mädchen auf das Widerfahrnis sexualisierter Gewalt angesprochen. Die stimmliche Betonung des Sozialarbeiters verweist an dieser Stelle erneut auf eine moralische Empörung, die sich hier auf das Schweigen der Kolleg\*innen und ihr Unvermögen bezieht, die sexualisierte Gewalt zum Gegenstand der sozialpädagogisch-therapeutischen Arbeit zu machen. Das (ausdrückliche) Interesse pädagogischer bzw. therapeutischer Fachkräfte für die Gewaltwiderfahrnisse von Betroffenen wird damit auf impliziter Ebene als zentraler Aspekt der professionellen Sorge um Betroffene hervorgebracht. In der Empörung des Sozialarbeiters wird

ausgedrückt, dass er ein Nachfragen durch Professionelle für unbedingt notwendig hält und dieses auch ohne fachliche Grundlage möglich gewesen wäre. Indem das Schweigen als institutionenübergreifendes Phänomen beschrieben wird, wird es als strukturelles Problem des damaligen Hilfesystems dargestellt und nicht als das Versagen einzelner Kolleg\*innen. Vor dem Hintergrund seiner Selbstpositionierung als erfahrungsoffener und neugieriger Mensch (Kap. 6.4.2.1) hebt er sich jedoch auf impliziter Ebene von den Kolleg\*innen ab. Gegenüber dem gewaltbetroffenen Mädchen wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die als solidarisch bezeichnet werden kann. Zwar habe die Jugendliche die widerfahrene sexualisierte Gewalt ebenfalls nicht gegenüber den Professionellen angesprochen. Sie habe aber gehofft, von diesen auf die erlebte sexualisierte Gewalt angesprochen zu werden (»>ja< und sie hat=s auch nicht selber gesagt (.) sondern sie hat gehofft man möge sie fragen«). Anders als das Schweigen der Professionellen wird das Schweigen der Betroffenen nicht bewertet. Darüber wird eine Haltung ausgedrückt, die von Verständnis für ihr Bedürfnis nach Sorge und Zuwendung gekennzeichnet ist.

In den nachfolgenden Sequenzen wird die Bedeutsamkeit der zurückliegenden Erfahrung für den Sozialarbeiter nochmals unterstrichen (»und das ((atmet ein)) ist auch ein eine wichtige Erfahrung gewesen die ich damals gemacht habe«). Die zurückliegende Erfahrung, dass sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse von Fachkräften im Hilfesystem weder erkannt noch nachgefragt werden, dass Schweigen Professioneller aufseiten der Betroffenen retraumatisierend wirken kann und dass Betroffene, um sprechen zu können, von Professionellen ein ernsthaftes Interesse an den eigenen Erfahrungen signalisiert bekommen müssen, wird dem gegenwärtigen Wissensstand gegenübergestellt (»die heute überall in der Literatur beschrieben wird natürlich ((atmet ein)) dass Opfer (.) äh=das kaum selber sagen könn mittlerweile vielleicht eher aber damals ging das nicht ((atmet ein)) Opfer wollten damals gefragt werden nach nach diesen Dingen ((atmet ein))«). Anhand der zeithistorischen Kontrastierung der Möglichkeiten Betroffener, über die widerfahrene sexualisierte Gewalt zu sprechen, wird auf eine in der Vergangenheit noch stärkere gesellschaftliche Tabuisierung sexualisierter Gewalt verwiesen. Zugleich wird die anhaltende Verantwortung Professioneller angesprochen, Betroffenen diese Sprechangebote auch zu machen. Über die Verbindung zwischen der eigenen Erfahrung und dem gegenwärtigen fachlichen Wissensstand zur Betroffenenarbeit wird erneut die Selbstpositionierung hervorgebracht, die den Sozialarbeiter –

erfahrungsbasiert – als Professionellen und als Pionier der professionellen Entwicklung der sozialen Arbeit zum Themenkomplex der sexualisierten Gewalt zeigt. Das eigene Erfahrungswissen des Sozialarbeiters wird mit Bezug auf die Gegenwart als anerkanntes Fachwissen ausgewiesen. Nicht nur kann er seine Expertenposition so untermauern. Auf impliziter Ebene wird auch die professionelle Leerstelle angedeutet, welche die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt im Hilfesystem zum vergangenen Zeitpunkt geprägt hat. Diese wird in einer weiteren Sequenz schließlich auch explizit benannt (»und **da** wurde mir klar (.) also das=es im System was nicht stimmt in uns=rem System was nicht stimmt ja mit diesem Thema da hab ich gedacht das kann nicht wahr sein ((atmet ein)) dass professionelle Kollegen die im Grunde ausgebildet sind ja ((atmet ein)) äh nich merken äh wenn sie eine Jugendliche behandeln dass sie=n Missbrauchsproblem hat >ja< oder nicht **fragen** ((atmet ein))«). Das Erkennen der professionellen Leerstelle durch den Sozialarbeiter wird als Prozess dargestellt. Erneut wird dabei das Versäumnis der Kolleg\*innen als strukturelles Problem ausgewiesen. Darüber wird nochmals betont, dass der Sozialarbeiter das Tun der Fachkräfte in der damaligen Zeit nicht als das individuelle Fehlverhalten einzelner Kolleg\*innen bewerten möchte. Indem er sich selbst aber als derjenige positioniert, der das strukturelle Problem erkennt, hebt er sich zugleich von seinen Kolleg\*innen ab. Die individuelle Besonderheit wird auch mit der das Segment abschließenden Aussage unterstrichen, mit der die berufsbiografische Bedeutung der zurückliegenden Interaktion mit der gewaltbetroffenen Tochter und die daran gebundene Erkenntnis über die professionellen Versäumnisse im Umgang mit Betroffenen zum Ausdruck gebracht werden (»und das war eigentlich so ((atmet aus)) der Ausschlag für mich biografisch berufsbiografisch dass ich mich mit diesem Thema dann natürlich auch befasst hab (.)«). Anhand der zurückliegenden Interaktion wird die verstärkte berufliche Hinwendung des Sozialarbeiters zur Thematik der sexualisierten Gewalt begründet. Auf diese Weise positioniert er sich auf impliziter Ebene als Teil des – aus seiner Sicht – ausstehenden Professionalisierungsprozesses des sozialpädagogisch-therapeutischen Hilfesystems zu Fragen sexualisierter Gewalt. In den Kapiteln 6.4.2.5 und 6.4.2.6 wird diese Positionierung konkretisiert.

Mit Blick auf die Selbstsorge des Sozialarbeiters kann festgehalten werden, dass diese auf Basis des dargelegten Wissens über die Bedingungen Sozialer Arbeit mit Betroffenen sexualisierter Gewalt darauf zielt, die Selbstpositionierung als Experte erfahrungsbasiert zu begründen und aus-

zubauen. Der Blick wird dabei erneut auf die strukturellen Bedingungen der Arbeit mit Betroffenen gelenkt und individuelles Handeln vor dem Hintergrund fehlender professioneller Standards nachvollziehbar gemacht. Mit dem Erkennen professioneller Leerstellen ist zudem eine Selbstpositionierung des Sozialarbeiters als Pionier eines zum zurückliegenden Zeitpunkt noch ausstehenden Professionalisierungsprozesses verbunden, das eigene Erfahrungswissen wird entsprechend in Übereinstimmung mit dem anerkannten Fachwissen der Gegenwart zur professionellen Arbeit mit Betroffenen ausgewiesen. Daneben zielt die Selbstsorge des Sozialarbeiters auf eine klare solidarische Haltung gegenüber Betroffenen sexualisierter Gewalt. Als zentraler Aspekt einer professionellen Sorge um Betroffene wird die ethische Verpflichtung von Fachkräften hervorgebracht, sich für die Gewaltwiderfahrnisse der Adressat\*innen pädagogisch-therapeutischer Angebote zu interessieren, sie anzusprechen und den Betroffenen ein Ansprechen zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der Interaktion mit dem gewaltbetroffenen Mädchen wird aufgezeigt, dass der Sozialarbeiter diese Bedingung erfüllt und sich damit in die Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft einfügt.

#### **6.4.2.5 »mit uns=rem [...] fachlichen [...] Wissensstand vor zwanzig Jahren is [...] mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten« – Professionalisierung I: Wissenserwerb als (kollektive) Selbstpraktik**

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage eines weiteren Erzählsegments eine Selbstpraktik rekonstruiert, mit der das in den letzten zwei Kapiteln herausgearbeitete Erkennen der professionellen Leerstellen in der sozialpädagogischen Arbeit mit Betroffenen und Tätern bewältigt wird. Wie im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad zielt die Selbstpraktik des Wissenserwerbs auf die Professionalisierung des individuellen Handelns des Sozialarbeiters und damit auf die Absicherung der individuellen Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter. Darüber hinaus ist die Organisation des Wissens über sexualisierte Gewalt aber auch auf die Weiterentwicklung der Profession gerichtet. In der Selbstsorge des Sozialarbeiters zeigt sich damit erneut die Doppelorientierung an individueller und professioneller Entwicklung. Die Selbstpraktik wird überdies vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen kontextualisiert:

»also so bin ich eingestiegen in dieses **Thema** und hab damals dann gemerkt also mit uns=rem Wissen ich sach jetzt mal **uns=rem** fachlichen Wissen also Wissensstand vor zwanzig Jahren is in mit is mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten also das is (..) unmöglich und hab dann sehr verstärkt im Folge dieses Falles (..) mich dann in diesem Bereich weitergebildet und fortgebildet und ähm das gab damals noch relativ wenig Fort und Weiterbildung zu diesem Thema ((atmet ein)) man muss wissen damals (.) war die Frauenbewegung (.) im Gange ja da (.) gab auch die Frauenbewegung hat dieses Thema natürlich auch auf i=auf die Fahnen geschrieben ((atmet ein)) zu Recht und und es war auch gut so und hat es an die Öffentlichkeit gezerrt was keiner wissen und hören und ((atmet ein)) darüber sprechen wollte (.) und das war so diese Zeit äh wo dann auch (.) auch v:iel dann=auch über >äh< das frauenbewegte Thema dann auch dann fachlich d=rüber diskutiert worden ist und (.) wir aus=m Ausland damals ((atmet ein)) ähm aus Amerika und England äh viel äh=viel Wissen eingeholt haben hier nach Deutschland sach ich jetzt mal und ((atmet ein)) haben uns diesem Thema gewidmet wir als pf Profession mein ich jetzt auch (.) ähm (4)« (Z. 205–223).

Die Darstellung beginnt mit dem Verweis auf die Anfänge der beruflichen Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt. Letztere wird als »dieses **Thema**« zwar stimmlich hervorgehoben, aber zugleich entnannt. Es wird dargelegt, wie der Sozialarbeiter festgestellt habe, dass eine professionelle Arbeit mit Betroffenen und Täter\*innen sexualisierter Gewalt auf der Grundlage des damaligen Wissensstandes nicht möglich gewesen sei (»und hab damals dann gemerkt also mit uns=rem Wissen ich sach jetzt mal **uns=rem** fachlichen Wissen also Wissensstand vor zwanzig Jahren is in mit is mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten also das is (..) unmöglich«). Die Feststellung wird als Prozess des Erkennens dargestellt, der individuell erfolgt, wohingegen die Wissenslücke auf alle Kolleg\*innen verallgemeinert wird. Auf Basis der zeitlich-historischen Kontextualisierung der Professionsentwicklung zum Thema sexualisierte Gewalt wird die Selbstpraktik des Sozialarbeiters hervorgebracht, die auf den Erwerb fachlichen Wissens zielt (»und hab dann sehr verstärkt im Folge dieses Falles (..) mich dann in diesem Bereich weitergebildet und fortgebildet«). Die Fort- und Weiterbildung wird als individuelles Handeln dargestellt und mit Blick auf den Beratungsfall des Täters/Vaters begründet. Mit dieser Selbstpositionierung wird das individuelle Engagement zum Thema

sexualisierte Gewalt deutlich hervor- und die professionelle Positionierung vor dem Hintergrund des zuvor dargelegten Stands der Professionsentwicklung abgehoben.

In den folgenden Sequenzen wird der fachlich-gesellschaftliche Kontext des Sozialarbeiters weiter umrissen. Dabei wird zunächst auf die eingeschränkten Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zum Thema sexualisierte Gewalt eingegangen (»und ähm das gab damals noch relativ wenig Fort und Weiterbildung zu diesem Thema ((atmet ein))«). Mit dem geringen Angebot an Fort- und Weiterbildung wird abermals auf die professionelle Leerstelle in der fachlichen Auseinandersetzung verwiesen. Der fachlich-gesellschaftliche Kontext wird des Weiteren über einen Bezug auf die Aktivitäten der Frauenbewegung zur Thematik sexualisierter Gewalt beschrieben (»man muss wissen damals (.) war die Frauenbewegung (.) im Gange ja da (.) gab auch die Frauenbewegung hat dieses Thema natürlich auch auf i=auf die Fahnen geschrieben ((atmet ein))«). Die Frauenbewegung wird von dem Sozialarbeiter für den zurückliegenden Zeitraum als zentrale Akteurin zum Thema sexualisierte Gewalt ausgewiesen. Metaphorisch verweist das Bild der Fahne auf das aktivistische Profil der Bewegung, die in die Gesellschaft und die professionelle Entwicklung der Sozialen Arbeit hineinreichte. Den Aktivitäten der Frauenbewegung wird Bedeutung zugewiesen, indem dargelegt wird, dass von ihnen auch für den Sozialarbeiter wichtige Impulse für die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt ausgegangen sind (»zu Recht und und es war auch gut so und hat es an die Öffentlichkeit gezerzt was keiner wissen und hören und ((atmet ein)) darüber sprechen wollte (.)«). Die Aktivitäten der Frauenbewegung werden hier positiv bewertet und mit Blick auf die gesellschaftliche Tabuisierung sexualisierter Gewalt als notwendig darstellt. Das Verhältnis von Frauenbewegung und gesellschaftlicher Öffentlichkeit wird als Kraftakt beschrieben, den Frauen und ihre Verbündeten in der zurückliegenden Zeit auf sich nahmen, um das gesellschaftliche Schweigen zu brechen. Auf impliziter Ebene wird der Frauenbewegung vom Sozialarbeiter damit eine Wertschätzung entgegengebracht, die in der Anerkennung der Verdienste der Frauenbewegung im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt liegt. Die Bedeutung der Frauenbewegung für die Auseinandersetzung wird auch darüber unterstrichen, dass sexualisierte Gewalt direkt als »das frauenbewegte Thema« bezeichnet wird (»und das war so diese Zeit äh wo dann auch (.) auch v:iel dann=auch über >äh< das frauenbewegte Thema dann auch dann fachlich d=rüber diskutiert worden ist«). Als sol-

ches habe die Thematik dann auch Einzug in die fachlichen Debatten im Bereich der Sozialen Arbeit gefunden. Die enge Verbindung und der Einfluss der Frauenbewegung auf die professionelle Entwicklung der Sozialen Arbeit zum Thema sexualisierte Gewalt wird hier klar hervorgehoben. Neben der Frauenbewegung werden von dem Sozialarbeiter zudem Aktivitäten angesprochen, die auf eine internationale Vernetzung zum Thema sexualisierte Gewalt hinweisen (»und (.) wir aus=m Ausland damals ((atmet ein)) ähm aus Amerika und England äh viel äh=viel Wissen eingeholt haben hier nach Deutschland sach ich jetzt mal und ((atmet ein)) haben uns diesem Thema gewidmet«). Die Selbstpositionierung des Sozialarbeiters erfolgt hier mit Bezug auf ein Kollektiv. Das erzählte Ich wird als Teil eines Fachkollegiums positioniert. Es wird angezeigt, dass die Aktivitäten des Sozialarbeiters nicht allein auf die individuelle Professionalisierung, sondern auf die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit als Profession gerichtet waren. Die Orientierung an den Fachdebatten anderer Länder erscheint vor dem Hintergrund der professionellen Leerstelle zum Thema sexualisierte Gewalt im deutschsprachigen Kontext als folgerichtig. Während die Frauenbewegung eher als professionsexterne Akteurin hervorgebracht wird, wird mit der Kollektivpositionierung (»wir«) ein professionsinterner Zusammenschluss von Kolleg\*innen konstruiert.<sup>29</sup> Zwar wird der Frauenbewegung ein wichtiger Stellenwert in der fachlichen Diskussion von sexualisierter Gewalt zugeschrieben. Indirekt wird über die Differenzierung in ein Außen und ein Innen den Aktivitäten jener Kolleg\*innen, denen sich der Sozialarbeiter selbst zurechnet, das entscheidende Gewicht im Kontext des Professionalisierungsprozesses Sozialer Arbeit gegeben. Deutlich wird dies auch an der hervorgebrachten Übereinstimmung des kollegialen Zusammenschlusses und der Profession (»wir als pf Profession mein ich jetzt auch (.) ähm (4)«). Da die Aktivitäten der feministischen Bewegung im Interview mehrfach hervorgehoben werden, kann angenommen werden, dass es sich um eine nicht-intendierte Abwertung handelt und die Passage primär auf die Hervorhebung der eigenen Leistung zielte.

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Selbstpraktik des Wissenserwerbes darauf zielt, die erlebte Handlungsohnmacht individuell zu bewältigen und kollektiv zu überwinden. Die Selbstsorge des Sozialarbei-

29 Demgegenüber wird die Verflechtung von Frauenbewegung und Sozialer Arbeit zum Thema (sexualisierte) Gewalt von anderen Autor\*innen als sehr viel enger beschrieben (vgl. etwa Wagner & Wenzel, 2009; Bereswill & Stecklina, 2010).

ters, dies wurde deutlich, ist zentral auf die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet. Die Positionierung erfolgt, anders als im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad, eingebettet in die professionellen und gesellschaftlichen Entwicklungen zum Thema sexualisierte Gewalt, vor deren Hintergrund der eigene Expertenstatus hervorgebracht und abgesichert wird. Die gleichzeitige Ausrichtung der Selbstsorge auf die eigene wie die kollektive Professionalisierung erweist sich somit als Besonderheit des Sozialarbeiters, die zwar auch vor dem Hintergrund damaliger gesellschaftlicher Entwicklungen nachvollziehbar wird, aber zugleich auf die Identifikation des Sozialarbeiters mit den Zielen der Profession und sein überaus hohes Engagement zum Thema sexualisierte Gewalt zurückzuführen ist.

#### 6.4.2.6 »dass wir mit=ander professionell über dieses Thema reden« – Professionalisierung II: Austausch und Vernetzung als (kollektive) Selbstpraktik

Eine weitere Selbstpraktik, die im Zusammenhang mit der erlebten Handlungsohnmacht im Kontext des Beratungsfalls hervorgebracht wird, ist die kollegiale Vernetzung und der Austausch zu Fragen sexualisierter Gewalt. Erneut ist auch die Selbstpraktik des kollegialen Austausches auf die Herstellung der individuellen wie der kollektiven Handlungsfähigkeit gerichtet. Darüber hinaus zielt sie auf die Enttabuisierung des Sprechens über sexualisierte Gewalt in kollegialen Zusammenhängen:

»hab dann im Rahmen von Sozialtherapie natürlich **zusätzlich** noch mal Imp=p- Impulse bekomme ((atmet ein)) >ähm< (.) und ähm hab dann (.) **das** zu mei=m (.) auch zu mei=m Diplomthema gemacht damals (.) und zu mei=m Forschungsthema und ((atmet ein)) dieser Arbeitskreis vor zwanzig Jahren ähm der is auch (.) eher auch durch ne starke Initiative von mir ((atmet ein)) entstanden nämlich mit dem Ziel die Institutionen zu **diesem** Thema zu vernetzen ja und ((atmet ein)) das wir mit=ander professionell über dieses Thema reden (.) das wir dis das wir=das wir die Tabuisierung (.) die **professionelle** Tabuisierung muss man ja sagen ((atmet ein)) ähm (.) auflösen beziehungsweise bearbeiten uns uns die anschauen (.) da offen mit umgehen (.) das war im Grunde auch mit=n (.) Ergebnis dieses **Falles** also das: dieser **Fall** war eigentlich so für mich so die (.) äh (.) ja eine prägende Erfahrung zu diesem Thema (...) ((atmet ein)) (...) >ja< (7) ja soweit (.)« (Z. 289–305).

Das Erzählsegment beginnt mit der Darstellung verschiedener Arbeitsbereiche, die dem Sozialarbeiter im Rahmen der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wichtige Anstöße geliefert hätten. Als Erstes wird ein fachlicher Ansatz genannt, die Sozialtherapie, über den der Sozialarbeiter Ideen für die sozialpädagogische Arbeit mit Tätern habe sammeln können und den er im Nachgang seines ersten Beratungsfalls (Kap. 6.4.2.1) gemeinsam mit anderen Kollegen für die Arbeit mit Tätern weiterentwickelt. Als Zweites wird auf Forschungstätigkeiten verwiesen, in deren Zentrum die vertiefende Auseinandersetzung mit Fragen sexualisierter Gewalt gestanden habe (»und ähm hab dann (.) **das** zu mei=m (.) auch zu mei=m Diplomthema gemacht damals (.) und zu mei=m Forschungsthema«). Auch wenn nicht abschließend geklärt werden kann, um welche Art der Forschung es geht und wann diese stattgefunden haben soll, wird darüber ein vertiefendes Interesse des Sozialarbeiters an Fragen von sexualisierter Gewalt verdeutlicht. Es wird drittens die Gründung eines Arbeitszusammenhangs zum Zweck des fachlichen Austausches und der Vernetzung genannt (»und ((atmet ein)) dieser Arbeitskreis vor zwanzig Jahren ähm der is auch (.) eher auch durch ne starke Initiative von mir ((atmet ein)) entstanden nämlich mit dem Ziel die Institutionen zu **diesem** Thema zu vernetzen«). Die Thematisierung des Arbeitskreises erfolgt referenziell, was darauf hinweist, dass im Vorfeld des Interviews bereits über den Arbeitskreis gesprochen wurde und der Arbeitskreis der interviewenden Person bekannt ist. Die eigene Bedeutung für den Arbeitskreis wird vom Sozialarbeiter unterstrichen, indem er sich als Mitbegründer desselben positioniert. Erneut wird auf diese Weise das eigene Engagement im Kontext der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt betont. Es wird dargelegt, dass der Arbeitskreis als multiprofessionelle Kooperation auf institutioneller Ebene angelegt wurde. Vor dem Hintergrund des zurückliegenden Beratungsfalls (Kap. 6.4.2.1) wird eine unmittelbare Motivation des Sozialarbeiters für diese Vernetzung benannt. Diese habe darin bestanden, die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit dem Täter und mit der Betroffenen mit Kolleg\*innen zu teilen, um eine Aufmerksamkeit für institutionelle Leidenswege von Betroffenen zu erzeugen (Kap. 6.4.2.4). Das Interesse des Sozialarbeiters an der Vernetzung erscheint damit auch vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen als plausibel. Der professionelle Austausch wird als genuines Interesse des Sozialarbeiters hervorgebracht (»ja und ((atmet

ein)) das wir mit=ander professionell über dieses Thema reden (.)«). Darüber wird eine Perspektive des Sozialarbeiters verdeutlicht, die den Austausch als expliziten Bestandteil eines professionalisierten Umgangs mit sexualisierter Gewalt versteht, diesem einen formellen Charakter gibt und von informellen Gesprächssituationen zwischen Kolleg\*innen unterscheidet. Als weiteres Ziel der professionellen Vernetzung wird die Auflösung des gesellschaftlichen und des professionellen Schweigens zum Thema sexualisierte Gewalt benannt (»das wir dis das wir=das wir die Tabuisierung (.) die **professionelle** Tabuisierung muss man ja sagen ((atmet ein)) ähm (.) auflösen beziehungsweise bearbeiten uns uns die anschauen (.) da offen mit umgehen (.)«). Der Aspekt der Professionalisierung bezieht sich hier auf die Ermöglichung eines offenen Sprechens über Fälle sexualisierter Gewalt und deren professionelle Bearbeitung im kollegialen Austausch. Die Initiierung und der Aufbau des multiprofessionellen Arbeitskreises wird abschließend explizit mit dem zurückliegenden Beratungsfall in Verbindung gebracht und über diesen begründet (»das war im Grunde auch mit=n (.) Ergebnis dieses **Falles** also das: dieser **Fall** war eigentlich so für mich so die (.) äh (.) ja eine prägende Erfahrung zu diesem Thema (...) ((atmet ein)) (...) >ja< (7) ja soweit (..)«). Die Initiierung und der Aufbau des Arbeitskreises wird damit – ähnlich wie der Wissenserwerb in Fort- und Weiterbildungen – als Selbstpraktik des Sozialarbeiters hervorgebracht, mit der die erlebte Handlungssohnmacht im beruflichen Alltag bewältigt werden soll und die auf die Verbreitung des Erfahrungswissens des Sozialarbeiters wie seiner Kolleg\*innen zielt. Die Selbstpraktik zielt damit erneut auf die individuelle Professionalisierung ebenso wie auf den Aufbau kollektiver Strukturen und Räume und damit verbunden auf die Professionalisierung des Tätigkeitsfeldes des Sozialarbeiters insgesamt.

Die Selbstsorge des Sozialarbeiters zielt damit erneut auf die Absicherung der professionellen Positionierung sowohl auf individueller Ebene als auch mit Blick auf die Profession Sozialer Arbeit. Mit der Selbstsorge verbunden ist eine Positionierung als zentraler Akteur im Rahmen der Professionsentwicklung der Sozialen Arbeit. Mit Blick auf die gegenwärtige disziplinäre und professionelle Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bringt er sich damit erneut als Pionier hervor, dessen Interesse nicht ausschließlich auf das eigene Vorankommen, sondern auf das Vorankommen der gesamten Profession gerichtet war.

#### 6.4.2.7 »unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention« – Konsolidierung in der Täterarbeit zwischen Ablehnung und Anerkennung

In diesem Kapitel werden auf der Grundlage von drei Textsegmenten, die aus Platzgründen nur teilweise vollständig aufgeführt werden, die berufliche Konsolidierung des Sozialarbeiters im Bereich der Täterarbeit und damit verbundene Aspekte der Selbstsorge herausgearbeitet. Die Fokussierung auf die sozialpädagogische Arbeit mit Tätern wird im ersten Segment (Z. 373–400) als Folge von Anfragen aus den beruflichen Netzwerken rekonstruiert. Auf der Grundlage des zweiten (Z. 417–438) und dritten Segments (Z. 485–504) kann nachvollzogen werden, inwiefern der Sozialarbeiter selbst gezielte Beratungsformate für verschiedene Gruppen von Tätern entwickelt und sich auf die Zusammenarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt spezialisiert. Es wird dargestellt, wie die Fokussierung in der beruflichen Arbeit sich gegen den normativen Konsens des beruflichen Feldes zu richten scheint und unter eher prekären Bedingungen erfolgt. Die Eigenleistung des Sozialarbeiters wird auf diese Weise hervorgehoben.

Im ersten Segment wird einleitend dargelegt, wie der Sozialarbeiter infolge des zurückliegenden Beratungsfalls (Kap. 6.4.2.1) durch vermehrte Anfragen von Kolleg\*innen gewissermaßen zum Experten für die Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt wurde. In der Regel sei es darum gegangen, sogenannte »Konfrontationsgespräche« mit Tätern durchzuführen:

»ich hab dann im Lauf der (.) Arbeit in der Beratungsstelle natürlich dann dadurch dass ich auch mit dieser Arbeit hier in A-STADT bekannt geworden bin auch bei den Kollegen in ander=n Einrichtungen auch vor allem beim Jugendamt ((atmet ein)) ähm bin ich immer wieder konfrontiert worden mit Anfragen ähm ((atmet ein)) bei Missbrauchsverdacht dann auch mit den (.) Beschuldigten (.) ähm (.) Männern in der Regel ja s: gab nur wenige Frauen die beschuldigt war=n aber es war=n eher mehr Männer ((atmet ein)) äh dann ähm in Kontakt zu kommen Erstgespräche zu führ=n Konfrontationsgespräche zu führ=n (.) ähm (.)« (Z. 373–382).

Die Anfragen der Kolleg\*innen werden als Selbstläufer (»natürlich«) dargestellt und auf die gute kollegiale Vernetzung des Sozialarbeiters innerhalb des lokalen Hilfesystems zurückgeführt (»dadurch dass ich auch mit

dieser Arbeit hier in A-STADT bekannt geworden bin«). Der Prozess, in dem sich der Sozialarbeiter auf die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt fokussiert, wird damit als ein dem Sozialarbeiter äußerlicher Prozess dargestellt. Durch die wiederholten Anfragen durch Kolleg\*innen aus verschiedenen Einrichtungen wird die Fokussierung auf Täter zum Alleinstellungsmerkmal des Sozialarbeiters, über das er in der ganzen Stadt bekannt wird.

Im zweiten Erzählsegment wird hingegen die Eigeninitiative des Sozialarbeiters mit Blick auf den Ausbau der Täterarbeit hervorgehoben. Konkret geht es um die Durchführung eines zeitlich begrenzten Gruppenangebots für Kinder und Jugendliche, die durch übergriffige Handlungen aufgefallen sind, das er seinerzeit beantragt habe:

»und hab dann (.) ähm mal eine (..) vom Land oder vom Bund finanzierte (.) Gruppenarbeit initiiert mit Kindern und Jugendlichen (.) übergriffigen (...) Täter würde man da nicht mehr sagen oder noch nicht sagen (..) und hab das auch: äh (..) publiziert (.) hab dann diese Gruppenarbeit für Kinder und Jugendliche ähm (.) missbrauchende (.) ähm (..) und dann auch ähm über zwei Jahre durchgeführt bei uns in den Räumen (...)« (Z. 420–426).

Das Gruppenangebot sei als gesondert finanziertes Projekt institutionell an die Familienberatungsstelle angebunden gewesen, in der der Sozialarbeiter zum zurückliegenden Zeitpunkt hauptamtlich tätig gewesen sei. Die Möglichkeit der Raumnutzung legt nahe, dass der Sozialarbeiter das Gruppenangebot in die Tätigkeit der Familienberatungsstelle integrieren konnte. An anderer Stelle wird dies auch über den Fokus des Gruppenangebots auf Kinder und Jugendliche inhaltlich begründet (»mit Kindern und Jugendlichen (.) das passte dann näher zu unserem Selbstverständnis als VERBAND A ((atmet ein))«). Das Gruppenangebot erscheint als eine Möglichkeit für den Sozialarbeiter, die Fokussierung auf (potenzielle) Täter sexualisierter Gewalt auch innerhalb der Tätigkeit in der Familienberatungsstelle umzusetzen. Die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche, die institutionell durch die Familienberatungsstelle vorgegeben zu sein scheint, wird retrospektiv auch aus fachlicher Perspektive positiv bewertet:

»und das ist auch **sinnvoll** (.) äh weil die Erfahrungen die wir gemacht haben mit Erwachsenen (.) waren die das die mit (..) im Jugendalter angefangen haben (.) >ja< im Kinder Jugendalter angefangen haben zu miss-

brauchen beziehungsweise missbraucht selber missbraucht wurden ((atmet ein)) also da gibt=s ja so=n so=ne so=ne Wechsel so=ne Wechselwirkung auch (...) und das hat Sinn gemacht da also bei Kindern und Jugendlichen einzusteigen (...)« (Z. 432–438).

Die Gruppenarbeit wird mit den Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit erwachsenen Tätern begründet. Die auf das übergriffige Handeln von Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Gruppenarbeit wird retrospektiv darüber mit Sinn versehen und als bedeutsam für die Prävention sexualisierter Gewalt ausgegeben. Damit in Verbindung wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters in den Fokus rückt und seine berufliche Konsolidierung im Bereich der Täterarbeit begründet.

Im dritten Segment wird ein weiteres Arbeitssetting beschrieben, das der Sozialarbeiter zusammen mit einem Kollegen entwickelt und über viele Jahre hinweg ergänzend zu seiner Arbeit bei der Familienberatungsstelle durchführt. Das Arbeitssetting wird als sozialtherapeutisches Gruppenangebot für erwachsene Täter sexualisierter Gewalt beschrieben, die, um einem Strafvollzug entgehen zu können, die Teilnahme an einer Therapiegruppe als Bewährungsaufgabe erhielten:

»und (.) dann uns=re uns=re Therapiegruppe hier die wir in entwickelt haben ((atmet ein)) ist eher für (.) ähm (.) Sexualstrafäter die pf einerseits: sozusagen freiwillig in Anführungszeichen sich therapieren lassen woll=n ((atmet ein)) dazu ne Auflage brauchen (.) oder (.) ähm (.) Erwachsene die nicht in Strafvollzug gehen (.) und die ne Therapieaufgabe kriegen als Strafe (.) und dann auf Bewährung sozusagen >ja< ((atmet ein)) Bewährungsaufgabe haben (...)« (Z. 497–503).

Im Unterschied zu dem Angebot für Kinder und Jugendliche wird mit Blick auf die Therapiegruppe keine Finanzierung und auch keine institutionelle Anbindung angesprochen. Dies erstaunt vor allem vor dem Hintergrund, dass Letztere seit vielen Jahren bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt besteht. Das Kollektivpronomen (»uns=re«) zeigt die Identifikation des Sozialarbeiters mit der Therapiegruppe an, die dieser gemeinsam mit einem Kollegen geschaffen hat. Überdies wird an anderer Stelle des Interviews angegeben, dass es lange Zeit die einzige Therapiegruppe außerhalb des Strafvollzuges gewesen sei, die sich an Täter sexualisierter Gewalt richtet

habe. Die besondere Bedeutung der Therapiegruppe im Kontext der eigenen Berufsbiografie und die Eigenaktivität des Sozialarbeiters werden so erneut hervorgehoben.

Zeitgleich sei durch andere Kolleg\*innen auch der Aufbau der Täterarbeit im Strafvollzug vorangebracht worden:

»gab da aber auch ne parallele Entwicklung Täterarbeit im Knast zu machen ja also die ham dann auch ne sehr gute auch von England übernommene (.) s therapeutisches Konzept hier ähm (.) gehabt für äh Sexualstrafäter ((atmet ein)) und heute hat man die Situation dass (.) alle Sexualstrafäter in BUNDES-LAND A hier in A-STADT mit Sozialtherapie ((atmet ein)) therapiert werden (.) äh innerhalb d- innerhalb d=d=des Haftzeitraums (.) und äh (.) ähm es gibt auch ne Außengruppe jetzt mittlerweile dass die dann auch nach der Haft'entlassung ((atmet ein)) noch mal weiter therapiert werden können wollen« (Z. 485–497).

Der Verweis auf die parallele Entwicklung im Strafvollzugssystem kann als zusätzliche Legitimierung der sozialtherapeutischen Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt interpretiert werden, mit der der Sozialarbeiter die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns unterstreichen möchte. Zugleich wird angezeigt, dass zwar eine Vernetzung zu den anderen Kolleg\*innen bestand, es sich aber um nahestehende Kolleg\*innen gehandelt habe (>die«). Auf impliziter Ebene wird hier eine Form der Abgrenzung des Sozialarbeiters von den Kolleg\*innen aus dem Strafvollzugssystem deutlich, die möglicherweise auch auf die unterschiedlichen Bedingungen hinweist, unter denen diese und er selbst die Arbeit mit Tätern durchgeführt haben. Es wird darauf verwiesen, dass die parallele Entwicklung der eigenen Therapiegruppe und des Strafvollzugsystems dazu geführt habe, dass innerhalb des Bundeslandes, in dem der Sozialarbeiter arbeitet, im Bereich des Strafvollzugsystems flächendeckend Angebote der Sozialtherapie für Täter sexualisierter Gewalt vorhanden waren, sodass auch nach Austritt aus dem Strafvollzug die Therapie von Tätern fortgesetzt werden konnte. Die flächendeckende Entwicklung der Täterarbeit wird von dem Sozialarbeiter positiv bilanziert:

»also da hat sich schon da hat sich schon was entwickelt auf:: aber eben im im Justizbereich hat sich was entwickelt >ja< ((atmet ein)) (6)« (Z. 503–505).

Zwar wird von dem Sozialarbeiter an dieser Stelle Zufriedenheit mit der zuvor beschriebenen Entwicklung ausgedrückt. Zugleich wird einschränkend angemerkt, dass es vor allem im Bereich des Strafvollzugssystems zur Institutionalisierung der Täterarbeit gekommen sei. Indirekt wird so auf die ausbleibende Institutionalisierung und die fehlende strukturelle Anerkennung der sozialtherapeutischen Täterarbeit im Bereich der Sozialen Arbeit verwiesen, die auch im nachfolgenden Segment deutlich zum Ausdruck gebracht wird und dort überdies mit einem Bedauern des Sozialarbeiters über die fehlende Anerkennung verknüpft wird.

Im nachfolgenden Erzählsegment wird die berufliche Konsolidierung des Sozialarbeiters im Bereich der Täterarbeit mit Blick auf das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit kontextualisiert. Im Fokus stehen die prekären und anerkennungsarmen Bedingungen dieser Arbeit:

»weil man einfach bis heute kann man sagen (.) ähm zu diesem Personenkreis: (.) ich sach mal keinen Kontakt aufnehmen will also ah bis heute und das is ((atmet ein)) ähm find ich schade durch diese lange Zeit trotzdem ist es den meist gelingt es den meisten Kollegen Kolleginnen nicht äh mit diesem Personenkreis (.) empathisch zu sprechen (.) kann man sich auch vorstellen wenn man (.) dass jetzt nur so rein theoretisch weiß ((atmet ein)) dass es Menschen gibt die Kinder missbrauchen (.) und dass man mit denen natürlich nichts zu tun haben will sondern man wird den Opfern helfen das ist ja auch okey ((atmet ein)) aber uns=re unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention (.) und ähm ((atmet ein)) aber für Täterarbeit gibt=s eben kein **Geld** äh es wird auch k- es macht auch keine Einrichtung bis heute nicht (.) ich hab immer dafür gekämpft dass es äh (..) außer mir jetzt und mei=m Kollegen (.) noch **junge** Kollegen gibt die in die Täterarbeit einsteigen (.) würden aber da gibt=s bis heute leider niemanden und ich **befürchte** wenn ich nächstes Jahr aus=m Dienst scheid ((atmet ein)) und mein Kollege vielleicht das nicht mehr dann noch lange macht dann (..) gibt=s (.) kein Professionellen mehr der (.) sich dieser Personengruppe sozusagen (.) äh (.) ja (.) annimmt (.) >ja<« (Z. 373–400).

Zunächst wird die grundsätzliche Ablehnung der Kontaktaufnahme zu Tätern sexualisierter Gewalt genannt, die der Sozialarbeiter innerhalb des beruflichen Umfeldes vermehrt vorfindet (»ähm (.) weil man einfach bis heute kann man sagen (.) ähm zu diesem Personenkreis: (.) ich sach mal keinen Kontakt aufnehmen will also ah bis heute«). Die Ablehnung der

Zusammenarbeit mit Tätern wird dabei auf zweierlei Weise verallgemeinert: Auf zeitlicher Ebene wird angegeben, dass die ablehnende Haltung von Kolleg\*innen gegenüber Tätern bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt fortbestehe. Auf sozialer Ebene zeigt sich die Verallgemeinerung darin, dass zunächst unklar bleibt, über wen der Sozialarbeiter genau spricht. In der nachfolgenden Sequenz wird deutlich, dass die eigenen Kolleg\*innen gemeint sind (»und das is ((atmet ein)) ähm find ich schade durch diese lange Zeit trotzdem ist es den meist gelingt es den meisten Kollegen Kolleginnen nicht äh mit diesem Personenkreis (.) empathisch zu sprechen (.)«). Im Zusammenhang mit der ablehnenden Haltung der Kolleg\*innen gegenüber der Arbeit mit Tätern wird eine professionelle Voraussetzung dieser Arbeit konkretisiert, die als empathisches Sprechen mit Tätern benannt wird. Dies werde von der Mehrheit seiner Kolleg\*innen abgelehnt. Indirekt wird hier auf einen Konflikt der Beratungsarbeit verwiesen, der von einer Unvereinbarkeit der Empathie mit Tätern *und* mit Betroffenen sexualisierter Gewalt ausgeht. Aufseiten des Sozialarbeiters wird damit ein Bedauern verknüpft, das am Ende des Segments im Hinblick auf die Schwierigkeit, eine Nachfolge für die Arbeit mit Tätern zu finden, konkretisiert wird. Auf Basis der Darstellung wird eine Selbstpositionierung des Sozialarbeiters in Differenz zur Mehrheit seiner Kolleg\*innen hervorgebracht und angezeigt, dass er zu einem empathischen Sprechen mit Tätern fähig war *und* sich solidarisch mit Betroffenen positionieren kann (Kap. 6.4.2.4). Gleichzeitig wird der ablehnenden Haltung der Kolleg\*innen Verständnis entgegengebracht, indem angegeben wird, dass er das Bedürfnis der Kolleg\*innen nach Distanzierung von Tätern sexualisierter Gewalt nachvollziehen kann (»kann man sich auch vorstellen wenn man (.) dass jetzt nur so rein theoretisch weiß ((atmet ein)) dass es Menschen gibt die Kinder missbrauchen (.) und dass man mit denen natürlich nichts zu tun haben will sondern man wird den Opfern helfen das ist ja auch okey ((atmet ein))«). Die eigene empathische Positionierung gegenüber Tätern und Betroffenen wird hier um die Empathie für seine Kolleg\*innen ergänzt. Anders als die Grundschullehrerin Caren Conrad wird die Zurückweisung der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der spezifischen Gruppe der Täter von dem Sozialarbeiter nicht bewertet. Vielmehr wird die eigene professionelle Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt als Ausnahme konstruiert, während die Fokussierung auf Betroffene innerhalb des sozialpädagogischen Feldes als Norm hervorgebracht wird. Damit verbunden wird die Selbstpositionierung in Differenz zu seinem sozialen

Umfeld, die sich als kennzeichnend für die Selbstsorge des Sozialarbeiters erweist (Kap. 6.4.2.1). Die mehrheitliche Ablehnung der Täterarbeit durch das berufliche Umfeld, die als erste Bedingung der eigenen Fokussierung auf Arbeit mit Tätern rekonstruiert wurde, verweist zugleich auf die Möglichkeit einer geringen (kollegialen) Anerkennung des eigenen Tätigkeitsfokus bzw. dessen Ablehnung (Kap. 6.4.2.8). Einem möglichen Ausschluss der eigenen Tätigkeit aus den professionellen Normen des Kinderschutzes wird explizit widersprochen (»aber uns=re unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention (.) und ähm ((atmet ein))«). Unter der Klammer der Prävention wird die Arbeit mit Tätern hier in die professionelle Norm des Kinderschutzes eingeschlossen und der Wert der Arbeit mit Tätern begründet. Indem darauf hingewiesen wird, dass der Sozialarbeiter die Aussage wiederholt formuliert hat, wird diese als Glaubenssatz oder Mantra hervorgebracht, mit dem er seine Arbeit gegenüber ablehnenden Haltungen seines beruflichen Umfeldes verteidigt. Dies erscheint auch aufgrund der hohen Identifikation des Sozialarbeiters mit dem eigenen Ansatz als relevant (»unser Konzept«).

Eine zweite Bedingung der professionellen Arbeit mit Tätern wird mit dem Umstand eingebracht, dass diese Arbeit nicht eigenständig finanziert werde (»aber für Täterarbeit gibt=s eben kein **Geld**«). Mit dem Fehlen einer eigenständigen Finanzierung wird nicht nur die Abwesenheit einer zentralen Anerkennungsdimension der Täterarbeit angesprochen. Es wird auch nahegelegt, dass der Sozialarbeiter die sozialtherapeutische Therapiegruppe für Täter zusammen mit seinem Kollegen *zusätzlich* zu seiner Tätigkeit in der Familienberatungsstelle und ohne finanziellen Ausgleich aufbaut und über viele Jahre durchführt. Die prekären Bedingungen der professionellen Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt werden darüber explizit hervorgebracht und mit einem Hinweis auf die fehlende Institutionalisierung der Täterarbeit im sozialpädagogischen Feld weiter untermauert (»äh es wird auch k- es macht auch keine Einrichtung bis heute nicht (.)«). Die fehlende institutionelle Absicherung und Sichtbarkeit wird als weitere Bedingung der Arbeit mit Tätern und als struktureller Ausdruck der geringen Anerkennung der Täterarbeit hervorgebracht. Zusammengenommen lassen die anerkennungsarmen Bedingungen der Täterarbeit aufseiten des Sozialarbeiters einen starken Idealismus und einen tiefen Glauben an das eigene Tun vermuten, die den Sozialarbeiter trotz der strukturell prekären Bedingungen und gegen die normative Ausrichtung des Arbeitsfeldes an der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns festhalten lassen. Dieser Idealismus

wird am Ende des Erzählsegments angedeutet: Es geht um die Fortführung des eigenen beruflichen Erbes durch jüngere Kolleg\*innen, die – zum Zeitpunkt des Interviews – nicht gesichert zu sein scheint (»ich hab immer dafür gekämpft dass es äh (..) außer mir jetzt und mei=m Kollegen (..) noch **junge** Kollegen gibt die in die Täterarbeit einsteigen (..) würden«). Indem die Sicherung der Nachfolge als Kampf dargestellt wird, werden der hohe Einsatz, die Überzeugung und der Idealismus des Sozialarbeiters angedeutet. Bisher habe er niemanden gefunden, der die von ihm aufgebaute Arbeit mit Tätern fortführen wolle (»aber da gibt=s bis heute leider niemanden«). Die erfolglose Suche nach einer\*inem Nachfolger\*in ist mit einem Bedauern verbunden. Die Sorge um das Ende der Therapiegruppe wird von dem Sozialarbeiter deutlich ausgedrückt (»und ich **befürchte** wenn ich nächstes Jahr aus=m Dienst scheid ((atmet ein)) und mein Kollege vielleicht das nicht mehr dann noch lange macht dann (..) gibt=s (..) kein Professionellen mehr der (..) sich dieser Personengruppe sozusagen (..) äh (..) ja (..) annimmt (..) >ja«). Die Koppelung des Ausstiegs des Sozialarbeiters aus der Therapiegruppe mit deren Ende verweist auf die starke Verknüpfung der Gruppe mit der Person des Sozialarbeiters – auch wenn darauf verwiesen wird, dass sein Kollege die Arbeitsgruppe noch einige Jahre weiterführen würde. Mit der Zukunftsperspektive wird eine gewisse Dramatik verbunden: Der Ausstieg des Sozialarbeiters (und seines Kollegen) aus der Täterarbeit würde nicht nur das Ende der Therapiegruppe bedeuten, sondern insgesamt den Verlust von Professionellen im Bereich der Sozialen Arbeit, die mit Tätern sexualisierter Gewalt arbeiten. Wiederholt wird hier die starke Personengebundenheit der Täterarbeit an den Sozialarbeiter (und seinen Kollegen) deutlich. Diese verweist erneut auf die prekären Bedingungen, unter denen der Sozialarbeiter die Therapiegruppe langjährig durchgeführt hat, da auch ihre Fortführung institutionell nicht abgesichert ist, sondern von dem Engagement des Sozialarbeiters bei der Suche nach einer geeigneten Nachfolge abzuhängen scheint.

Mit Blick auf die Selbstsorge erweisen sich die Rekonstruktionen zur beruflichen Konsolidierung im Bereich der Täterarbeit als höchst bedeutsam: Es wird deutlich, dass der Sozialarbeiter aus tiefer Überzeugung handelt und dass er – angesichts der prekären Bedingungen und der ablehnenden Haltung der Kolleg\*innen – über eine gehörige Portion Idealismus verfügt, die es ihm ermöglicht, die Täterarbeit über viele Jahre hin fortzuführen und bis zuletzt an der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns festzuhalten. Die starke Identifikation mit der eigenen Arbeit und die langjährige Durchführung

der Therapiegruppe bedingen, dass die gegenwärtig fehlende Sicherung des beruflichen Erbes des Sozialarbeiters mit einem Bedauern verbunden ist. Zugleich wird eine Unersetzlichkeit des Sozialarbeiters suggeriert, mit der seine Expertenposition im Bereich der Täterarbeit und die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns unterstrichen werden. Darüber hinaus wird jedoch auch auf eine Tendenz der Entgrenzung im Handeln des Sozialarbeiters verwiesen, die sich nicht zuletzt daran zeigt, dass er trotz prekärer Bedingungen und einer fehlenden institutionellen Anerkennung über Jahre – aus Überzeugung – an der Tätigkeit festhält.

#### **6.4.2.8 »dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser Personengruppe beschäftigen« – Vergeschlechtlichte Konstruktionen von sexualisierter Gewalt und Sorge**

In diesem Kapitel wird die gesellschaftliche und kollegiale Ablehnung herausgearbeitet, die der Sozialarbeiter im Hinblick auf die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt erfahren hat. Dabei wird die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt hervorgebracht, bei der Täterschaft und Männlichkeit symbolisch eng miteinander verknüpft sind. Die vergeschlechtlichten Konstruktionen von sexualisierter Gewalt und Sorge und damit verbundene Adressierungen an den Sozialarbeiter als potenzieller Täter stehen im nachfolgenden Segment im Fokus der Selbstsorge:

»das war das Bewegendste an meiner Berufsbiografie muss ich sagen also mich mit diesem Thema (.) zu beschäftigen beschäftigen zu müssen aber auch beschäftigen zu woll=n (..) mit all den gesellschaftlichen Widerständen (..) und auch den (.) manchmal so nicht den Anfeindungen aber schon auch der (.) äh=so der (.) der Haltung (.) wie kommt (.) das war heut=s vielleicht heut nicht mehr so aber damals während der=Reformbewegung war das sehr stark ((atmet ein)) wie kommen Männer dazu sich mit (.) mit Tätern zu befassen (.) ham die was damit zu tun (.) also es gab dann so wie wie man heute ((atmet ein)) leider Gottes viele **Erzieher** männliche Erzieher sozusagen (.) ähm (.) ähm (.) vorverurteilt ja (.) ähm (.) oder so in so=ne pädophilen Ecke stellt ((atmet ein)) ähm war=s damals auch so dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser (.) Personengruppe beschäftigen ja (.) also nach dem Motto ham die was damit zu tun ((lachend bis\*)) oder so ja\* also es gab da auch sowas also

es war ((atmet ein)) manchmal war das sehr unangenehm wenn man das ist man nicht direkt drauf angesprochen worden aber man **spürte** das ((atmet ein)) wenn man seine Arbeit vorgestellt hat ähm ((atmet ein)) gab=s immer so: Bemerkungen so nach dem Motto pf wie kommen Sie dazu sich mit dieser Personengruppe zu beschäftigen ((lachend bis)) ja\* ((atmet ein)) äh also also dann (.) hat man manchmal das Gefühl gehabt man muss sich da irgendwie verteidigen oder man muss das irgendwie begründen ja ((atmet ein)) obwohl das vollkommener Schwachsinn ist weil das Menschen sind die auch Hilfe brauchen ja ohne Frage ja (.) is heute nicht mehr so aber das war vor fünfzehn Jahren war das noch sehr stark (.) dass man selber so das Gefühl hatte man is so auch in der Ecke ((lacht stimmlos auf)) ja auch als Kollege ist man in der Ecke ist man in der Täterecke ja das is=so so=ne Schmutzdecke ja (.) so pf da will keiner dran=hin da will keiner dran und (..) das soll=n andere machen aber wer **macht=s** denn « (Z. 452–481).

Einleitend wird die Bedeutsamkeit der Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt im Kontext der eigenen Berufsbiografie hervorgehoben. Zwar wird zunächst nicht spezifiziert, dass es um die Täterarbeit geht, der weitere Verlauf des Segments legt dies aber nahe. Die Bedeutung der Täterarbeit wird hier über das Veränderungspotenzial, das mit diesem Tätigkeitsfokus für den Sozialarbeiter auf beruflicher (und emotionaler) Ebene verbunden war, beschrieben (»das Bewegendste«). Die Hinwendung des Sozialarbeiters zur Täterarbeit wird dabei zugleich als fremd- sowie als selbstbestimmte Entscheidung dargestellt (»beschäftigen zu müssen aber auch beschäftigen zu woll=n (..)«). Die Entscheidung zur Täterarbeit wird damit einerseits als (gesellschaftliche) Notwendigkeit und andererseits als persönlicher Wunsch des Sozialarbeiters dargestellt. Als eine zentrale Bedingung der Täterarbeit wird sodann die gesellschaftliche Ablehnung der Arbeit mit Tätern hervorgebracht (»mit all den gesellschaftlichen Widerständen (..)«). Die Ablehnung wird darüber konkretisiert, dass sie sich ausschließlich an männlich positionierte Sozialarbeitende gerichtet habe, die sich im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit Tätern zuwenden (»wie kommen Männer dazu sich mit (.) mit Tätern zu befassen (..)«). Das Hinterfragen der beruflichen Motive männlich positionierter Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt bildet damit den Kern der hervorgebrachten Ablehnung. Auf impliziter Ebene wird männlichen Fachkräften in Abrede gestellt, bei der Arbeit mit Tätern ein rein berufliches Interesse zu verfolgen. Dagegen werden andere, das Berufliche überschrei-

tende, machtbezogene und/oder sexuelle Motive unterstellt. Jene Motive werden in der Darstellung als Komplizenschaft der Sozialarbeitenden mit den Tätern oder als (pädophile) Verwicklung der Sozialarbeitenden konkretisiert (»ham die was damit zu tun (.).«). Indirekt werden dem Sozialarbeiter damit, aufgrund seiner Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt, pädophile Interessen oder eine potenzielle Täterschaft unterstellt. Die Zuschreibung basiert auf der vergeschlechtlichten Konstruktion von Täterschaft, bei der Männlichkeit und sexualisierte Gewalt gleichgesetzt werden. Auf der Grundlage der beruflichen Fokussierung auf die sozialtherapeutische Beratungsarbeit mit Tätern sieht sich auch der Sozialarbeiter mit dieser symbolischen Gleichsetzung konfrontiert. Auf impliziter Ebene wird dabei zugleich eine vergeschlechtlichte Konstruktion der Sorge (im Kontext pädagogischen Handelns) aufgerufen, von der männliche Fachkräfte – qua der Unterstellung von sexuellen und machtbezogenen Motiven – ausgeschlossen werden. Die Auseinandersetzung mit dieser Form der gesellschaftlichen Ablehnung des eigenen Tätigkeitsfokus wird zeitlich der Vergangenheit, insbesondere den gesellschaftlichen Umbrüchen der damaligen Zeit, also der feministischen Bewegung zugeordnet (»das war heut=s vielleicht heut nicht mehr so aber damals während der=Reformbewegung war das sehr stark ((atmet ein))«). Wie auch an anderer Stelle wird die Positionierung der feministischen Bewegung von dem Sozialarbeiter nicht bewertet. Mit der zeitlichen Eingrenzung wird angedeutet, dass die berufliche Tätigkeit mit Tätern gegenwärtig auf mehr Akzeptanz und in geringerem Maße auf Ablehnung stoße. Die Aussage bleibt jedoch vage und verweist auf eine Unsicherheit des Sozialarbeiters. In der nachfolgenden Sequenz wird die Unterstellung gegenüber männlichen Pädagogen, ihre Berufswahlentscheidungen auf der Grundlage sexueller Motive zu treffen, aktualisiert (»also es gab dann so wie wie man heute ((atmet ein)) leider Gottes viele **Erzieher** männliche Erzieher sozusagen (.). ähm (.). ähm (.). vorverurteilt ja (.). ähm (.). oder so in so=ne pädophilen Ecke stellt ((atmet ein))«). Die Zuschreibung an männliche Erzieher, das eigene Tätigkeitsfeld aufgrund von pädophilen Dispositionen auszusuchen, wird hier explizit hervorgebracht. Die Eingrenzung auf die Berufsgruppe der Erzieher zeigt, dass die Zuschreibung vor allem dann wirksam wird, je jünger die Adressat\*innen pädagogischer Angebote sind. Indem die Zuschreibung als Vorurteil eingeordnet wird, wird eine Distanzierung von eben dieser angezeigt. Auf metaphorischer Ebene wird – räumlich betrachtet – die mit dieser Kategorisierung verbundene Bedrängnis und Einschränkung der

Handlungsfähigkeit männlicher Fachkräfte benannt, gegenüber der ein deutliches Bedauern des Sozialarbeiters ausgedrückt wird (»leider Gottes«). Implizit wird damit auf das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters verwiesen und angezeigt, dass er weiß, wie es ist, als männlicher Pädagoge mit derartigen Zuschreibungen konfrontiert zu sein. In einer Reformulierung wird angezeigt, dass auch der Sozialarbeiter mit Zuschreibungen einer generalisierten männlichen Täterschaft konfrontiert war und ihm aufgrund seines Tätigkeitsfokus eine grundlegende Skepsis entgegengebracht wurde (»ähm war=s damals auch so dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser (.) Personengruppe beschäftigen ja (.) also nach dem Motto ham die was damit zu tun ((lachend bis\*)) oder so ja\* also es gab da auch sowas«). Das Auflachen kann als Versuch der Distanzierung von eben jenen Zuschreibungen ebenso wie von den damit einhergehenden unangenehmen Gefühlen gedeutet werden. Jene Gefühle werden in der Erinnerung an die zurückliegende Situation für den Sozialarbeiter erneut spürbar und als negativ konnotierte Gefühle eingeordnet (»also es war ((atmet ein)) manchmal war das sehr unangenehm«). Das negative Erleben wird betont (»sehr«), auch wenn die Situationen, in denen es zu diesem Erleben kam, eingegrenzt werden (»manchmal«). Des Weiteren wird dargestellt, dass die Ablehnung ihm nie direkt entgegengebracht worden sei. Vielmehr sei es eine bestimmte Art der Kommentierung gewesen, die ihn die Ablehnung der Kolleg\*innen gegenüber seiner beruflichen Schwerpunktsetzung atmosphärisch habe spüren lassen (»wenn man das ist man nicht direkt drauf angesprochen worden aber man **spürte** das ((atmet ein)) wenn man seine Arbeit vorgestellt hat ähm ((atmet ein)) gab=s immer so: Bemerkungen so nach dem Motto pf wie kommen Sie dazu sich mit dieser Personengruppe zu beschäftigen ((lachend bis)) ja\* ((atmet ein))«). Die Ablehnung wird auf der Ebene des atmosphärischen Spürens und der emotionalen Wahrnehmung verortet. Wie zuvor wird den eigenen Gefühlen bei der Beurteilung von Situationen damit Gewicht gegeben. Anders als im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad werden die eigenen Gefühle darüber als Teil der professionellen Positionierung hervorgebracht und in diese – als wichtiges Instrument zur Einschätzung und Bewertung sozialer Situationen – integriert. Überdies distanziert sich der Sozialarbeiter anhand einer indirekten Positionierung von der zurückliegenden Erfahrung (»man«). Damit verbunden ist eine Verallgemeinerung, durch die angezeigt wird, dass die Zuschreibung nicht nur den Sozialarbeiter getroffen habe, sondern (vermut-

lich) alle männlichen Pädagogen im Feld des Kinder- und Jugendschutzes. Dass es sich jedoch auch um die genuine Erfahrung des Sozialarbeiters handelt, wird anhand des aufgeführten Rechtfertigungsdrucks deutlich, den er angesichts der Zuschreibungen verspürt habe (»äh also also dann (.) hat man manchmal das Gefühl gehabt man muss sich da irgendwie verteidigen oder man muss das irgendwie begründen ja ((atmet ein))«). Zwar erfolgt die Aussage erneut in unpersönlicher Form. Neben dem Bedürfnis, sich von derartigen Zuschreibungen zu distanzieren, könnte die allgemeine Form an dieser Stelle darauf hinweisen, dass der Kollege, mit dem er in der zurückliegenden Zeit zusammengearbeitet hat, mitgemeint ist. Im Kontext der Zuschreibungen wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die den Sozialarbeiter kritisch und abwertend gegenüber den Kolleg\*innen zeigt, vor denen er das Gefühl hat, sich rechtfertigen zu müssen (»obwohl das vollkommener Schwachsinn ist«). Die ablehnende Haltung der Kolleg\*innen gegenüber den eigenen beruflichen Motiven wird vehement zurückgewiesen und, indem auf einen (psychiatrischen) Begriff rekurriert wird, mit dem Menschen in der Vergangenheit eine Intelligenzminderung zugewiesen wurde, fachlich disqualifiziert. Die Begründung der Abqualifizierung der Kolleg\*innen erfolgt anhand einer Fremdpositionierung von Tätern sexualisierter Gewalt als Menschen mit Unterstützungsbedarf (»weil das Menschen sind die auch Hilfe brauchen ja ohne Frage ja (.)«). Der Zuschreibung an männliche Fachkräfte im Kontext der Arbeit mit Tätern wird damit eine Perspektive entgegengesetzt, der zufolge die Täter nicht auf die ausgeübte Gewalt reduziert werden, sondern ihre Hilfsbedürftigkeit benannt wird. Zwar wird diese additiv benannt (»auch«). Der eigentliche Gegenstand der Beratung von Tätern sexualisierter Gewalt wird aber nicht aufgeführt. Über die einseitige Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit ist in der hervorgebrachten Perspektive eine Schieflage enthalten, da Aspekte der Gewalt und Macht, die bei der Ausübung sexualisierter Gewalt eine zentrale Rolle spielen, ausgeklammert werden und nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Täter\*innen hilfsbedürftig sind. Auf impliziter Ebene geht die zur Rechtfertigung eingesetzte Zuschreibung der Hilfsbedürftigkeit mit einer Täter-Opfer-Umkehr einher. Inwieweit dies von dem Sozialarbeiter intendiert ist oder als Reaktion auf die geringe Wertschätzung des beruflichen Umfeldes für die eigene Arbeit zurückzuführen ist, kann nicht eindeutig geklärt werden. Angesichts der vorherigen solidarischen Selbstpositionierung des Sozialarbeiters gegenüber Betroffenen von sexualisierter Gewalt (Kap. 6.4.2.4) ist davon auszugehen, dass die

hier hervorgebrachte Perspektive primär auf die erlebte Ablehnung der eigenen Arbeit zurückzuführen ist, die für den Sozialarbeiter vor dem Hintergrund seiner tiefen Überzeugung von der Richtigkeit seines Tuns auch schmerzhafteste Momente beinhaltet, die – zumindest kann dies angenommen werden – (temporär) zu einem Distanzverlust zur Gruppe der Täter führen können, etwa indem diese primär über ihre Hilfsbedürftigkeit wahrgenommen werden.

Die zurückliegende Erfahrung wird abschließend nochmals der Vergangenheit zugeordnet (»is heute nicht mehr so aber das war vor fünfzehn Jahren war das noch sehr stark (.)«). Auf diese Weise wird eine Form der Abgeschlossenheit der Auseinandersetzung hervorgebracht und suggeriert, dass sich der Sozialarbeiter ähnlichen Zuschreibungen heute nicht mehr ausgesetzt sieht. Dennoch wird die Erfahrung der Ablehnung, die ihm für seine Arbeit mit Tätern entgegengebracht wurde, erneut hervorgebracht (»dass man selber so das Gefühl hatte man is so auch in der Ecke ((lacht stimmlos auf)) ja auch als Kollege ist man in der Ecke ist man in der Täterecke ja«). Indirekt wird die entgegengebrachte Ablehnung als Gemeinsamkeit des Sozialarbeiters und der Täter sexualisierter Gewalt konstruiert, die auf metaphorischer Ebene durch die übereinstimmende räumliche Positionierung des Sozialarbeiters und der Täter ausgedrückt wird. Die damit verbundene Abwertung wird anhand der Assoziation von Schmutz und Dreck deutlich sichtbar gemacht (»das is=so so=ne Schmutzdecke ja (.)«). Damit wird deutlich, dass mit der Zuschreibung ein (potenzieller) Verlust des Ansehens für den Sozialarbeiter einhergeht. Im Modus der Argumentation wird dargestellt, dass das geringe soziale Ansehen der Arbeit mit Tätern dazu führe, dass kaum jemand diese Arbeit übernehmen wolle (»so pf da will keiner dran=hin da will keiner dran und (..) das soll=n andere machen aber wer **macht=s** denn«). Die Frage, wer die Arbeit übernehmen solle, bleibt ungeklärt. Anhand der rhetorischen Frage wird die ablehnende Haltung der Kolleg\*innen gegenüber der Arbeit mit Tätern erneut kritisiert. Zugleich wird damit der Rahmen vorbereitet, innerhalb dessen sich der Sozialarbeiter als derjenige positionieren kann, der die aufgrund der ablehnenden Haltung der Kolleg\*innen entstandene Lücke füllen kann. Es ist eine Selbstpositionierung, die erneut auf den starken Idealismus des Sozialarbeiters verweist, der ihn dazu bringt, die Arbeit trotz geringer Anerkennung und impliziter Abwertung zu übernehmen und über viele Jahre hinweg auszuführen. Erneut wird damit unterstrichen, dass er aus der Überzeugung handelt, mit seinem Tun, etwas bewirken zu können, das sonst fehlen würde.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge vor dem Hintergrund der erfahrenen Ablehnung des eigenen Tätigkeitsfokus, die auf der Konstruktion männlicher Täterschaft entlang der symbolischen Ordnung von sexualisierter Gewalt basiert, zentral auf die Rechtfertigung des eigenen Tuns und die Aufrechterhaltung der professionellen Positionierung des Sozialarbeiters zielt. Mit der Zuschreibung ist eine direkte Abwertung des Tuns des Sozialarbeiters verbunden, die von ihm – gerade aufgrund seiner professionellen Überzeugung – auch als schmerzvoll erlebt wird. Zugleich ist es jene Überzeugung von der Richtigkeit seines Tuns, die ihm gegenüber den Zuschreibungen Sicherheit gibt und das eigene Handeln nicht infrage stellen lässt. Damit zielt die Selbstsorge auf die Entkoppelung des professionellen Interesses an der Arbeit mit Tätern und der Zuschreibung von Täterschaft. Dies gelingt dem Sozialarbeiter zentral über die Selbstpositionierung innerhalb des pädagogischen Feldes, in dem er vermeintlich der Einzige ist, der bereit ist, die anerkennungsarme Arbeit mit Tätern zu übernehmen. Sein Interesse an der beruflichen Arbeit mit Tätern wird als vermeintlich selbstloses Interesse hervorgebracht: Er übernimmt diese Arbeit auch, weil es sonst niemand tut. Die Selbstpositionierung des Sozialarbeiters beinhaltet emotionale Aspekte, die auf den Rechtfertigungsdruck zurückzuführen sind und zu einem Bias in seiner Perspektive führen, indem Aspekte der Macht im Täterhandeln ausgeklammert werden und einseitig die Hilflosigkeit von Tätern betont wird. Alles in allem wird in der Selbstsorge die tiefe Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Handelns erneut hervorgebracht. Es scheint eben jene Überzeugung zu sein, die dazu führt, dass sich der Sozialarbeiter – anders als der Lehrer Gerrit Goergen – in seiner Arbeit mit Tätern von Zuschreibungen der männlichen Täterschaft nicht verunsichern lässt und an dieser festhält.

#### **6.4.2.9 »irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen« – Berufsbiografische Vulnerabilität I: Veränderungen auf der Ebene der Sexualität**

In diesem und im nächsten Kapitel wird auf der Grundlage weiterer Erzählsegmente eine Form der berufsbiografischen Vulnerabilität des Sozialarbeiters rekonstruiert, die infolge der langjährigen beruflichen Tätigkeit mit Tätern sexualisierter Gewalt entsteht und in den Fokus der Selbstsorge gerückt wird. Im vorliegenden Kapitel geht es zunächst um Auswirkungen der beruflichen Arbeit, die auf der Ebene des sexuellen Empfindens des So-

zialarbeiters (und seiner Kolleg\*innen) festgestellt werden. Zwar werden diese Veränderungen vom Sozialarbeiter selbst nicht als Vulnerabilität bezeichnet. Da die Veränderungen subjektiv jedoch als Einschränkung erlebt werden, erscheint es angebracht, hier von einer Form der Verletzbarkeit zu sprechen. Die Selbstsorge wird im vorliegenden Kapitel auf der Grundlage von zwei Segmenten rekonstruiert: Im ersten Segment wird die Veränderung sexuellen Empfindens zunächst als eine kollektive Erfahrung hervorgebracht, während im zweiten Segment die persönliche Erfahrung des Sozialarbeiters thematisiert wird. Die kollektive Einordnung der eigenen Erfahrung fungiert erneut als Selbstpraktik, anhand derer die professionelle Positionierung des Sozialarbeiters – trotz der hervorgebrachten Verletzbarkeit – abgesichert wird.

Im Fokus des ersten Segments steht der informelle Austausch unter Kolleg\*innen über die Auswirkungen der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt:

»und ähm (.) als:s=wir wieder mal unterwegs waren fortbildungsmäßig in Bezug auf sexuellen Missbrauch und Täterarbeit ((atmet ein)) ähm ham wir abends mal nach der Fortbildung uns zusammen gesetzt mit Kollegen die in dieser Arbeitsgruppe war=n (.) und ham noch n **Wein** getrunken bei ner Kollegin privat zu Hause die vor Ort wohnte (.) u:nd nach der ein oder andern Flasche Wein (.) ham wir natürlich dann über die Fortbildung geredet auch über unsere berufliche Erfahrung geredet und wir kamen so=n bisschen auch ((atmet ein)) sehr persönlich ins Gespräch und in diesem persönlichen Gespräch sachte dann ein Kollege ((atmet ein)) so so der w::a=be'warf das so in den Raum und sachte dann (.) naja also pf: in den letzten zehn Jahren is hat sich meine Sexualität privat auch verändert (.) das und das mög- mag ich nicht mehr das und das äh kommt nicht mehr infrage für mich ((atmet ein)) und das fand ich=n das fand ich so **mutich** und dann äh (.) was (.) was ich viel int=ressanter fand is als dass wir dann (.) mit=nander (.) darüber ins Gespräch gekommen sind ((atmet ein)) wo dann (.) immer mehr (.) Kollegen Kolleginnen aus dieser kleinen Gruppe dann ((atmet ein)) äh mitgeteilt haben dass auch **sie** (.) äh dass auch bei ihnen ihr Sexual'leben (.) oder ihre sexuellen Handlungen im privaten Kontexten sich verändert haben ((atmet ein)) (.) und wir haben das dann nur zur **Kenntnis** genommen wir haben das das dann nicht mehr na=natürlich inhaltlich nicht mehr di=diskutiert aber wir ham=s zur **Kenntnis** genomm und wir haben dann auch ((atmet ein)) irgendwie dann bisschen thematisch

dann wieder von abgekommen und als ich dann (..) auf der Heimfahrt war nach dieser Fortbildung und dann auch die Folgezeit hab ich so gedacht (..) ja (..) irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen also wenn man mit (..) mit ner missbräuchlichen Sexualität sehr viel zu tun hat (..) dann kann das doch auch die eigene (..) die eigene Sexualität beeinflussen (..) oder (..) m=muss nicht aber kann sie beeinflussen (..)« (Z. 538–572).

Die Erzählung wird über eine zeitlich-situative Rahmung eingeleitet, mit der die hervorgebrachte Erfahrung zwar – über die wiederholte Teilnahme an einer Fortbildung – in einen beruflichen Zusammenhang gestellt wird, zugleich aber über diesen hinausweist – indem der Austausch zeitlich nachrangig zu der Fortbildung in der Privatwohnung einer Kollegin stattfindet und den Konsum von Alkohol umfasst. Das situativ den beruflichen Rahmen überschreitende Setting wird auch auf der Ebene des Gesprächs über die Verlagerung vom Beruflichen hin zum Persönlichen ausgedrückt (»u:nd nach der ein oder andern Flasche Wein (..) ham wir natürlich dann über die Fortbildung geredet auch über unsere berufliche Erfahrung geredet und wir kamen so=n bisschen auch ((atmet ein)) sehr persönlich ins Gespräch«). Die Lokalisierung in einer Privatwohnung und der Konsum von Alkohol werden indirekt als Bedingungen für die Verlagerung des Gesprächs hin zu persönlichen Themen benannt. Die Annäherung an die privaten Themen wird dabei als Steigerung dargestellt: Zunächst sei das Gespräch »so=n bisschen« und dann »sehr« persönlich geworden. Der erzeugte Spannungsbogen erreicht seinen Höhepunkt mit der Darstellung des Gesprächsbeitrages eines Kollegen. Dieser habe preisgegeben, dass sich seine Sexualität in den vergangenen Jahren verändert habe und er bestimmte sexuelle Praktiken nicht mehr ausüben könne (»und in diesem persönlichen Gespräch sachte dann ein Kollege ((atmet ein)) so so der w::a=be'warf das so in den Raum und sachte dann (..) naja also pf: in den letzten zehn Jahren is hat sich meine Sexualität privat auch verändert (..) das und das mög- mag ich nicht mehr das und das äh kommt nicht mehr in für mich ((atmet ein))«). In der Aussage des Kollegen werden vor allem die Einschränkungen der veränderten Sexualität benannt, also die verletzbaren Aspekte, weshalb im Folgenden von einer berufsbiografischen, sexuellen Vulnerabilität gesprochen wird. Die Entstehung der Vulnerabilität wird als schleichender Prozess dargestellt, dessen Feststellung zeitlich auf die – zum Erzählzeitpunkt – vergangenen zehn Jahre begrenzt wird. Dass es sich bei der hervorgebrachten Form der Vulnerabilität um eine Folge der langjäh-

rigen beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt handelt, wird erst in den abschließenden Sequenzen des Erzählsegments gesagt. An dieser Stelle ergibt sich dies aus den Rahmenangaben zu der Fortbildung, die als inhaltliche Klammer des Segments fungiert. Die Thematik der sexuellen Vulnerabilität und die Offenheit des Kollegen hinterlassen einen nachhaltigen Eindruck auf den Sozialarbeiter, was anhand der Bewunderung ausgedrückt wird, die dem Kollegen entgegengebracht wird (»und das fand ich=n das fand ich so **mutich**«). Auf impliziter Ebene wird das Sprechen über Sexualität im kollegialen Kontext damit als unüblich und herausfordernd dargestellt. Die Thematisierung des Kollegen habe indes dazu geführt, dass im Verlauf des Gesprächs immer mehr Kolleg\*innen Veränderungen ihres Sexuallebens preisgegeben hätten (»und dann äh (.) was (.) was ich viel int=ressanter fand is als dass wir dann (.) mit=inander (.) darüber ins Gespräch gekommen sind ((atmet ein)) wo dann (.) immer mehr (.) Kollegen Kolleginnen aus dieser kleinen Gruppe dann ((atmet ein)) äh mitgeteilt haben dass auch **sie** (.) äh dass auch bei ihnen ihr Sexualleben (.) oder ihre sexuellen Handlungen im privaten Kontexten sich verändert haben ((atmet ein)) (.)«). Das offene Sprechen über intime Aspekte der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird von dem Sozialarbeiter rückblickend positiv bewertet. Die Selbstpositionierung des erzählten Ich ist zugleich ambivalent: Einerseits wird das erzählte Ich als Teil des Gesprächskreises positioniert (»wir«), andererseits scheint es nicht aktiv an dem Austausch beteiligt. Im Gegensatz zu seinen Kolleg\*innen spricht der Sozialarbeiter nicht über die eigenen Erfahrungen, sondern nimmt die Position des Zuhörenden ein. Das starke Interesse des Sozialarbeiters an dem zurückliegenden Austausch verweist jedoch auf die persönliche Relevanz der Thematik, die von dem Sozialarbeiter erst im nachfolgenden Segment ausgesprochen wird. Hingegen wird der Umgang mit den geteilten Erfahrungen als Kenntnisnahme beschrieben (»und wir haben das dann nur zur **Kenntnis** genommen wir haben das das dann nicht mehr na=natürlich inhaltlich nicht mehr di=diskutiert aber wir ham=s zur **Kenntnis** genomm«). Indem die jeweiligen Erfahrungen nicht diskutiert werden, wird mit Blick auf die zurückliegende Gesprächssituation eine klare Grenze markiert und der Umgang der Kolleg\*innen mit den geteilten Erfahrungen als sensibel und respektvoll dargestellt. Überdies wird mit dem Begriff der Kenntnisnahme auch eine gewisse Betretenheit oder Sprachlosigkeit angedeutet, die auf eine Hilfslosigkeit hindeutet, wie mit dem geteilten Wissen umgegangen werden soll. Auch der anschließende

Hinweis auf den weiteren Gesprächsverlauf weist darauf hin (»und wir haben dann auch ((atmet ein)) irgendwie dann bisschen thematisch dann wieder von abgekomm«). Die Betretenheit, die der Sozialarbeiter und seine Kolleg\*innen neben dem Interesse an den gegenseitigen Erfahrungen empfunden haben, wird hier auf sprachlicher Ebene vom Sozialarbeiter reinszeniert. Die von Abbrüchen gekennzeichnete Aussage wirkt, als könne sich der Sozialarbeiter die Gesprächsentwicklung auch nicht erklären.

Die Darstellung der zurückliegenden Situation wird mit einer Positionierung des erzählten Ich des Sozialarbeiters abgeschlossen, über die der Zusammenhang zwischen der beruflichen Arbeit mit Tätern und der sexuellen Vulnerabilität von Fachkräften hergestellt wird (»und als ich dann (..) auf der Heimfahrt war nach dieser Fortbildung und dann auch die Folgezeit hab ich so gedacht (..) ja (..) irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen«). Mit der Selbstpositionierung des Sozialarbeiters, die dem kollektiven kollegialen Zusammenhang nunmehr entrückt ist, wird die zentrale Erkenntnis des Sozialarbeiters zusammengefasst, die dieser aus dem Gespräch mit den Kolleg\*innen gezogen habe: Im Nachgang des Gesprächs sei ihm klargeworden, dass die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und die Arbeit mit Tätern sich in die Körper und die Empfindungen der Fachkräfte einschreiben und diese nicht unberührt lassen würden. Es ist insbesondere der Begriff der »Spuren«, der den Prozess der Einschreibung und sein Ergebnis verdeutlicht. Indem der Ort der Einschreibung unbestimmt bleibt (»irgendwo«), wird offengelassen, ob neben der sexuellen Vulnerabilität auch andere Formen der berufsbiografischen Vulnerabilität auftreten können. Dass die langjährige Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zu Veränderungen im Selbst- und Fremderleben pädagogischer Fachkräfte führt, wird hingegen als Tatsache behauptet (»muss«). Die behauptete Zwangsläufigkeit der berufsbiografischen sexuellen Vulnerabilität wird abschließend mit Blick auf die Auseinandersetzung mit der gewaltvollen Sexualität von Tätern zugleich plausibilisiert und aufgelöst (»also wenn man mit (.) mit ner missbräuchlichen Sexualität sehr viel zu tun hat (.) dann kann das doch auch die eigene (.) die eigene Sexualität beeinflussen (..) oder (.) m=muss nicht aber kann sie beeinflussen (.)«). Die Auseinandersetzung mit Tätern wird zum einen als konkrete Ursache für die Veränderung des sexuellen Erlebens aufseiten der pädagogischen Fachkräfte dargestellt. Zum anderen wird der zwangsläufige Zusammenhang zwischen der langjährigen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und der hervorgebrachten sexuellen Vulnerabilität

aufgehoben. Die Auflösung des zuvor konstruierten kausalen Zusammenhangs legt nahe, dass der Sozialarbeiter selbst nicht entschieden ist, was er im Hinblick auf die eigene Sexualität im Kontext des Interviews ebenso wie vor seinen Kolleg\*innen preisgeben möchte. Mit der Auflösung des kausalen Zusammenhangs lässt er offen, inwieweit die beschriebenen Auswirkungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens auch auf ihn zutreffen. Erst am Ende des Interviews wird diese Information aufgeführt. Sie wird im Folgenden rekonstruiert.

In diesem Segment werden von dem Sozialarbeiter schließlich die Veränderungen aufgeführt, die dieser mit Blick auf die eigene Sexualität festgestellt hat. Die Veränderungen haben eine negative Konnotation und werden als Einschränkungen erlebt:

»((atmet ein)) also ähm was ich jetzt (.) festgestellt habe is das hab ich ja im ersten Teil schon mal kurz angedeutet dass ich **auch** ((atmet ein)) ähm das Gefühl habe das ist aber wirklich nur n **Gefühl** das is (.) kann ich gar nicht **beweisen** das wird vielleicht eines Tages ma be=zu beweisen sein ((atmet ein)) das=sich meine (.) meine Libido verändert hat das=sich meine sexuellen ((atmet ein)) Bedürfnisse oder Wünsche oder auch Praktiken verändert haben das schon ((atmet ein)) ähm (.) dass ich ähm (...) ja weniger **frei** geworden bin in=s in sexuellen Praktikern Praktiken das hab ich ja schon gemacht ((atmet ein)) >ähm< das kann mit der Arbeit zusammen hängen oder auch (.) mit=m mir persönlich aus ander=n Zusammenhängen das kann ich gar nicht sagen ((atmet ein))« (Z. 2863–2877).

Mit dem Verweis auf die bereits beim ersten Interviewtermin angedeuteten Inhalte wird nunmehr die eigene Erfahrung sexueller Vulnerabilität in den Fokus der Selbstsorge gerückt. Dabei wird, auch auf prosodischer Ebene, betont, dass es sich um ein subjektives Empfinden des Sozialarbeiters handelt, für das es keine objektiven Belege gebe (»wirklich nur n **Gefühl**«). Das subjektive Erleben wird an dieser Stelle gegenüber der objektiven Erkenntnis abgewertet. Es ist möglich, dass der Sozialarbeiter sich auf diese Weise gegenüber einer Bewertung des Erlebten (durch den Interviewer oder andere) absichern möchte und das Erlebte deshalb nicht als Tatsache darzustellen versucht. Zugleich kann die Gegenüberstellung von subjektivem Erleben und objektiver Erkenntnis als Unsicherheit des Sozialarbeiters gedeutet werden. Anders als sonst wird das Erlebte hier nicht vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen oder wissenschaftlicher Erkenntnisse eingeordnet. Es

ist davon auszugehen, dass dem Sozialarbeiter die wissenschaftlichen Studien aus dem Bereich der Traumapädagogik und der Psychotraumatologie, in denen Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses als Folge der intensiven Auseinandersetzung mit (sexualisierter) Gewalt thematisiert werden, nicht bekannt sind und er diese nicht als Referenzrahmen für seine eigenen Erfahrungen einsetzen kann, um dem eigenen Erleben Objektivität und eventuell auch eine Legitimation zuzuweisen. Das Erzählmuster, mit dem eigene Erlebnisse wissenschaftlich und historisch eingebettet wurden, erweist sich an dieser Stelle folglich als brüchig. Zwar bieten die in der zurückliegenden Situation offenbarten Erfahrungen der Kolleg\*innen dem Sozialarbeiter die Möglichkeit, die eigenen Erfahrungen zu erkennen. An der impliziten Abwertung des eigenen Erlebens wird deutlich, dass dieser Rahmen offenbar nicht ausreicht, um die eigenen Verletzungserfahrungen anzuerkennen und in die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter zu integrieren. Mit einer auf die Zukunft gerichteten Aussage wird diese Lesart bestätigt (»wird vielleicht eines Tages ma be=zu beweisen sein ((atmet ein))«). Die Verunsicherung des Sozialarbeiters verweist auf eine Professionalisierungslücke in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt, konkret in Hinblick auf die Auswirkungen der langjährigen Zusammenarbeit mit Tätern oder Betroffenen. Diese Professionalisierungslücke erschwert dem Sozialarbeiter offenkundig, die wahrgenommenen Veränderungen im Bereich des Sexuellen als Folge der beruflichen Arbeit zu erkennen, ohne die eigene professionelle Positionierung infrage zu stellen.

Im Weiteren werden die Veränderungen der Sexualität mit Bezug auf die eigene psychosexuelle Energie konkretisiert (»das=sich meine (.) meine Libido verändert hat«). Die Veränderung der sexuellen Lust wird sodann als Veränderung der sexuellen Praktiken beschrieben (»das=sich meine sexuellen ((atmet ein)) Bedürfnisse oder Wünsche oder auch Praktiken verändert haben das schon ((atmet ein))«). Damit wird dargelegt, dass die wahrgenommenen Veränderungen nicht nur die Ebene des Empfindens, sondern auch die Handlungsebene umfassen. Darüber wird angezeigt, auf welche Weise sich die langjährige Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt auch in den eigenen Körper und die eigenen Empfindungen eingeschrieben hat. Die Veränderungen werden mit einer negativen Wertung verbunden und als Einschränkung hervorgebracht (»ähm (.) dass ich ähm (...) ja weniger **frei** geworden bin in=s in sexuellen Praktikern Praktiken«). Die Einschränkung bezieht sich insbesondere auf den Handlungsspielraum, den der Sozialarbeiter auf der Ebene der Sexualität einst für sich wahrgenommen

habe. Gegenüber seinem erzählten Ich wird das erzählende, gegenwärtige Ich des Sozialarbeiters auf der Ebene des Sexuellen demnach als verletztes Subjekt positioniert.

Der Zusammenhang zwischen der beruflichen Arbeit mit Tätern und den Veränderungen im Bereich des Sexuellen wird abschließend nochmals hervorgebracht (»das hab ich ja schon gesacht ((atmet ein)) >ähm< das kann mit der Arbeit zusammen hängen«). Die langjährige berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird dabei als *eine* mögliche Erklärung für die sexuelle Vulnerabilität angeführt. Daneben werden weitere Begründungen angedeutet (»oder auch (.) mit=m mir persönlich aus ander=n Zusammenhängen das kann ich gar nicht sagen ((atmet ein))«). Die Suche nach weiteren Erklärungen zeigt das Hadern des Sozialarbeiters, eine Kausalität zwischen der beruflichen Tätigkeit und den Veränderungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens und Handelns anzunehmen. Ein Grund für sein Hadern ist, dass die Behauptung einer Kausalität als professionelles Scheitern und als Infragestellung der Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter gedeutet werden könnte. Die in den letzten Sequenzen enthaltene Vagheit und die weiter oben rekonstruierte Abwertung des subjektiven Erlebens verweisen auf ein Ringen des Sozialarbeiters damit, die erlebte berufsbiografische Verletzbarkeit in die Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter mitaufzunehmen ohne diese zu gefährden. Zwar scheint die im Rahmen des kollegialen Austausches hervorgebrachte Subjektposition als vulnerables Subjekt dem Sozialarbeiter die Möglichkeit zu bieten, die eigenen Erfahrungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens einzuordnen und zu deuten. Zugleich scheint er damit zu hadern, einen eindeutigen Zusammenhang zur beruflichen Arbeit herzustellen. Die sexuelle Verletzbarkeit, die hier als der zentrale Fokus der Selbstsorge hervorgebracht wird, wird damit zugleich in die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter integriert wie aus dieser ausgeklammert.

#### **6.4.2.10 »das tut mir auch manchmal leid dass ich da so ((atmet ein)) keine Kapazitäten mehr hab wenn ich nach Hause komme« – Berufsbiografische Vulnerabilität II: Eingeschränkte soziale Ressourcen**

Im Rahmen dieses Kapitels wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments eine zweite Ausprägung der berufsbiografischen Vulnerabilität rekonstruiert, die von dem Sozialarbeiter hervorgebracht und als soziale

Vulnerabilität gefasst wird. Die berufsbiografische soziale Vulnerabilität kann als gesteigerte »Empfindsamkeit« für gesellschaftliche Probleme und als Einschränkung der Ressourcen für die Auseinandersetzung mit (sozialem) Leid in nahen und entfernten sozialen Beziehungen beschrieben werden. Von dem Sozialarbeiter wird die Veränderung in der Selbst- und Weltwahrnehmung nicht allein auf die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zurückgeführt, sondern allgemein auf die langjährige Auseinandersetzung mit sozialen Problemen. Es werden eine Veränderung des Umgang des Sozialarbeiters mit sozialem Leid im öffentlichen Raum, seine erhöhte Empfindsamkeit und die Einschränkung der eigenen Ressourcen dargelegt, sich mit dem wahrgenommenen Leid auseinanderzusetzen und sich den betroffenen Menschen zuzuwenden. Überdies werden die Folgen der langjährigen beruflichen Tätigkeit des Sozialarbeiters für die Beziehung zu seiner Partnerin dargelegt, die auf Basis des nachfolgenden Textsegments rekonstruiert werden:

»ähm (.) ich (..) ich bin sehr (.) ich bin sehr abgeessen sach ich mal fachlich wenn ich nach Hause komme also ich mag dann überhaupt keine ((atmet ein)) Probleme mehr wahrnehmen und hören wenn ich nach Hause komme also das ((atmet ein)) ähm trifft hauptsächlich meine meine Beziehungspartnerin die dann ((atmet ein)) ähm nicht mehr so zum Zuge kommt mit ihrer mit ihren Sorgen die sie hat für sich selbst oder auch beruflich hab ich wenich Luft (.) mich da noch drauf einzulassen das manchmal schwierig (.) das tut mir auch manchmal leid dass ich da so ((atmet ein)) keine Kapazitäten mehr hab wenn ich nach Hause komme (.) das hat sich aber in den letzten zehn Jahren verstärkt also (.) bin jetzt ja ((atmet ein)) werd jetzt ALTERSANGABE ((räuspert sich)) in einigen Tagen und ((atmet ein)) wenn ich überlege wenn ich zurück überlege das hat sich schon in den letzten zehn fünfzehn Jahren enorm verändert also negativ ja also es gibt immer weniger mehr Kapazitäten oder ich verbrauche immer unge- ich verbrauche immer **mehr** Kapazitäten ((atmet ein)) mit jedem Jahr (.) nach acht Stunden >ja< also ich hab immer weniger **übrich** (.) in den letzten Jahren für (.) Privates >ja< was vielleicht schwierig ist wo ich mich ja dem auch stellen muss **das** hat sich verändert auf jeden Fall (4)« (Z. 2877–2904).

Das Textsegment wird mit einer Selbstpositionierung eingeleitet, welche die Erschöpfung des Sozialarbeiters am Ende eines Arbeitstages verdeutlicht. Mit der umgangssprachlichen Formulierung »abgeessen«

wird ausgedrückt, dass die eigenen Ressourcen zum Feierabend hin aufgebraucht sind. Zwar wird die Erschöpfung auf den fachlichen Bereich begrenzt, ihre Wirkung entfalte sich jedoch vor allem auf der Ebene privater Beziehungen. Indirekt wird darüber angegeben, dass die Möglichkeiten des Sozialarbeiters, sich mit sozialen Problemkonstellationen auseinanderzusetzen, im Bereich der beruflichen Arbeit fortbestehen und nur im Bereich der privaten Beziehungen eingeschränkt seien. Die erlebte Einschränkung des Sozialarbeiters bei der Problembearbeitung nach Feierabend wird als absolut dargestellt (»also ich mag dann überhaupt keine ((atmet ein)) Probleme mehr wahrnehmen und hören«). Das damit verbundene Bedürfnis des Sozialarbeiters, sich außerhalb der beruflichen Arbeit nicht mehr mit sozialen Problemstellungen auseinanderzusetzen, wird hier sehr deutlich zum Ausdruck gebracht. Das Verhältnis von beruflicher und privater Sphäre basiert auf einer klaren Trennung beider Bereiche, die Auseinandersetzung mit sozialen Problemen wird auf den beruflichen Bereich begrenzt und der private Bereich als Erholungsraum konzipiert. Indirekt wird damit ein Abgrenzungshandeln des Sozialarbeiters hervorgebracht. Anders als im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad geht es dabei jedoch weniger um die Begrenzung der beruflichen Arbeit, die als Selbstpraktik im Sinne der Aufrechterhaltung der Arbeits- und Lebenskraft rekonstruiert wurde (Kap. 6.1.2.8). Zwar zielt das Abgrenzungshandeln des Sozialarbeiters indirekt ebenfalls auf die Aufrechterhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit. Es erweist sich dabei jedoch weniger als selbstgewählte Praktik, sondern als eine auf der Grundlage fehlender Ressourcen entstandene Notwendigkeit, die mit erheblichen Einschränkungen im Bereich der privaten sozialen Beziehungen einhergeht. Betroffen sei vor allem seine Lebenspartnerin, für deren Sorgen er nach Feierabend keine Ressourcen mehr habe (»wenn ich nach Hause komme also das ((atmet ein)) ähm trifft hauptsächlich meine meine Beziehungspartnerin die dann ((atmet ein)) ähm nicht mehr so zum Zuge kommt mit ihrer mit ihren Sorgen die sie hat für sich selbst oder auch beruflich«). Über die Fremdpositionierung der Lebenspartnerin wird ein Anspruch des Sozialarbeiters hervorgebracht, der auf eine von ihm aufgebrachte Aufmerksamkeit für die Belange seiner Partnerin zielt. Auf impliziter Ebene wird damit ein Partnerschaftsmodell konzipiert, in dem die (wechselseitige) Aufmerksamkeit und ein Sich-Einlassen auf das jeweilige Befinden und die persönlichen Probleme Bestandteil der alltäglichen partnerschaftlichen Routine sind. Vor dem

Hintergrund der Selbstpositionierung des Sozialarbeiters wird deutlich gemacht, dass er jene Partnerschaftsnorm aufgrund der eigenen erschöpften Ressourcen gegenwärtig kaum erfüllt (»hab ich wenich Luft (.) mich da noch drauf einzulassen«). Die Zustandsbeschreibung erinnert an das aus der Traumaforschung bekannte und umstrittene Konzept der »Mitgefühlerschöpfung« (Figley, 2002), das den nach vielen Jahren der beruflichen Arbeit in den Feldern der therapeutischen und psychosozialen Beratungsarbeit möglicherweise eintretenden Zustand bezeichnet, bei dem es Fachkräften nicht mehr oder nur noch unter großen Anstrengungen möglich ist, sich auf ihre soziale Umwelt empathisch einzulassen. Die berufliche Arbeit, das wird hier sehr deutlich, ist nur unter der Bedingung einer erheblichen Beeinträchtigung bei der Realisierung der eigenen partnerschaftlichen Ansprüche möglich. Der Umstand, nur über sehr geringe Ressourcen für die Auseinandersetzung mit den Problemen der Partnerin zu verfügen, birgt auf der Ebene der Beziehung ein klares Konfliktpotenzial (»das manchmal schwierig (.)«). Überdies wird von dem Sozialarbeiter ein Bedauern ausgedrückt, nicht mehr für die Partnerin da sein zu können (»das tut mir auch manchmal leid dass ich da so ((atmet ein)) keine Kapazitäten mehr hab wenn ich nach Hause komme (.)«). Mit dem Erleben der eingeschränkten Ressourcen ist auch für den Sozialarbeiter ein Leiden verbunden darüber, dass er den eigenen partnerschaftlichen Ansprüchen nicht gerecht werden kann. Damit verbunden wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die ihn auf sozialer Ebene, ausgelöst durch die berufliche Tätigkeit als vulnerables Subjekt zeigt.

Die Entstehung der berufsbiografischen, sozialen Vulnerabilität wird zeitlich eingegrenzt und als Prozess beschrieben, für den eine Intensivierung des dargelegten Erlebens festgestellt wird (»das hat sich aber in den letzten zehn Jahren verstärkt«). In einer Reformulierung wird der Zeitraum der eingetretenen Veränderungen vergrößert und das Ausmaß der Veränderung hervorgehoben (»also (.) bin jetzt ja ((atmet ein)) werd jetzt ALTERSANGABE ((räuspert sich)) in einigen Tagen und ((atmet ein)) wenn ich überlege wenn ich zurück überlege das hat sich schon in den letzten zehn fünfzehn Jahren enorm verändert«). Die Reformulierung verweist darauf, dass dem Sozialarbeiter erst im Sprechen über die eingeschränkten Ressourcen das eigentliche Ausmaß dieser Veränderungen deutlich wird. Indem die Bewertung dieses Prozesses negativ ausfällt, wird das Leiden an der wahrgenommenen Veränderung in den Mittelpunkt gerückt (»also negativ ja«). Die Anstrengung der beruflichen Arbeit

wird mit Blick auf die eingeschränkten Kapazitäten nach Feierabend zunehmend erlebt (»also es gibt immer weniger mehr Kapazitäten oder ich verbrauche immer un- ich verbrauche immer **mehr** Kapazitäten ((atmet ein)) mit jedem Jahr (.) nach acht Stunden >ja< also ich hab immer weniger **übrich** (.) in den letzten Jahren für (.) Privates«). Das Verhältnis von beruflicher Arbeit und Privatleben wird dabei als eines angezeigt, dass zunehmend zuungunsten des Privatlebens ausfällt. Da der Sozialarbeiter mehrere Anläufe benötigt, um das Erlebte in Worte zu fassen, wird davon ausgegangen, dass er bislang nur selten darüber gesprochen hat. Zugleich scheint der Zusammenhang der Erschöpfung der eigenen Ressourcen durch die berufliche Arbeit – im Unterschied zu dem Aspekt der sexuellen Vulnerabilität – sehr klar. Abschließend wird die Folgeschwere dieser Veränderung hervorgebracht (»>ja< was vielleicht schwierig ist«). Die vage Formulierung verweist auf eine Unsicherheit darüber, was die festgestellte Veränderung langfristig für ihn und seine Partnerin bedeuten wird. Dem gegenübergestellt wird ein Handlungsbedarf des Sozialarbeiters (»wo ich mich ja dem auch stellen muss«). Die Auseinandersetzung mit den festgestellten Veränderungen wird als Unausweichlichkeit dargestellt. Vom Erkennen des Ausmaßes der Veränderungen scheint für den Sozialarbeiter eine Art Signalwirkung auszugehen, sich mit den Folgen der beruflichen Arbeit näher auseinanderzusetzen. Zum Abschluss der Darstellung wird die berufsbedingte Veränderung des Selbsterlebens im Kontext der sozialen Beziehungen erneut bestätigt (»**das** hat sich verändert auf jeden Fall (4)«). Gegenüber den im vorherigen Kapitel angesprochenen Veränderungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens werden die Veränderungen auf der Ebene des Erlebens der Sozialbeziehungen als eindeutig ausgewiesen. Eine ähnliche Eindeutigkeit wird im Hinblick auf ein verändertes Erleben der Sozialbeziehungen im öffentlichen Raum hervorgebracht, das an dieser Stelle aus Platzgründen paraphrasiert wird. Es wird dargelegt, dass der Sozialarbeiter es etwa im öffentlichen Nahverkehr nicht mehr »aushalten« könne, Menschen zu begegnen, die einen unangenehmen Körpergeruch hätten. Anders als früher setze er sich heute weg oder wechsele das Abteil. Ähnlich gehe es ihm, wenn er an wohnungslosen Menschen vorbeilaufe. Das »Elend« der Menschen treffe ihn »**hart**«, er könne es »privat nicht mehr aushalten« und wolle deshalb nach Feierabend nicht mehr damit »konfrontiert« werden. Anders als früher rede er mit diesen Menschen heute nicht mehr und gebe ihnen auch kein Geld mehr. Die soziale Vulnerabilität des Sozialarbeiters wird hier als eine Form

der Betroffenheit von der Situation von Armut betroffener Menschen und – erneut – als Einschränkung der eigenen Ressourcen im Umgang mit diesen Menschen außerhalb der beruflichen Arbeit deutlich. Sie wird von ihm selbst als »Empfindlichkeit« beschrieben, die sich in den letzten Jahren verstärkt habe (»das hat sich schon stark verändert diese Empfindlichkeiten (.) da gibt=s einfach ne Empfindlichkeit ((atmet ein)) äh nicht mehr mit diesen Themen konfrontiert zu sein wenn ich v:on der Arbeit komme (.) ((atmet ein))«). Die soziale Vulnerabilität wird erneut ausschließlich der privaten Lebenssphäre zugeordnet.

Mit Blick auf die Selbstsorge des Sozialarbeiters kann abschließend festgehalten werden, dass die berufsbiografische soziale Verletzbarkeit als zentraler Aspekt der Veränderung des Selbsterlebens hervorgebracht wird. Zwar wird sie vom Sozialarbeiter selbst nicht als Vulnerabilität, sondern vielmehr als fehlende Ressourcen oder gesteigerte Sensitivität erfasst. Als solche ist diese für ihn jedoch eindeutig negativ konnotiert und mit einem Leidensdruck und entsprechendem Handlungsbedarf verbunden. Deshalb und weil aus der Fachliteratur bekannt ist, dass eine gesteigerte Sensitivität für soziale Probleme auch zu einem temporären oder dauerhaften sozialen Rückzug pädagogischer Fachkräfte führen kann (vgl. Udolf, 2008), erscheint es gerechtfertigt, von sozialer Vulnerabilität zu sprechen. Im Unterschied zu der sexuellen Vulnerabilität vermittelt sich die soziale Vulnerabilität als Folge der langjährigen beruflichen Tätigkeit in einem Arbeitsfeld, in dem der Sozialarbeiter mit multiplen sozialen Problemlagen konfrontiert ist. Dies verweist zum einen darauf, dass das Erkennen und Sprechen von Auswirkungen der beruflichen Arbeit auf die eigene Sexualität weitaus schambehafteter ist als das Sprechen über die Erschöpfung der eigenen sozialen Ressourcen. Zum anderen werden im Hinblick auf die Folgen der langjährigen beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt fehlende Deutungsmöglichkeiten des Sozialarbeiters sichtbar, die – wie in Kapitel 6.4.2.8 bereits aufgeführt – auf eine professionelle Leerstelle verweisen. Anders als im Fall der sexuellen Vulnerabilität wird die soziale Erschöpfung des Sozialarbeiters in die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter integriert. Indem die als negativ erlebten Veränderungen ausschließlich auf den Bereich der privaten sozialen Beziehungen oder der sozialen Beziehungen im öffentlichen Raum begrenzt werden, kann die professionelle Positionierung im Kontext des beruflichen Handelns aufrechterhalten werden.

### 6.4.3 Fallstruktur: Die »erfahrungsoffene Selbstsorge« des Sozialarbeiters Norbert Nitsche

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken des Sozialarbeiters Norbert Nitsche in einer Fallstruktur zusammengeführt. Ziel ist es, die Selbstsorge, verstanden als die Möglichkeiten des Sozialarbeiters, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, in den Blick zu nehmen und die eingenommene(n) Subjektposition(en) abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Die Selbstsorge des Sozialarbeiters Norbert Nitsche ist zentral auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet. Die Einnahme der Subjektperson erfolgt über die Darstellung des eigenen Professionalisierungsprozesses zum Thema sexualisierte Gewalt. Als zentrales Merkmal der Selbstsorge wird dabei eine Erfahrungsoffenheit des Sozialarbeiters hervorgebracht, die auf der Ebene der erzählten Geschichte im Sinne einer Offenheit für (neue) Erfahrungen, auf der reflexiven Ebene im Sinne der offenen und bewertungsfreien Zuwendung zum eigenen Erleben ebenso wie auf der Ebene der Selbstbeschreibung als *identity claim* rekonstruiert werden kann. Es wird daher von einer *erfahrungsoffenen Selbstsorge* gesprochen. Die Erfahrungsoffenheit führt nicht nur zum ersten Kontakt des Sozialarbeiters mit einem Täter sexualisierter Gewalt, sondern auch zur späteren beruflichen Fokussierung auf die Arbeit mit Tätern, die gegenüber der Ausrichtung des Handlungsfeldes aufrecht erhalten und verteidigt wird. Auf der Ebene der reflexiven Selbstsorge erweist sich die Erfahrungsoffenheit als Möglichkeit, das Erleben von Handlungsohnmacht als Teil des Professionalisierungsprozesses zu verstehen und in die Positionierung als professionell Handelnder zu integrieren. Die Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter wird anhand von verschiedenen Selbstpraktiken gestützt: Als eine Selbstpraktik wird der Wissenserwerb hervorgebracht, der sich zum damaligen historischen Zeitpunkt als aufwendig erweist, da das Angebot an Fort- und Weiterbildungen zum Thema begrenzt war. Als weitere Selbstpraktik wird der kollegiale Austausch hervorgebracht, anhand dessen die eigenen Erfahrungen professionell abgesichert werden. In der Selbstsorge des Sozialarbeiters zeigt sich eine Doppelorientierung, seine Handlungen sind zugleich auf den individuellen Professionalisierungsprozess wie auf die Professionsent-

wicklung zum Thema sexualisierte Gewalt gerichtet. Die kollektive Einbettung der eigenen Erfahrungen und ihre Einordnung in den Stand der Professionsentwicklung erweisen sich als zentrales Erzählmuster oder als reflexive Selbstpraktik, über die die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter abgesichert wird.

Auf der Ebene der pädagogischen Beziehungen ist die *erfahrungsoffene Selbstsorge* auf die Einnahme der Subjektposition als empathischer und an den Bedürfnissen der Betroffenen orientiert handelnder Sozialarbeiter gerichtet. Es wird eine Haltung hervorgebracht, die gegenüber den Erfahrungen von Betroffenen und Tätern von Offenheit gekennzeichnet ist. Die Sorge um Betroffene sexualisierter Gewalt wird als ethische Verpflichtung hervorgebracht, die im Handeln des Sozialarbeiters als unbedingte Solidarität und Bereitschaft zur Unterstützung umgesetzt wird und darüber eine Tendenz zur Entgrenzung beinhaltet. Seine Haltung gegenüber Tätern ist überdies von Verständnis und der Betonung ihrer Hilfsbedürftigkeit gekennzeichnet. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der prekären Bedingungen und der geringen professionellen und gesellschaftlichen Anerkennung, die der Sozialarbeiter für die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt erhält, wird eine Selbstsorge nachvollziehbar, die von der Richtigkeit des eigenen Tuns ausgeht und mit der deutlich gemacht wird, dass der Sozialarbeiter aus Überzeugung handelt.

Auch auf der Ebene der kollegialen Beziehungen ist die *erfahrungsoffene Selbstsorge* von Offenheit und Verständnis für die Erfahrungen der Kolleg\*innen gekennzeichnet. Die kollegialen Beziehungen werden in der Selbstsorge als bedeutsam für die eigene Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter hervorgebracht. Der kollegiale Austausch erweist sich als ein zentraler Modus der individuellen Professionalisierung. Der kollegiale Austausch und die kollektive Erarbeitung von Fach- und Erfahrungswissen zum Thema sexualisierte Gewalt fungieren nicht nur als Motor für die individuelle und kollektive Professionsentwicklung, sondern haben auch eine orientierende Funktion im Hinblick auf die Erfahrung berufsbiografischer Verletzbarkeit.

Auf der Ebene des Diskurses wird mit der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* jene Adressierungsweise aufgegriffen, bei der pädagogische Fachkräfte hinsichtlich ihres professionellen Auftrages in den Blick genommen werden. Im Fall der erfahrungsoffenen Selbstsorge liegt der Fokus auf dem mehrjährigen Prozess der Aneignung dieser Subjektposition ebenso wie auf der Absicherung und Verteidigung eben dieser gegenüber gesellschaftlichen

Widersprüchen, die aus dem kollegialen Umfeld an den Sozialarbeiter gerichtet werden. Als zentraler Widerspruch zur professionellen Positionierung wird die Adressierung des Sozialarbeiters als Täter hervorgebracht, die in der Selbstsorge klar zurückgewiesen wird und mit der, angesichts der professionellen Leistung, für den Sozialarbeiter auch schmerzhaft Aspekte verbunden werden. Daneben zeigt sich in der Selbstsorge die Leerstelle des professionellen Diskurses um sexualisierte Gewalt bei der Thematisierung von Vulnerabilität: Die Wahrnehmung und Einordnung der erlebten Verletzbarkeit in die professionelle Erfahrung erweist sich unter den aktuellen diskursiven und professionellen Bedingungen als schwierig.

In Tabelle 5 werden die zentralen Aspekte der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*, wie sie im Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche rekonstruiert wurden, abschließend festgehalten:

Tabelle 5: Erfahrungsoffene Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungskategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationenbeziehungen	Kolleg*innen/ Institution	
Norbert Nitsche	Die professionelle Handlungsfähigkeit wird als zentrale Erfahrungsdimension hervorgebracht. Das Erleben von Handlungsohnmacht wird in die professionelle Position integriert, die Einnahme der Subjektposition wird als Prozess dargestellt. Die Selbstpraktiken zielen auf die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit.	Die eigene Haltung ist von Offenheit und Empathie geprägt und gegenüber Betroffenen auch von einer unbedingten Solidarität und Handlungsbereitschaft, die mit einer Tendenz zur Entgrenzung einhergeht. Gegenüber Tätern zeigt sich eine tiefe Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Tuns.	Der kollegiale Austausch erweist sich als Motor der individuellen und kollektiven Professionalisierung. Die kollegiale Beziehung kennzeichnet sich durch Offenheit und beinhaltet die Tendenz zur Entgrenzung (Verwischung beruflicher und privater Beziehungen).	Die Adressierung als potenzieller Täter sexualisierter Gewalt wird in der Selbstsorge zurückgewiesen; im Hinblick auf die Verletzungserfahrungen durch die Arbeit mit Tätern und Betroffenen sexualisierter Gewalt spiegelt die Selbstsorge die Lücke im professionellen Diskurs um sexualisierte Gewalt wider