

## 2 Forschungsstand

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Forschungsliteratur gegeben, die in den Erziehungswissenschaften in Deutschland seit dem Jahr 2010 zum Themenkomplex der sexualisierten Gewalt in pädagogischen Kontexten entstanden ist. Das Jahr 2010 markiert den Zeitpunkt, in dem Politik und Erziehungswissenschaften ebenso wie Teile anderer wissenschaftlicher Disziplinen auf der Grundlage medialer Berichte von Betroffenen über die erlittene sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend durch erwachsene Bezugspersonen in kirchlichen und pädagogischen Einrichtungen den eigenen Handlungsbedarf erkannten und öffentlich erklärten (vgl. Reimann et al., 2021b).<sup>3</sup> Seither ist die Zahl der Publikationen im erziehungswissenschaftlichen Kontext deutlich angestiegen (vgl. etwa Baldus & Utz, 2011; Andresen & Heitmeyer, 2012; Thole et al., 2012a; Fegert & Wolff, 2015; Tuidier & Klein, 2017; Retkowski et al., 2018a; Keupp et al., 2019; Wazlawik et al., 2019; 2020; Glaser et al., 2021; Reimann et al., 2021a). Aufgrund der beträchtlichen Anzahl von Forschungsarbeiten zu Fragen sexualisierter Gewalt werden in der Dissertation nur Beiträge berücksichtigt, die sich auf die pädagogischen Handlungsfelder Schule und Soziale Arbeit beziehen. Studien zu sexualisierter Gewalt in kirchlichen Einrichtungen (vgl. etwa Wazlawik, 2014; Keupp et al., 2017a; 2017b; Kowalski, 2018a) und im Handlungsfeld des Sport- und Vereinswesens (vgl. etwa Busche et

---

3 Elf Jahre zuvor, als ehemalige Schüler der Odenwaldschule schon einmal in einem Zeitungsartikel von Jörg Schindler (1999) in der *Frankfurter Rundschau* von der sexualisierten Gewalt berichteten, die der ehemalige Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker ihnen in Kindheit und Jugend angetan hatte, blieb eine solche Reaktion von Wissenschaft, Politik und Medien aus. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung finden sich nur wenige Arbeiten zum Thema, die vor dem Jahr 2010 entstanden sind (vgl. Conen, 1995; 2004; Fegert & Wolff, 2006). Der Literaturkorpus wird daher auf den Entstehungszeitraum ab 2010 eingegrenzt.

al., 2016; Ohlert et al., 2017; Rulofs et al., 2019; Rulofs, 2021) werden nicht miteinbezogen.

Ziel des Forschungsstandes ist es, einen Überblick über die aktuelle Forschungslandschaft zur Problematik sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten zu geben und etwaige Forschungslücken zu identifizieren. Die Darstellung der Forschungsliteratur unterliegt dabei einer Systematik, die entlang der Frage entwickelt wurde, auf welche Weisen pädagogische Fachkräfte in den Beiträgen zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen adressiert werden. Das Konzept der Adressierung verweist darauf, »wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird« (Reh & Ricken, 2012, S. 42). Mit der Adressierung von Menschen sind Akte der Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung von möglichen Subjektpositionen verbunden, die im Kontext der vorliegenden Sichtung der erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur als implizite und explizite Positionierungen der pädagogischen Fachkräfte herausgearbeitet werden. Das von Reh und Ricken (2012) betonte interaktive Moment der Adressierung tritt hier zunächst in den Hintergrund. Es taucht erst wieder – als sogenannte Selbstadressierung – in den empirischen Analysen auf, wenn untersucht wird, inwiefern pädagogische Fachkräfte sich auf die innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte zur Verfügung gestellten Subjektpositionen beziehen, diese bearbeiten, verwerfen oder annehmen.

Das Vorgehen bei der Ausarbeitung des Forschungsstandes entspricht keiner >echten< Diskursanalyse. Die Darstellung des Forschungsstandes erfolgt vielmehr als resümierende Literaturstudie, die auf die Frage, wie pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten adressiert werden, zugespitzt wird. Der Forschungsstand bildet damit erstens im klassischen Sinn die Grundlage für die Begründung des zentralen Erkenntnisinteresses der Dissertation (Kap. 2.6). Mit dem Forschungsstand werden zweitens die zentralen Subjektformate abgebildet, die pädagogischen Fachkräften im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen bereitgestellt werden. Damit fungiert der Forschungsstand auch als Hintergrundfolie für die empirischen Analysen (Kap. 6 u. 7).

Insgesamt werden *fünf* übergeordnete Adressierungsweisen pädagogischer Fachkräfte herausgearbeitet, die in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich dargestellt werden. In der *ersten* Adressierungsweise werden pä-

dagogische Fachkräfte als (potenzielle) Täter\*innen und als Mitwissende oder Mittäter\*innen von sexualisierter Gewalt in den Blick genommen (Kap. 2.1). Diese Adressierungsweise findet sich in Beiträgen, die nach machttheoretischen, strukturellen und organisationalen ebenso wie konzeptuellen Erklärungen für die sexualisierten Gewalttaten pädagogischer Fachkräften gegenüber Kindern und Jugendlichen suchen (vgl. etwa Utz, 2011; Ricken, 2012; Ley & Ziegler, 2012; Retkowski & Thole, 2012; Willems & Ferring, 2014; Hoffmann, 2015a; Wolff, 2018). Pädagog\*innen werden hier implizit als (potenzielle) Täter\*innen adressiert, die auf der Grundlage von organisationalen Macht- und Gelegenheitsstrukturen und vor dem Hintergrund bestimmter ideengeschichtlicher Überzeugungen (vgl. Oelkers, 2011; Baader, 2012; 2017) agieren. Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als Täter\*innen oder als Mittäter\*innen findet sich explizit zudem in Beiträgen zur wissenschaftlichen Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in konkreten pädagogischen Institutionen (vgl. etwa Oelkers, 2016; Rau et al., 2019; Brachmann, 2019; Burgsmüller & Tilmann, 2019; Keupp et al., 2019; Glaser et al., 2021), zu denen auch die Beiträge Betroffener gezählt werden, die zentrale Hinweise zum Agieren der Täter\*innen und den institutionellen Kontexten, in denen diese agierten, lieferten (vgl. Dehmers, 2011; Mehrick, 2018). Im Fokus stehen hier die Handlungen konkreter Täter\*innen, ihre Ermöglichungskontexte und Netzwerke.

In der *zweiten* Adressierungsweise werden pädagogische Fachkräfte hinsichtlich ihres professionellen Auftrages im Umgang mit Nähe und Sexualität in den Blick genommen (Kap. 2.2). In diesen Arbeiten wird untersucht, auf welche Weise(n) pädagogische Fachkräfte mit der einer pädagogischen Beziehung inhärenten Nähe und Sexualität umgehen und die widersprüchlichen Anforderungen der pädagogischen Beziehungsgestaltung bearbeiten, bzw. unter welchen Bedingungen es zu Entgleisungen im Sinne eines Zuviels an Nähe oder auch eines Zuviels an Distanz in der pädagogischen Beziehung kommt (vgl. etwa Helsper & Reh, 2012; Glammeier, 2016; Retkowski et al., 2016; Kowalski, 2015; 2020; Reimann et al., 2021a). Pädagogische Fachkräfte werden in diesen Beiträgen hinsichtlich ihres professionellen Auftrages adressiert, die pädagogische Beziehung so zu gestalten, dass die Adressat\*innen pädagogischer Angebote weder in ihrer sexuellen Selbstbestimmung noch hinsichtlich ihres Rechts auf sexuelle Bildung verletzt werden. Sie werden als Professionelle auch gemäß ihrem Bildungsauftrag adressiert, dem entsprechend sie in der Lage sein sollten, in den Bezie-

hungen zu Kindern und Jugendlichen Wissen und Haltung zu den Themen Sexualität und sexualisierte Gewalt zu vermitteln (vgl. etwa Böllert, 2014; Blumenthal, 2014; Henningsen & List, 2019; Mantey, 2020).

In der *dritten* Adressierungsweise werden pädagogische Fachkräfte als Ansprechpersonen für betroffene Kinder und Jugendliche im Kontext der Offenlegung von sexualisierter Gewalt in den Blick genommen (Kap. 2.3). Im Fokus stehen erstens die Bedingungen, die aus der Perspektive von Betroffenen erfüllt sein müssen, damit ein Anvertrauen möglich wird (vgl. etwa Kavemann et al., 2016; Rieseke et al., 2018a; 2018b; Scambor et al., 2018; Caspari, 2021; Mehrick, 2021; Pohling, 2021). Entsprechend des institutionellen Schutzauftrages wird pädagogischen Fachkräften zweitens eine intervenierende Rolle im Hinblick auf das Erkennen und Aufdecken konkreter Verdachtsfälle auf sexualisierte Gewalt zugewiesen, die zentral am Kindeswohl orientiert ist (vgl. Fange-rau et al., 2017) und auch das Eingehen multiprofessioneller Kooperationen umfasst (vgl. Sichau, 2011; Kowalski & Retkowski, 2017; Wazlawik et al., 2018). Die Aufgabe, als Ansprechperson für betroffene Kinder und Jugendliche zu agieren, wird insbesondere im Hinblick auf schwebende Verdachtsfälle als voraussetzungsreich beschrieben (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018; Retkowski, 2018a) und das für Fachkräfte stark verunsichernde Potenzial eines Anvertrauensprozesses betont (vgl. Christmann et al., 2016; Christmann & Wazlawik, 2018; Christmann, 2020; 2021).

Eng mit der zweiten und dritten Adressierungsweise ist die *vierte* Adressierungsweise verbunden, die das Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kontext des Themenspektrums von sexualisierter Gewalt auf Basis curricularer Leerstellen als professionalisierungsbedürftig ausweist (Kap. 2.4). Im Hinblick auf die Entwicklung und Umsetzung von Schutzkonzepten und präventiven Maßnahmen sowie die Intervention in Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt werden pädagogische Fachkräfte entsprechend als professionalisierungsbedürftige Subjekte adressiert (vgl. etwa Bergmann, 2012; Andresen & Heitmeyer, 2012; Wolff et al., 2015; Henningsen & List, 2019; Hess & Retkowski, 2019; Scambor et al., 2019; Linke, 2020; Urban, 2020). Die zentrale Bedeutung einer umfassenden Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt wird auch in den Beiträgen hervorgehoben, die diese zum zentralen Thema machen (vgl. etwa Fuchs et al., 2017; Glammeier & Fein, 2018; Retkowski, 2018b; Wazlawik & Kopp, 2018;

Glammeier, 2019; Retkowski et al., 2019; Kadera & Hofer, 2020; Beck et al., 2020; Braun, 2020; Christiansen & Theunissen, 2020; Oeffling, 2020).

In der *fünften* Adressierungsweise werden pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt selbst als vulnerable Subjekte in den Blick genommen (Kap. 2.5). Diese Adressierungsweise findet sich in den seit dem Jahr 2010 entstandenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten eher selten. Nur vereinzelt wird darauf verwiesen, dass pädagogische Fachkräfte auch selbst in Kindheit oder Jugend Erfahrungen von (sexualisierter) Gewalt oder Missachtung im schulischen oder familiären Kontext gemacht haben (vgl. Hess & Retkowski, 2021) und in der Zusammenarbeit mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen eine erhöhte Verletzbarkeit aufweisen können (vgl. Andresen & Friedmann, 2012; Christmann, 2021). Für das Kapitel werden daher auch Arbeiten der traumatheoretisch fundierten Sozialen Arbeit herangezogen, die die spezifische Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit gewaltbetroffenen Adressat\*innen schon seit vielen Jahren diskutieren (vgl. etwa Weiß, 2009; Scherwath & Friedrich, 2012; Schulze et al., 2016).

In den nachfolgenden Kapiteln zum Forschungsstand werden die Adressierungsweisen ausführlich dargelegt. Die Abgrenzung der Textgrundlage erfolgt nicht immer trennscharf mit der Adressierungsweise. Mitunter kommt es vor, dass pädagogische Fachkräfte in einzelnen Texten in mehreren Facetten adressiert werden. Diese Texte können dann als Beleg für verschiedene Adressierungsweisen aufgeführt werden. In einem Zwischenfazit wird der Forschungsstand abschließend auf die relevante(n) Forschungslücke(n) hin resümiert und im Hinblick auf die sich zeigenden Leerstellen und Spannungsfelder bei der Adressierung pädagogischer Fachkräfte diskutiert (Kap. 2.6).

## **2.1 Pädagogische Fachkräfte als Täter\*innen und Mitwissende**

Die Erkenntnis, dass auch Pädagog\*innen, deren gesellschaftlicher Auftrag eindeutig auf das Wohlergehen, die Bildung und Unterstützung junger Menschen gerichtet ist, sexuell grenzverletzend und gewaltvoll gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen handeln, ist Gegenstand der ersten Adressierungsweise. Pädagogische Fachkräfte werden hier

als Täter\*innen und Mitwissende von sexualisierter Gewalt in den Blick genommen.<sup>4</sup>

Die Adressierungsweise findet sich *erstens* in Beiträgen, die auf die Erfassung der Prävalenz von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch Pädagog\*innen in pädagogischen Einrichtungen zielen (vgl. Bundschuh, 2010; Helming et al., 2011; Rau et al., 2019). Die Zahlen variieren zwischen drei und vier Prozent der befragten Schulen und Internate und zehn Prozent der Heime, die berichten, dass sie in den letzten drei Jahren mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt durch pädagogische Beschäftigte konfrontiert waren (vgl. Helming et al., 2011). Die ausgeübte sexualisierte Gewalt durch pädagogisches Personal im Bereich der Heim-erziehung wird als sexuelle Belästigung und als sexueller Übergriff mit oder ohne Penetration beschrieben (vgl. Rau et al., 2019). Die statistischen Erkenntnisse werden auf Basis der Aussagen von Betroffenen durch Schätzungen zu einzelnen Institutionen, beispielsweise der Odenwaldschule, ergänzt. In den Schätzungen wird der Prozess der Aufarbeitung sichtbar, bei dem immer mehr Fälle bekannt wurden: Während anfangs angenommen wurde, dass etwa 130 Fälle von sexualisierter Gewalt gegen zumeist männliche Schüler der Odenwaldschule vorliegen (vgl. Kowalski, 2018b), gehen jüngere Schätzungen davon aus, »dass es in vier Jahrzehnten zwischen 500 und 900 Opfer gegeben hat, also viel mehr, als ursprünglich angenommen wurde« (Oelkers, 2021, S. 22). Auch die Betroffeneninitiative Glasbrechen e. V. schätzt allein die Zahl derjenigen, die Opfer des ehemaligen Schulleiters Gerold Becker wurden, auf mindestens 250 Fälle (vgl. Kowalski, 2018b). Neben Gerold Becker, der als einer der Haupttäter an der Odenwaldschule gilt, wird von zehn weiteren Tätern ausgegangen (vgl. ebd.). Nicht nur für die Odenwaldschule, sondern für das gesamte pädagogische Feld wird überdies eine hohe Dunkelziffer von sexualisierten Gewalttaten durch pädagogische Mitarbeitende angenommen. Die wenigen Studien zu erwachsenen Täter\*innen in pädagogischen Einrichtungen deuten darauf hin, dass sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eher von männlichen als von weiblichen Fachkräften ausgeübt wird (vgl. Hagemann-White et al., 2012). Der Anteil männlicher Täter liegt etwa

---

4 Mit der gewählten Schreibweise wird darauf verwiesen, dass sexualisierte Gewalt potenziell von allen Menschen ausgeübt werden kann – unabhängig von der geschlechtlichen Positionierung. Bei Bezügen zu konkreten Täter\*innen bzw. Täter\*innengruppen wird die vergeschlechtlichte Positionierung benannt.

bei etwa 90 Prozent (vgl. etwa Helming et al., 2011; Mosser, 2015). Mit Blick auf die Betroffenen herrscht die Einschätzung vor, dass unter diesen überproportional viele Jungen sind, was mit einer höheren Repräsentanz von Jungen sowohl in der Heimerziehung als auch in sogenannten – kirchlichen oder reformpädagogischen – Eliteschulen erklärt wird (vgl. Mosser, 2015). Bezüglich der Täter wird zwischen pädosexuell motivierten Taten und Taten, die eher >zufällig< geschehen, unterschieden (vgl. Hagemann-White et al., 2012). Dagegen erweist sich die Datenlage zu Täterinnen in pädagogischen Einrichtungen eher als dünn (vgl. Bundschuh, 2010; Kavemann, 2015; Schröder et al., 2021). Während die Mehrheit der Studien auf die Erfassung von Daten im Bereich der Heimerziehung oder Internatschulen zielt (vgl. Helming et al., 2011; Rau et al., 2019), fehlen für den Bereich der Regelschulen aktuelle Erkenntnisse über die Häufigkeit von sexualisierten Übergriffen durch pädagogische Fachkräfte (vgl. Heinzel & Prengel, 2018; Andresen & Bauch, 2022). Dass auch an Regelschulen sexualisierte Gewalt verübt wird, zeigt der Fall der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt (vgl. Burgsmüller & Tilmann, 2019).

Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als (potenzielle) Täter\*innen sexualisierter Gewalt findet sich *zweitens* in Beiträgen, die die Realität sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche aus einer macht- und strukturtheoretischen Perspektive analysieren (vgl. Utz, 2011; Ley & Ziegler, 2012; Ricken, 2012; Helsper & Reh, 2012; Willems & Ferring, 2014; Nittel, 2017; Glaser et al., 2021). Im Kern dieser Beiträge geht es um die Untersuchung der Zusammenhänge von institutioneller Macht, organisationalen Strukturen und der Täterschaft pädagogischer Fachkräfte. Neben der asymmetrischen Struktur pädagogischer Generationenbeziehungen als zentrale Ermöglichungsbedingung von sexualisierter Gewalt (vgl. Helsper & Reh, 2012; Ricken, 2012; Prengel, 2012; Heinzel & Prengel, 2018) werden auch die organisationalen und feldspezifischen Gelegenheitsstrukturen in den Blick genommen, die von Täter\*innen genutzt werden, um Kinder und Jugendliche sexuell zu auszubeuten (vgl. etwa Wolff, 2018; Kowalski, 2018b). Die Machtposition pädagogischer Fachkräfte wird dabei zum einen als Machtposition im Generationenverhältnis beschrieben, der gegenüber Kinder und Jugendliche unterlegen sind (vgl. Heinzel & Prengel, 2018). Zum anderen wird die mit der institutionellen Machtposition übertragene »Amtsmacht« (Utz, 2011, S. 55) ausgewiesen, die Pädagog\*innen mit zusätzlicher Autorität ausstattet. Daneben werden pädagogische Beziehungen auch aufgrund ihrer inhärenten emotional-nahen, diffusen Bezie-

hungslogik als strukturell anfällig für sexualisierte Gewalt beschrieben (vgl. Helsper & Reh, 2012). Auf der Beziehungsebene bilden die Asymmetrie pädagogischer Generationenbeziehungen, die mit institutioneller Macht ausgestatteten Pädagog\*innen und die diffuse Beziehungslogik die Grundlage, auf der pädagogisches Handeln strukturell mit dem Risiko verbunden ist, in Gewalt umzuschlagen (vgl. Ricken, 2012; Helsper & Reh, 2012).

Weitere Forschungsarbeiten verorten die Gelegenheitsstrukturen für sexualisierte Gewalt durch pädagogische Fachkräfte auf organisationaler Ebene (vgl. etwa Utz, 2011; Ley & Ziegler, 2012; Wittfeld & Bittner, 2019). Da das Ausmaß sexualisierter Gewalt in der Heimunterbringung und Internaten als besonders hoch gilt (vgl. Helming et al., 2011), liegen zu diesen pädagogischen Einrichtungstypen sehr viele Forschungsarbeiten vor (vgl. etwa Domann et al., 2015; Mantey, 2015; 2020; Helfferich et al., 2017; 2019; 2020; Kowalski, 2018b; Wolff, 2018; Rusack et al., 2019; Wittfeld & Bittner, 2019; Hartl et al., 2020). Unter Rückgriff auf das Konzept der »totalen Institution« (vgl. Goffman, 1973) werden etwa die formale Geschlossenheit, der isolierende Charakter, die fehlende Trennung von schulischer und privater Lebenssphäre als Strukturmerkmale und Gelegenheitsstrukturen für sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche herausgearbeitet (vgl. Utz, 2011; Ley & Ziegler, 2012; Kowalski, 2018b). Daneben wird auch das Prinzip der »Familiarität« (Wittfeld & Bittner, 2019) und die damit korrespondierende Vermischung von Schülerrolle und persönlicher Identität als Risikostruktur pädagogischer Institutionen für sexualisierte Gewalt benannt (vgl. Kessler et al., 2012). Unter Rückgriff auf das Konzept der »besitzergreifenden Institution« (vgl. Coser, 1974; Utz, 2011) wird ergänzend die Einforderung einer exklusiven Loyalität der Kinder und Jugendlichen gegenüber der pädagogischen Institution als Risikofaktor beschrieben, der mit einer Abwertung anderer lebensrelevanter Institutionen wie der Herkunftsfamilie oder der Regelschule einhergeht (vgl. Kowalski, 2018b). Neben den strukturellen Merkmalen werden auch berufskulturelle Aspekte als begünstigende Faktoren für den institutionellen Machtmissbrauch herausgearbeitet, wie die Vergabe der Lizenzen zur Ausübung des pädagogischen Berufs (vgl. Nittel, 2017). Mit Blick auf die Odenwaldschule wird etwa gezeigt, dass die Haupttäter, zu denen neben Gerold Becker auch Gerhard Trapp, Wolfgang Held, Jürgen Kahle und Dietrich Willier gezählt werden, ohne formale pädagogische Qualifikation an die Schule kamen (vgl. Brachmann, 2019).

Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als Täter\*innen sexualisier-

ter Gewalt findet sich *drittens* in Beiträgen, in denen die Zusammenhänge von Sexualität, Gewalt und Pädagogik in historischer Perspektive untersucht werden (vgl. etwa Oelkers, 2011; 2012; 2018; Baader, 2012; 2016; 2017; Herrmann, 2012; Kappeler, 2012). Im Hinblick auf die Odenwaldschule, aber auch in Bezug auf andere reformpädagogische Einrichtungen und Strömungen geht es in den Forschungsarbeiten darum, nachzuvollziehen, wie reformpädagogische Ideen und Konzepte eingesetzt wurden, um sexualisierte Gewalthandlungen pädagogischer Fachkräfte gegen Kinder und Jugendliche zu legitimieren und jene Machtverhältnisse zu stützen, die sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche begünstigen (vgl. Füller, 2011; Oelkers, 2011; 2012; Herrmann, 2012; Baader, 2017). Die Mystifizierung des antiken Konzepts des pädagogischen Eros wird dabei als »das Einfallstor« (Nittel, 2017, S. 24) der sexualisierten Gewalthandlungen von Pädagogen gegen Kinder und Jugendliche beschrieben. Während einzelne Autoren die Reformpädagogik eher pauschal kritisieren (vgl. Oelkers, 2011), verweisen andere darauf, dass die unter dem Begriff der Reformpädagogik subsumierten Strömungen »zu vielfältig, die Leistungen der involvierten Pädagogen zu mannigfaltig und deren Aktivitäten zu unübersichtlich« (Brachmann, 2015, S. 29) für eine pauschale Kritik seien. Die sexualisierte Gewalt an der Odenwaldschule könne nicht als »letzter Beleg« (ebd., S. 16f.) herangezogen werden, um die Reformpädagogik insgesamt zu kritisieren. Aus geschlechtertheoretischer Perspektive wird überdies kritisiert, dass es sich bei dem Konzept des pädagogischen Eros »auf der Ebene der symbolischen Ordnung um ein männlich codiertes Modell handelt« (Baader, 2012, S. 86), das – auch unabhängig von der sexuellen oder erotischen Dimension – als Aspekt männlicher Herrschaft verstanden werden kann. Pädagoginnen würden nicht an die Idee des pädagogischen Eros anknüpfen, sondern sich auf andere Konzepte wie etwa Mütterlichkeit stützen, um ihr Begehren im Feld zu maskieren (vgl. Baader, 2012; Bezug auf Althans, 2007).

Aus disziplin-, wissenschafts- und wissenschaftlicher Perspektive wird rekonstruiert, inwieweit auch die Erziehungswissenschaft in Fragen von sexualisierter Gewalt verwickelt war und auch pädosexuelle Diskurspositionen vertreten oder legitimiert hat (vgl. Baader, 2018). Für die Zeit der 1970er bis 1990er Jahre wird dabei herausgearbeitet, wie sexuelle Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern im sexualwissenschaftlichen Diskurs und aus kindheitstheoretischer Perspektive auch legitimiert wurden (vgl. Baader, 2016; 2018). Für den erziehungswissenschaftlichen

Diskurs werden im gleichen Zeitraum erhebliche Leerstellen in Bezug auf die Frage von sexualisierter Gewalt identifiziert, etwa indem mit der »Rhetorik von der einvernehmlichen Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen [...] das Machtverhältnis zwischen den Generationen« (Baader, 2018, S. 75) ignoriert werde und überdies keine Diskursposition zu finden sei, »die Kindern ein »Nein« zur Sexualität einräumt« (ebd., S. 76). Die Rekonstruktionen der verschiedenen wissenschaftlichen Diskurse rund um die Themen der Sexualität, sexualisierten Gewalt und Macht in pädagogischen Generationenbeziehungen können – differenziert betrachtet – aufzeigen, über welche Möglichkeiten pädagogische Fachkräfte historisch jeweils verfügten, um sexualisierte Gewalthandlungen unter Rückgriff auf pädagogische Konzepte zu verschleiern oder zu legitimieren.

Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als Täter\*innen findet sich *viertens* in der sogenannten Aufarbeitungsforschung, also in Forschungsarbeiten, die sich mit konkreten Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Fachkräfte und ihrer organisationalen und sozialen Einbettung auseinandersetzen (vgl. etwa Oelkers, 2016; Brachmann, 2018; 2019; Keupp et al., 2019; Burgsmüller & Tilmann, 2019; Meurs, 2021; Andresen et al., 2022). In den Fallstudien zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen werden die biografischen, institutionellen, sozialen, juristischen und auch politischen Konstellationen, unter denen die Täter handelten, in den Blick genommen, um zu verstehen, warum die sexualisierten Übergriffe auf Kinder und Jugendliche geschehen und über viele Jahrzehnte unentdeckt bleiben konnten. Neben den Aufarbeitungsstudien zur Odenwaldschule (vgl. Oelkers, 2016; 2021; Brachmann, 2019; Keupp et al., 2019) und den Berichten der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019a; 2019b; Andresen et al., 2022), liegt mit der Studie zur Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt erstmals auch eine Aufarbeitungstudie zu den sexualisierten Gewalttaten eines Lehrers an einer staatlichen Schule vor (vgl. Burgsmüller & Tilmann, 2019).

Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen der Studien wird untersuchungsübergreifend sichtbar, dass die Täter unter den Augen ihrer Kolleg\*innen, Vorgesetzten und der zuständigen Schulämter handelten und über Jahre oder Jahrzehnte hinweg nicht gestoppt wurden. Mit Blick auf die Odenwaldschule wird mitunter von einem »Systemversagen« gesprochen (vgl. Brachmann, 2019, S. 30). Über die Herausarbeitung der systemimmanenten und gesellschaftlichen Faktoren, die die sexualisierte Gewalt gegen

Kinder und Jugendliche an der Odenwaldschule über Jahrzehnte ermöglicht und begünstigt haben, wird gezeigt, wie es den Tätern, die über ihre Herkunft lose miteinander vernetzt waren, gelang, »durch Einflussnahmen auf die institutionellen Kontexte Tatorte mit für ihre Zwecke besonders günstigen Übergriffsbedingungen regelrecht zu erschaffen« (ebd., S. 143). Es wird gezeigt, dass der Grundstein für die massiv verübte sexualisierte Gewalt an der Odenwaldschule bereits vor der Ankunft Gerold Beckers gelegt wurde. So hätten unter anderem die administrativen Entscheidungen des damaligen Schulleiters Walter Schäfer, die im Fall von sexualisierter Gewalt darauf zielten, die Schule öffentlich nicht in Misskredit zu bringen und eine negative Berichterstattung zu verhindern, zur Ermutigung weiterer pädosexueller Pädagogen geführt, »sich um eine Anstellung an der Odenwaldschule zu bemühen, weil sie plausiblerweise annehmen durften, selbst im Falle einer begründeten Anschuldigung nicht ernsthaft mit strafrechtlichen Konsequenzen rechnen zu müssen« (ebd., 2019, S. 37). In den Studien wird außerdem nachvollziehbar, inwieweit Gerold Becker das weitgehend demokratische System der Odenwaldschule, das seine Vorgänger aufgebaut hatten, durch eine auf ihn als Schulleiter zugeschnittene Machtzentrierung veränderte (vgl. Keupp et al., 2019; Brachmann, 2019).

In den Aufarbeitungsstudien wird deutlich, wie schwer es für Betroffene war, mit dem Erlebten Gehör zu finden (vgl. Dehmers, 2011; Mehrick, 2018; 2021). Es wird gezeigt, dass viele Menschen in engem Kontakt zu den Tätern standen und nichts gegen die systematisch verübte sexualisierte Gewalt unternommen haben – vermeintlich, weil sie nichts von ihr wussten. Letzteres wird auch in der Studie zur sexualisierten Gewalt an der Elly-Heuss-Knapp-Schule herausgearbeitet (vgl. Burgsmüller & Tilmann, 2019). Die Untersuchung geht unter anderem der Frage nach, welche Verantwortung die Schulleitung, die Kolleg\*innen und das zuständige Schulamt für die sexualisierten Übergriffe des Lehrers Erich Buß tragen. Sie zeigt, dass auf allen Ebenen Wahrnehmungsblockaden bezüglich der Gewalthandlungen bestanden. Hinweise auf diese wurden von der Schulleitung, von Kolleg\*innen und dem zuständigen Schulamt nicht erkannt, abgewehrt oder falsch eingeordnet. Auch konkrete Aussagen von Schüler\*innen wurden nicht ernst genommen. Im Hinblick auf die Position der Schulleiterin wird konstatiert:

»Dass sie derart in ihrer Wahrnehmung deutlicher Hinweise auf sexuelle Übergriffe blockiert gewesen ist, mag weiter darauf zurückzuführen sein,

dass sie sich nicht verantwortlich fühlte, sondern die Verantwortung für eine personalrechtliche Intervention voll und ganz an das Schulamt delegierte. Mag dies auch rechtlich begründet gewesen sein, so hätte sie sich nicht mit der Auskunft der Schulamtsjuristin zufriedengeben dürfen, wonach man ohne Strafanzeige nichts gegen Buß unternehmen könne« (ebd., S. 170).

Erklärungen für derartige Wahrnehmungsblockaden unter Kolleg\*innen liegen unter anderem mit dem psychologischen Konzept des Ingroup-Bias vor, das davon ausgeht, dass »Mitglieder einer Gruppe, zu der Zugehörigkeit empfunden wird (z. B. ein Kollegium), implizit oder explizit eher Ähnlichkeit mit der eigenen Person unterstellen und eher positive denn negative Annahmen gemacht werden« (Helming et al., 2011, S. 245). Insbesondere bei Institutionen, die eine hohe Identifikation einfordern oder in Berufsgruppen, die ein moralisch aufgeladenes Selbstbild nahelegen, besteht eine

»erhöhte Gefahr, dass Informationen, die dem Ingroup-Bias zuwiderlaufen (z. B. dass eine Person im Kollegium sexuelle Übergriffe begeht), verzerrt oder schnell wieder vergessen werden, während es eine innere Anstrengung bedeuten kann, diese Wahrnehmungs- und Handlungstendenzen zu überwinden« (ebd.).

Eine derartige Höherbewertung von Kollegialität gegenüber der professionellen Handlungsmaxime zum Schutz von Kindern und Jugendlichen konnte auf der Grundlage eines fiktiven Verdachtsfalls auf sexualisierte Gewalt durch eine Lehrerin auch in den Handlungsorientierungen von Lehramtsstudierenden beobachtet werden (vgl. Retkowski et al., 2021). Auch mit Bezug auf das organisationstheoretische Konzept zur »kollegialen Kontrolle« wird darauf verwiesen, dass Prozesse kollegialer Kontrolle mitunter wirkmächtiger sein können als formelle Vorgaben zum Kinderschutz (vgl. Christmann & Wazlawik, 2019). Kollegien sind keine hierarchiefreien Räume, sondern setzen sich aus Akteuren zusammen, die unterschiedlich viel Respekt genießen und damit auch über unterschiedlich große Machtressourcen verfügen. Kollegiale Regulationsprozesse könnten daher »ein notwendiges und effektives Korrektiv für professionelles Fehlverhalten darstellen, können aber auch dazu instrumentalisiert werden, jegliche Formen der Nonkonformität durch Mechanismen des

Boykotts und der Exklusion zu sanktionieren« (Klatetzki, 2005, S. 277, zit. n. Christmann & Wazlawik, 2019, S. 244). Wie wichtig es ist, dass die Menschen im beruflichen und sozialen Umfeld eines Täters oder einer Täterin nicht wegschauen oder verdrängen, was sie nicht wahrhaben wollen, sondern zu »wissende[n] Zeuge[n]« (Miller, 1980, S. 30, zit. n. Meurs, 2021, S. 65) werden, zeigen nicht zuletzt die Erfahrungen Betroffener (vgl. Dehmers, 2011; Mehrick, 2018). Pädagogische Fachkräfte werden demnach nicht nur als Täter\*innen, sondern auch in ihrer Verantwortung als Mitwissende und als (potenzielle) Zeug\*innen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche adressiert, die Betroffene sexualisierter Gewalt dabei unterstützen können, sich aus der Gewaltsituation zu befreien (vgl. Heitmeyer, 2012).

Abschließend kann festgehalten werden, dass in den Forschungsarbeiten zur Täterschaft die Machtstrategien pädagogischer Fachkräfte und ihre strukturelle und organisationale Einbettung im Fokus stehen. Pädagogische Fachkräfte werden grundsätzlich als handlungs- und verletzungsmächtige Subjekte adressiert. Dabei fällt auf, dass die Täterschaft in den struktur- und machttheoretischen Beiträgen zumeist geschlechtsneutral thematisiert wird. Zugleich verweisen die Prävalenzen der ausgeübten sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und die Aufarbeitungsstudien darauf, dass die überwiegende Mehrheit der Täter\*innen in pädagogischen Einrichtungen männlich ist (vgl. Mosser, 2015; Keupp et al., 2019; Brachmann, 2019; Burgsmüller & Tilmann, 2019). Darüber und über eine Fokussierung auf männliche Betroffene (vgl. Mosser & Lenz, 2014; Rieske et al., 2018b; Fobian & Ulfers, 2021) geraten weibliche Betroffene – mit der Ausnahme der Studien von Helfferich et al. (Helfferich, 2016; Helfferich et al., 2017; 2019) zur Reviktimisierung von Mädchen in der Stationären Erziehungshilfe – und Täterinnen tendenziell aus dem Blickfeld der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Indirekt besteht somit das Risiko einer Verengung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses auf das Problem männlich positionierter Täter und der impliziten Gleichsetzung von Pädosexualität und Homosexualität. Vor dem Hintergrund des zugleich entgeschlechtlichten und vergeschlechtlichten Diskurses um sexualisierte Gewalt und der in diesem Kapitel herausgearbeiteten Adressierungsweise kann zudem angenommen werden, dass für männlich und weiblich positionierte Fachkräfte unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, sich zum Thema sexualisierte Gewalt als Fachkraft zu positionieren.

## 2.2 Pädagogische Fachkräfte als Professionelle im Umgang mit Sexualität und Nähe

In der seit dem Jahr 2010 entstandenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur zum Thema sexualisierte Gewalt werden pädagogische Fachkräfte *zweitens* als Professionelle im Umgang mit Nähe und Sexualität in pädagogischen Interaktionen adressiert. Als Professionalität wird dabei ein »fachlich begründetes Handeln verstanden, welches auf der Reflexion und Suspendierung persönlicher Belange der Pädagog\*innen zugunsten ihrer gesellschaftlichen Funktion« (Rieske & Stuve, 2021) basiert. In einem Teil der Forschungsarbeiten werden pädagogische Fachkräfte als Professionelle gemäß ihrem professionellen Auftrag in den Blick genommen, die pädagogischen Beziehungen so zu gestalten, dass die Adressat\*innen pädagogischer Angebote weder im Hinblick auf ihre Bedürfnisse nach Nähe noch im Hinblick auf ihre sexuelle Selbstbestimmung verletzt werden. Ausgangspunkt dieser Beiträge sind in der Regel Überlegungen zur Antinomie von Nähe und Distanz, die pädagogisches Handeln grundsätzlich kennzeichnet (vgl. etwa Hafenegger, 2011; Dörr, 2012; 2018; Helsper & Reh, 2012; Kessel et al., 2012; Böllert, 2014; Thole, 2014; Müller, 2017). Mit Blick auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen wird in diesen Beiträgen die Herausforderung pädagogischer Fachkräfte, »einerseits ihre formale Berufsrolle kompetent auszufüllen, andererseits sich zugleich als »ganze Person« auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen« (Dörr, 2012, S. 178), als zentraler Grund für die Anfälligkeit pädagogischer Beziehungen für sexualisierte Gewalt diskutiert. In Anlehnung an die strukturtheoretischen Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns (vgl. Oevermann, 1996) besteht die professionelle Herausforderung für pädagogische Fachkräfte darin, sich einerseits auf die emotional-nahen, diffusen Orientierungen von Kindern und Jugendlichen einzulassen und andererseits eine reflektierte Distanz zu der emotional-nahen, diffusen Beziehungslogik einzunehmen (vgl. Helsper & Reh, 2012). Das Gelingen pädagogischer Beziehungen sei davon abhängig, dass Professionelle nicht nur auf der Grundlage eines generalisierten und routinisierten Fach- und Fallwissens rollenförmig handeln, sondern sich – um zu verstehen – auch von dem intimen Material des Kindes »affizieren« (Dörr, 2012, S. 182) lassen. Pädagog\*innen »werden in eine emotional-nahe diffuse Beziehungslogik hineingezogen, müssen darin aber – den normativen Forderungen professionellen Handelns folgend – den Part der reflektierten Dis-

tanz einnehmen« (Helsper & Reh, 2012, S. 272) und die »Abstinenzregel« (vgl. Oevermann, 1996, S. 181) einhalten. Es wird betont, dass es bei dieser Anforderung weniger um das Erlernen konkreter Handlungen als um die Einnahme einer Haltung des Untersuchens, Klärens und Interpretierens und um einen inneren Prozess des Oszillierens zwischen Nähe und Distanz gehe:

»Für diesen Prozess schließt die Pädagogin in erster Linie ein Arbeitsbündnis mit sich selbst, das durch die Anforderung charakterisiert ist, zu einer professionellen Reflexion und Bearbeitung der in Szene gesetzten Dynamik in der Lage und vor allem bereit zu sein« (Dörr, 2012, S. 182).

Dieser Prozess wird als »störanfällig« (ebd.) bezeichnet, weil pädagogische Fachkräfte – wie alle Menschen – die eigenen Handlungen in den Dienst ihrer unbewussten Affektregulation stellen und damit aus dem Blick verlieren würden, auf welche Weise sie in die Konflikte mit den Adressat\*innen pädagogischer Angebote verwickelt sind (vgl. Dörr, 2018). Die Anerkennungsgeschichte pädagogischer Fachkräfte erweise sich dabei als der zentrale »Resonanzboden für drohende Verstrickungen in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen« (Helsper & Reh, 2012, S. 273). Pädagogische Beziehungen werden deshalb als strukturell »anfällig für die Verwicklung in die Näheantinomie, für Entgrenzung und Verstrickung« (ebd., S. 274) bezeichnet. Sexualisierte Übergriffe von pädagogischen Fachkräften auf Kinder und Jugendliche stellen dabei die »gravierendste Form der Entgrenzung in der Nähe-Distanz-Relation« (Kowalski, 2020, S. 1) dar. Im Kontext der Forschung zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen wird es daher als notwendig betrachtet, Nähe und Zuwendung in pädagogischen Beziehungen in ihrer grundsätzlichen Ambivalenz wahrzunehmen: einerseits in ihrer fundamentalen Bedeutung für Prozesse des Lernens und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und andererseits im Hinblick auf das ihr innewohnende »Gefahrenpotenzial«, das vor allem in der Instrumentalisierung und Sexualisierung dieser Nähe zur Bedürfnisbefriedigung der pädagogischen Fachkraft liegt (vgl. Kowalski, 2020). Die professionelle Nähe-Distanz-Regulation wird überdies als anspruchsvolle und dauerhafte komplexe Aufgabe beschrieben (vgl. Dörr, 2012; 2018; Schmidt, 2014; Thole, 2014).

»Neben der Bewältigung der Aufgabe, in der allgemeinen Modellierung spezifischer pädagogischer Beziehungen nicht in diffuse Beziehungskonstel-

lationen abzudriften, besteht eine besondere Herausforderung für PädagogInnen darin, die ›Erotik‹ des pädagogischen Alltags rational und professionell zu bearbeiten, ohne zugleich pädagogische Situationen der emotionalen Seite zu berauben« (Thole, 2014, S. 154f.).

In diesem Zusammenhang wird auch die Verantwortung pädagogischer Organisationen betont, die darin bestehe, durch unterstützende Rahmungen und sichernde Strukturen – wie beispielsweise ein angemessener Personalschlüssel, ein klares Krisenmanagement und eine fehlerfreundliche Teamkultur – dafür zu sorgen, dass pädagogische Fachkräfte die hohen Ansprüche an die Nähe-Distanz-Regulation auch erfüllen können (vgl. Dörr, 2012).

Seit dem Jahr 2010 fragen erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten danach, auf welche Weise(n) pädagogische Fachkräfte mit jener der pädagogischen Beziehung inhärenten Nähe und Sexualität umgehen, die widersprüchlichen Anforderungen von Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehungsgestaltung bearbeiten und unter welchen Bedingungen es zu Entgleisungen im Sinne eines Zuviel an Nähe oder eines Zuviel an Distanz in der pädagogischen Beziehung kommt (vgl. Schmidt, 2014; Glammeier, 2016; Retkowski et al., 2015; 2016; Hess et al., 2016; Hess & Retkowski, 2019; Retkowski & Leuzinger-Bohleber, 2020; Kowalski, 2015; 2020; Kowalski et al., 2018; Kowalski & Holzmayer, 2021; Rieske & Stuve, 2021; Fixemer & Tuidier, 2021). Die Forschungsbeiträge zeigen eine Spannbreite der Herausforderungen auf, die sich im beruflichen Alltag für Fachkräfte im Umgang mit Nähe, Sexualität und Intimität stellen. In den früheren Beiträgen steht zumeist die Analyse und Auseinandersetzung mit Situationen aus dem pädagogischen Alltag im Fokus, in denen es zu einem Zuviel an Nähe kommt (vgl. etwa Kowalski, 2015; Retkowski et al., 2015; 2016; Glammeier, 2016; Hess et al., 2016). Es geht um Situationen, in denen pädagogische Fachkräfte sich gefordert sehen, auf emotional-nahe, diffuse Ansprachen durch Adressat\*innen oder eigene Wünsche nach Nähe – entsprechend ihres professionellen Auftrages – rollenförmig zu antworten. Nicht immer wird dabei die eigene emotionale Involvierung und Nähe-Entgrenzung erkannt oder benannt (vgl. Kowalski, 2015; Glammeier, 2016), und nicht selten zeigt sich eine immense Sprachlosigkeit gegenüber den eigenen Emotionalisierungen (vgl. Retkowski et al., 2015; 2016). Je nach Forschungsperspektive geht es auch um abgewehrte erotische Fantasien von Fachkräften, die das Risiko eines potenziellen Zu-

sammenbruchs der Generationsschranken verdeutlichen (vgl. Retkowski et al., 2016; Retkowski & Leuzinger-Bohleber, 2020). Die Feststellung einer emotional-diffusen Involvierung kann aufseiten der Fachkräfte zu starken Verunsicherungen führen, die anhand von Grenzziehungspraktiken bewältigt werden, bei denen auf das Alter, die formale Rolle oder das Geschlecht rekuriert wird (vgl. Retkowski et al., 2015; 2016; Fixemer & Tuider, 2021).

In verschiedenen Fallstudien, die zumeist auf einem oder wenigen Fällen basieren, wird gezeigt, dass die Nähe-Distanz-Regulation in Abhängigkeit von der vergeschlechtlichten Konstellation der pädagogischen Beziehung unterschiedlich verlaufen kann (vgl. Retkowski et al., 2015; 2016; Glammeier, 2016; Hess & Retkowski, 2019). Während Nähe in gleichgeschlechtlichen pädagogischen Beziehungen zwischen weiblich positionierten Fachkräften und Adressatinnen eher zugelassen wird (vgl. Retkowski et al., 2015), erweist sie sich in gleichgeschlechtlichen pädagogischen Beziehungen zwischen männlichen Fachkräften und Adressaten als ambivalent (vgl. Rieske & Stuve, 2021) und wird aus gegengeschlechtlichen Beziehungen, insbesondere zwischen männlich positionierten Pädagogen und Adressatinnen weitgehend ausgeschlossen (vgl. Retkowski et al., 2015; 2016). Die unterschiedliche Bewertung von Nähe in Abhängigkeit von der geschlechtlichen Konstellation der pädagogischen Beziehung führt nicht nur dazu, »dass Pädagoginnen sich seltener mit dem Verdacht auseinandersetzen müssen, übergriffig zu handeln. Sie erhalten (sich) darüber auch andere Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Beziehung als ihre männlichen Kollegen« (Hess & Retkowski, 2019). Die heteronormativen Deutungsmuster von Nähe führen nicht nur zur Ausblendung gleichgeschlechtlicher Begehrensweisen, sondern auch zu der Ausblendung, »dass es auch innerhalb gleichgeschlechtlicher Beziehungskonstellationen zu Grenzverletzungen kommen kann« (ebd., S. 237). Überdies können die heteronormativen Deutungsmuster von Nähe – bei unzureichender Reflexion – auch auf der Ebene des Teams als vergeschlechtlichte Arbeitsteilungen wirksam werden, indem körpernahe Tätigkeiten primär von weiblichen Fachkräften verrichtet werden (sollen) (vgl. Rendtorff, 2012a; Schmidt, 2014; Hess & Retkowski, 2019). Das Einhalten einer Distanz wird demgegenüber männlich codiert und als professionelles Handeln ausgegeben (vgl. Retkowski et al., 2015). Am Fall eines Sozialarbeiters aus dem Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit wird gezeigt, wie die professionelle Anforderung, mit Jugendlichen über Sexualität zu reden,

durch einen »distanzierten Modus der Bearbeitung« (vgl. Rieske & Stuve, 2021) bewältigt wird.

»Durch Externalisierung, Expertisierung, (Hetero-)Normalisierung, Abstrahierung, Vermeidung sowie Einhegung mittels eines Gefahrendiskurses wird Sexualität auf eine Weise bearbeitet, die pädagogische Nähe und damit einhergehende Potenziale für diffuse Beziehungsdynamiken mitsamt emotionaler Involvierung vermeidet« (ebd., S. 126).

Der Professionalitätsentwurf, der als distanzierte Souveränität bezeichnet wird, ist eng mit der Konstruktion hegemonialer Männlichkeit verbunden. Letztere erweist sich in dem zugrunde liegenden Fall »als Professionalitätsressource, indem sie ermöglicht, eine diffuse Beziehungsdynamik zu vermeiden und die pädagogische Beziehung so zu gestalten, dass kein Vorwurf von zu viel Nähe möglich ist« (ebd.). Die einseitige Auflösung der pädagogischen Beziehungsgestaltung in die Distanz findet sich auch in weiteren Beiträgen, in denen auf der Grundlage von Einzelfallanalysen gezeigt wird, wie das pädagogische Ideal der Nähe in den Beziehungen zu Schüler\*innen strukturell oder habituell nicht eingelöst wird (bzw. werden kann) und sich die Lehrkräfte gegenüber den Schüler\*innen zurückhalten und distanzieren (vgl. Hess & Retkowski, 2021; Kowalski & Holzmayr, 2021). Die interventionsbezogene Zurückhaltung von Fachkräften bei der pädagogischen Beziehungsgestaltung wird entweder geschlechtertheoretisch (vgl. Rieske & Stuve, 2021), habitustheoretisch (vgl. Kowalski, 2020; Kowalski & Holzmayr, 2021) oder bei der Abklärung eines schwebenden Verdachts auf sexualisierte Gewalt berufsbiografisch (vgl. Hess & Retkowski, 2021) erklärt. Beitragsübergreifend wird dabei deutlich, dass die einseitige Auflösung pädagogischen Handelns in einen eher distanzierten Handlungsmodus den normativen Ansprüchen der pädagogischen Beziehungsgestaltung nicht genügt, auch wenn damit eine übergriffige Nähe möglicherweise verhindert wird.

In einem anderen Teil der Forschungsarbeiten geht es um den Bildungsauftrag pädagogischer Fachkräfte, demzufolge sie in der Lage sein sollten, eine reflektierte Haltung zu den Themen Sexualität und Intimität einzunehmen und Kindern und Jugendlichen auch Wissen über diese Themen zu vermitteln (vgl. etwa Böllert, 2014; Blumentahl, 2014; Hoffmann, 2015b; Hess, 2016; Tuidier & Klein, 2017; Henningsen, 2018; Henningsen & List, 2019; Urban, 2019; Mantey, 2015; 2020; Parade &

Heinzel, 2021). Das Ziel sexueller Bildung sei es, Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres Wissens über Sexualität und ihrer Entscheidungsfähigkeit, der Wahrnehmung eigener Gefühle, Bedürfnisse und Grenzen und bei der Ausbildung ihrer Empathiefähigkeit zu stärken (vgl. Henningsen, 2018). Sexuelle Bildung enthalte das Potenzial, zur Verhinderung von sexualisierter Gewalt beizutragen, und könne daher als relevanter Bestandteil von Schutzkonzepten konzipiert werden (vgl. Henningsen, 2018; Tuidar, 2015; Tuidar & Klein, 2017; Henningsen et al., 2016; Behnisch & Schäfer, 2018). Dafür müsse sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe verstanden werden, die von allen Fachkräften übernommen und nicht auf spezialisierte Angebote wie den Sexualkundeunterricht beschränkt werden sollte. Dies sei auch deshalb relevant, da sich Lehrkräfte für Jungen als wichtigste Person für die Sexualaufklärung erweisen würden (vgl. Urban, 2020).

Handlungsfeldübergreifend zeigen verschiedene Studien, dass im Wissen über Sexualität aufseiten pädagogischer Fachkräfte erhebliche Lücken bestehen (vgl. ebd.). Der Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Schüler\*innen ist oftmals von einer »sexuellen Sprachlosigkeit« (Henningsen, 2018, S. 564) gekennzeichnet (vgl. Helming & Mayer, 2012; Hoffmann, 2015b; Rusack et al., 2019). Fachkräfte reagieren häufig verunsichert, wenn sie im pädagogischen Alltag mit der Sexualität der Adressat\*innen konfrontiert werden (vgl. Hess et al., 2016), handeln vermeidend (vgl. Parade & Heinzel, 2021; Reimann & Thole, 2021), disziplinierend oder repressiv (vgl. Henningsen & List, 2019; Rusack et al., 2019). Darüber hinaus wird herausgearbeitet, dass das Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kontext des Themas Sexualität für Kinder und Jugendliche ein hohes Beschämungspotenzial beinhaltet und mit ausgrenzenden Aspekten einhergehen kann (vgl. Blumenthal, 2014; Mantey, 2015). In verschiedenen Fallstudien wird zudem ersichtlich, dass der weibliche Körper in pädagogischen Kontexten grundsätzlich einer stärkeren Deutungsfokussierung ausgesetzt ist als der männliche Körper (vgl. Retkowski et al., 2015; Hess, 2016; Rieske et al., 2021). Mädchen und junge Frauen stehen in Aushandlungen über Sexualität und Körperlichkeit nicht nur häufiger im Zentrum, sondern sind auch um »ein Vielfaches mehr der Kommentierung und Reglementierung im Umgang mit ihren Körpern ausgesetzt« (Hess & Retkowski, 2019, S. 237). Dies gilt auf ähnliche Weise auch für Pädagoginnen, die sich eher als ihre männlich positionierten Kollegen dazu aufgefordert sehen, die eigene Körperlichkeit und Sexualität zu reflektieren und zu modifizieren, etwa um sexualisierten Blicken von Adressat\*innen oder Kol-

leg\*innen zu entgehen (vgl. Hess & Retkowski, 2019; Rieske et al., 2021; Reimann & Thole, 2021; Parade & Heinzel, 2021). Umgekehrt sehen sich besonders männliche Fachkräfte zu normierenden und disziplinierenden Maßnahmen gegenüber weiblichen Adressatinnen veranlasst, wie etwa dem Hinweis, im Unterricht weniger freizügige Kleidung zu tragen (vgl. Hess, 2016; Reimann & Thole, 2021). Begründet wird dies mit der vermeintlichen Notwendigkeit, die körperliche Integrität der Adressatinnen zu schützen, und mit der Absicht, selbst nicht in den Verdacht eines sexualisierten Übergriffs zu geraten (vgl. Reimann & Thole, 2021). In dem Zusammenhang verweisen verschiedene Beiträge darauf, dass die Angst, zu Unrecht eines sexualisierten Übergriffs beschuldigt zu werden, vor allem bei männlichen Fachkräften zu einer starken Verunsicherung im Umgang mit Sexualität und Nähe führt (vgl. etwa Rohrmann, 2014; Kadera & Hofer, 2020). In der Forschung finden sich Hinweise darauf, dass falsche Beschuldigungen von vielen Fachkräften einerseits für überproportional wahrscheinlich gehalten werden, was – gemessen an den tatsächlichen Zahlen (vgl. Seith et al., 2009) – die starke »Persistenz von Mythen zu sexualisierter Gewalt bestätigt, andererseits werden die Folgen einer tatsächlichen Falschbeschuldigung durchaus zutreffend als sehr schwerwiegend anerkannt« (Christmann, 2021, S. 197f.).

Ein weiterer Fokus der Forschung zum Umgang pädagogischer Fachkräfte mit kindlicher und jugendlicher Sexualität liegt auf dem Bereich der stationären Hilfen zur Erziehung und der Heimerziehung (vgl. etwa Mantey, 2015; 2020; Behnisch & Schäfer, 2018; Rusack et al., 2019; Henningsen & List, 2019). Familienersetzende Einrichtungen fungieren zum einen als zentrale Lebensräume für die Entwicklung der Adressat\*innen, auch ihre sexuelle. Zum anderen finden sich in diesen Einrichtungen besonders häufig Kinder und Jugendliche, die bereits von sexualisierter Gewalt betroffen waren, und auch das Ausmaß sexualisierter (Peer-) Gewalt in diesem Einrichtungstypus wird als besonders hoch eingeschätzt (vgl. Helming et al., 2011; Rau et al., 2019). Allerdings zeigt sich, dass der Umgang mit sexuellen Kontakten von Jugendlichen untereinander und der Umgang mit jugendlicher Körperlichkeit tendenziell repressiv erfolgt und zumeist mit rigiden Regeln oder Verboten einhergeht (vgl. Domann et al., 2015; Rusack et al., 2019). Dies könne dazu führen, dass Adressat\*innen ihre sexuellen Erfahrungen entweder heimlich oder in ungeschützten Räumen machen würden (vgl. Kavemann & Helfferich, 2016). Des Weiteren wird in Studien mit Adressat\*innen stationärer Einrichtungen gezeigt,

dass die sexualpädagogische Begleitung nicht unbedingt mit den Interessen der Adressat\*innen abgestimmt wird und beschämende Praktiken umfasst, wie die unautorisierte Weitergabe von Informationen über intime Belange der Adressat\*innen innerhalb der Einrichtung (vgl. Mantey, 2015). Auch in den Forschungsarbeiten zum Umgang mit Sexualität wird somit deutlich, dass pädagogische Fachkräfte den Anspruch an einen professionellen Umgang mit Sexualität in den Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen noch nicht erfüllen (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2019; Henningsen et al., 2018; Blumenthal, 2014; Hoffmann, 2015b; Urban, 2019; 2020).

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass sich eine Diskrepanz zwischen dem normativen Anspruch an die professionelle Handlungsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte und ihrem tatsächlichen Handeln zeigt. Wie dargelegt, ist dieses oftmals von starken Unsicherheiten, Sprachlosigkeit, Ängsten und Hilflosigkeit gekennzeichnet. Überdies wird das erhebliche Verstrickungspotenzial pädagogischer Fachkräfte bei der Gestaltung der pädagogischen Beziehung nicht immer professionell bearbeitet. Mit Blick auf die geschlechtliche Positionierung pädagogischer Fachkräfte deuten sich zudem unterschiedliche Möglichkeiten bei der Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen im Hinblick auf das Eingehen von Nähe an. Insbesondere für männliche Fachkräfte scheint die Möglichkeit, zu Unrecht eines Übergriffs beschuldigt zu werden, die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Nähe und Sexualität in der pädagogischen Generationenbeziehung erheblich zu begrenzen und disziplinierende Handlungsweisen hervorzurufen. Einschränkend zu diesen Ergebnissen kann festgehalten werden, dass die meisten Untersuchungen, in denen das Geschlecht berücksichtigt wird, auf Einzelfallanalysen basieren. Die systematische Analyse zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht erweist sich demnach als Forschungsdesiderat.

## **2.3 Pädagogische Fachkräfte als Ansprechpersonen für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche**

Die dritte Adressierungsweise, die aus den seit dem Jahr 2010 entstandenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche herausgearbeitet werden kann, nimmt pädagogische Fachkräfte als Ansprechpersonen für von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche in den Blick (vgl. etwa

Christmann et al., 2016; Christmann & Wazlawik, 2018; Retkowski & Treibel, 2018; Scambor et al., 2019; Christmann, 2021; Weingraber, 2021). Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als Ansprechpersonen findet sich insbesondere in Beiträgen, die auf das positive und unterstützende Potenzial pädagogischer Beziehungen setzen und pädagogischen Fachkräften eine helfende und protektive Rolle zuweisen (vgl. Miosga & Schele, 2018). Konkret geht es darum, die Prozesse des Anvertrauens sexualisierter Gewaltwiderfahrnisse, die auch mit dem englischen Begriff *disclosure* bezeichnet werden<sup>5</sup>, von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Entsprechend der in institutionellen Schutzaufträgen pädagogischer Einrichtungen enthaltenen und im Bundeskinderschutzgesetz verankerten Orientierung am Kindeswohl wird pädagogischen Fachkräften beim Erkennen konkreter Verdachtsfälle auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eine aktive und intervenierende Rolle zugewiesen (vgl. Fangerau et al., 2017), die auch das Eingehen multiprofessioneller Kooperationen umfasst (vgl. Kavemann et al., 2015; Kowalski & Retkowski, 2017; Wazlawik et al., 2018). Disclosure-Prozesse werden hier als Baustein zur Prävention sexualisierter Gewalt verstanden, auch wenn es nicht in einem primärpräventiven Sinn darum geht, sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zu verhindern. Das Anvertrauen von sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen zielt in einem sekundärpräventiven Sinn vielmehr darauf, bereits stattfindende Übergriffe möglichst rasch und konsequent zu beenden, und in einem tertiärpräventiven Sinn darauf, die negativen Folgen von Gewalterfahrungen zu minimieren und eine erneute Viktimisierung zu verhindern (vgl. Christmann, 2020).

Auch wenn pädagogische Fachkräfte mitunter der Überzeugung sind, dass sie bei Fragen zu Sexualität und sexualisierter Gewalt »eine der häufigsten Anlaufstellen für Jugendliche« (vgl. Rusack et al., 2019) seien, verweist eine Mehrheit der Studien mit Betroffenen darauf, dass diese die ihnen widerfahrene Gewalt am häufigsten gegenüber Personen aus dem privaten Umfeld oder gegenüber Peers offenlegen und sich eher selten an pädagogische Fachkräfte wenden (vgl. Rieske et al., 2018a; Hoffherr & Kindler, 2018; Caspari, 2021; Christmann, 2018; 2021). Überdies legen »etwa die Hälfte bis zwei Drittel der Betroffenen den an ihnen begangenen sexuellen Miss-

---

5 Der Begriff des Anvertrauens wird in Anlehnung an Christmann und Wazlawik (2018) bevorzugt verwendet. Zur Kritik der teilweise synonym verwendeten Begriffe der Aufdeckung und der Offenlegung siehe Kavemann et al. (2016) und Rieske et al. (2018a).

brauch während ihrer Kindheit/Jugend« (Caspari, 2021, S. 88) nie offen. Pädagogische Fachkräfte würden besonders dann in Prozesse des Anvertrauens involviert, wenn im privaten Umfeld »keine belastbaren Vertrauensbeziehungen existieren« (Christmann & Wazlawik, 2018, S. 729). Laut einer Studie des Deutschen Jugendinstituts e. V. erinnerten sich immerhin etwa 40 Prozent der befragten Lehrkräfte und 43 Prozent der befragten Schulleitungen an mindestens einen Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt in den letzten drei Jahren (vgl. Helming et al., 2011). Einer anderen Studie zufolge gaben etwa 26 Prozent der Lehrkräfte an, Erfahrungen mit Anvertrauensprozessen zu haben (vgl. Glammeier, 2015a). Dies und die Erkenntnis, dass von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche durchschnittlich etwa acht Erwachsene ansprechen müssen, bis sie gehört werden (Andresen & Heitmeyer, 2012), verweist auf die Notwendigkeit pädagogischer Einrichtungen und Fachkräfte, sich auf Disclosure-Prozesse vorzubereiten (vgl. Rieske et al., 2018b).

Eine Reihe von Forschungsarbeiten konzentriert sich deshalb darauf, die Verläufe, Dimensionen und Bedingungen von Prozessen des Anvertrauens aus der Perspektive Betroffener herauszuarbeiten (vgl. Kavemann et al., 2016; Rieske et al., 2018a; 2018b; Scambor et al., 2018; Caspari, 2021; Pohling, 2021). Dabei wird zum einen ein prozessuales Verständnis von Disclosure vorausgesetzt, das unterschiedliche Schritte des Erinnerns, Einordnens und Offenlegens umfasst (vgl. Kavemann et al., 2016; Rieske et al., 2018a). Prozesse des Anvertrauens werden aus Betroffenen-sicht zudem als ambivalentes und paradoxes Geschehen konkretisiert (vgl. Scambor et al., 2018; Christmann, 2020). Die Paradoxie von Anvertrauensprozessen bestehe zentral darin, dass diese positive wie negative Folgen für Betroffene haben können. Daher sei es relevant, Offenlegungen sexualisierter Gewalt nicht »einseitig optimistisch als unmittelbaren Schritt zur Verbesserung der Situation von Betroffenen zu deuten« (Christmann, 2020, S. 264), sondern auch mögliche schädigende Konsequenzen für die Betroffenen im Blick zu haben und die Ambivalenzen aufseiten der Betroffenen innerhalb eines Anvertrauensprozesses anzuerkennen (vgl. Scambor et al., 2018; Christmann, 2020). Die Reaktionen der Ansprechpersonen werden aus Betroffenenperspektive dabei als sehr bedeutsam für den Verlauf von Anvertrauensprozessen angesehen (vgl. Kavemann et al., 2016; Scambor et al., 2018). Entscheidend sei bereits der erste Versuch, den Kinder und Jugendliche machten, wenn sie sich an eine (erwachsene) Bezugsperson richteten:

»Die Person, an die sich Kinder und Jugendliche zuerst wenden, beeinflusst ihre Entscheidungen, zukünftig zu schweigen oder zu sprechen. Sie müssen nach der ersten Offenbarung in jeder neuen Beziehung prüfen, ob die Person vertrauenswürdig ist, wie sie wohl reagieren wird und was die Konsequenzen sein werden« (Kavemann et al., 2016, S. 72).

Die Erfahrung, dass ihnen bei der Offenlegung der widerfahrenen sexualisierten Gewalt nicht geglaubt wird, erweist sich für Kinder und Jugendliche als verheerend und wird als ein zentraler Grund für das langjährige Schweigen Betroffener angeführt (vgl. Mehrick, 2021). Die Antizipation negativer Reaktionen wie Beschämung, Ausgrenzung, Sanktionierung, aber auch ein wahrgenommener oder befürchteter Mangel an Verständnis und Empathie ebenso wie das Ausbleiben der erhofften Unterstützung werden demnach als die häufigsten Hemmnisse für die Offenlegung widerfahrener sexualisierter Gewalt benannt (vgl. Christmann, 2020). Aus geschlechtersensibler Perspektive zeigt sich, dass die Disclosure-Prozesse von Jungen und Mädchen durch unterschiedliche Hindernisse und Herausforderungen gekennzeichnet sind: Mädchen (und Frauen) sehen sich im Kontext von sexualisierter Gewalt häufig mit Praktiken des *slut-shaming* oder der Täter-Opfer-Umkehr konfrontiert, also dem Vorwurf, die Übergriffe selbst verschuldet oder gar provoziert zu haben (vgl. Helfferich et al., 2017; Sanyal, 2017; Christmann, 2020). Demgegenüber seien Jungen (und Männer) mit Ängsten vor zugeschriebener oder abgewerteter Homosexualität konfrontiert und damit, dass Opferschaft und Ohnmacht den vorherrschenden Männlichkeitsnormen widersprechen und kulturell marginalisiert werden (vgl. Scambor et al., 2019). Häufig sind sie der Frage ausgesetzt, warum sie sich nicht gegen die Übergriffe gewehrt hätten (vgl. Rieske et al., 2018b). Es wird davon ausgegangen, dass betroffene Jungen »sich wesentlich seltener ihrem sozialen Umfeld anvertrauen als Mädchen\*, die sexualisierte Gewalt erfahren haben« (Caspari, 2021, S. 88). Während im Hinblick auf das Anvertrauen von Jungen erste Studien vorliegen (vgl. etwa Rieske et al., 2018b; Caspari, 2021), liegen bis dato keine Studien zum Anvertrauen von Mädchen vor, die das Geschlecht als Bedingung für den Anvertrauensprozess analysieren (vgl. Scambor et al., 2018).

Neben den Hemmnissen werden auf verschiedenen Ebenen auch Bedingungen benannt, die aus Betroffenenperspektive eine Offenlegung sexualisierter Gewalt begünstigen können (vgl. Kavemann et al., 2016; Scambor et al., 2018; 2019; Hartl, 2018). Auf der *Ebene der sozialen Beziehung* sei es

allem voran eine »von den Betroffenen als solidarisch und bedarfsgerecht erlebte Reaktion« (Kavemann et al., 2016, S. 136), die ein Anvertrauen begünstigen könne. Eine solche Reaktion von Ansprechpersonen umfasse eine wertschätzende, empathische und respektvolle Haltung gegenüber der betroffenen Person, die Einordnung, dass sexualisierte Gewalt vorliegt, die Anerkennung, dass diese für die betroffene Person bedrohlich war, die Anerkennung des geschehenen Unrechts und die kurz- oder langfristige Übernahme einer unterstützenden Rolle (vgl. Kavemann et al., 2016). Die Aussicht auf Anerkennung, Schutz und Verständnis sei von zentraler Bedeutung dafür, dass Betroffene sich anvertrauen könnten (vgl. Scambor et al., 2018). Betroffene Kinder würden bevorzugt Ansprechpersonen auswählen, deren erwartete Reaktion sie als positiv einschätzten (vgl. Christmann, 2018). Auf der *institutionellen Ebene* wird überdies ein transparenter Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt in der Einrichtung, zum Beispiel über die Verankerung sexualpädagogischer Ansätze, als positive Bedingung für Prozesse des Anvertrauens genannt, da dieser das Einordnen und Offenlegen sexualisierter Gewalt erleichtere (vgl. Scambor et al., 2018). In einem Umfeld, in dem die Thematik sexualisierter Gewalt offen angesprochen wird, können »Kinder und Jugendliche erlebte Gewalterfahrungen eher mitteilen als in einem pädagogischen Umfeld, das durch einen eher vermeidenden und tabuisierenden Umgang mit den Themen Sexualität und Gewalt gekennzeichnet ist« (Hartl, 2018, S. 720). Daneben finden sich Hinweise auf positive Effekte von kindzentrierten Präventionsprogrammen, die während oder nach ihrer Durchführung zu höheren Disclosure-Raten von betroffenen Kindern in Einrichtungen führen können (vgl. ebd.; Christmann & Wazlawik, 2018). Auf *gesellschaftlicher Ebene* werden überdies Diskurse über sexualisierte Gewalt genannt, die auf eine (rechtliche) Differenzierung von akzeptablen und nicht akzeptablen sexuellen Handlungen zielen und Betroffene zur Offenlegung der widerfahrenen Gewalt motivieren können (vgl. Kavemann et al., 2016; Scambor et al., 2018). In diesem Zusammenhang wird speziell auf den Abbau von Geschlechterstereotypen als Gelingensbedingung für das Anvertrauen speziell männlicher Betroffener verwiesen: So erschwere die Verknüpfung von Männlichkeit und Stärke es Jungen beträchtlich, die widerfahrene Gewalt aufzudecken (vgl. Scambor et al., 2018).

Da sich der Moment des Anvertrauens für Betroffene als voraussetzungsreich erweist, wird »das Auftauchen einer qualifizierten Ansprechperson [...] explizit als Motivation zum Sprechen [verstanden], verstärkt

noch durch den Wunsch, dass der erste Schritt nicht von Betroffenen selbst kommen muss« (Brandl et al., 2019, S. 163). In den Studien und Beiträgen zur Rolle pädagogischer Fachkräfte für Prozesse des Anvertrauens wird jedoch deutlich, dass auch Fachkräfte die Situationen des Anvertrauens und damit verbundene Handlungsanforderungen als sehr herausfordernd einschätzen (vgl. Kavemann et al., 2015; Christmann et al., 2016; Retkowski & Treibel, 2018; Christmann, 2021; Weingraber, 2020; 2021).<sup>6</sup> In den Beiträgen wird dargelegt, dass pädagogische Fachkräfte sich in Hinblick auf individuelle Gespräche mit Kindern und Jugendlichen über konkret erlebte sexualisierte Gewalt nicht selten unvorbereitet, überfordert und alleingelassen fühlen (vgl. Christmann et al., 2016; Christmann, 2020). Das verunsichernde Potenzial für pädagogische Fachkräfte, sich in Prozesse des Anvertrauens zu involvieren, wird insbesondere im Zusammenhang mit schwebenden Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt hervorgehoben (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018). Eine unzureichende Qualifizierung, fachliche Unsicherheiten und eine fehlende institutionelle Unterstützung bei Prozessen des Anvertrauens würden dazu führen, dass Pädagog\*innen sich gegenüber einer Involvierung in einen ebensolchen Prozess zurückhalten (vgl. Christmann, 2020). Als weiterer hemmender Faktor für die Involvierung pädagogischer Fachkräfte gilt die Sorge, jemanden fälschlicherweise zu beschuldigen (vgl. Helming et al., 2011; Christmann et al., 2016). Überdies wird in einer der wenigen umfassenden, seit dem Jahr 2010 entstandenen Studien zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in Disclosure-Prozessen herausgestellt, dass das hohe Maß an empfundener Unsicherheit und Ambiguität vor allem in den initialen Phasen von Disclosure-Prozessen häufig von der Überzeugung begleitet wird, »sich in diesem spezifischen Kontext keinen Fehler erlauben zu können. Die Angst, falsch zu handeln oder eine falsche Entscheidung zu treffen, kul-

---

6 Weingraber (2020; 2021) befasst sich als Einzige mit Disclosure-Prozessen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationserfahrung. Ihre Ergebnisse verweisen auf Unterschiede bei den Möglichkeiten einer Offenlegung sexualisierter Gewaltwiderfahrnisse zwischen Betroffenen mit und ohne familiäre Migrationserfahrung, die durch strukturelle Gegebenheiten wie Sprachbarrieren und einer eher selten ausgeprägten Mehrsprachigkeit pädagogischer Fachkräfte bedingt sind. Überdies wird festgestellt, dass Barrieren in Disclosure-Prozessen nicht nur im Hinblick auf die Vorstellungen, Stereotype und Handlungen von Fachkräften reflektiert werden müssen, sondern diese auch mit interkultureller Kompetenz ausgestattet sein müssen, um die Gründe der Konflikte Betroffener und ihrer Familie besser verstehen zu können.

miniert dabei teilweise zur existenziellen Infragestellung der eigenen Professionalität und beruflichen Eignung« (Christmann, 2021, S. 431). Die für pädagogische Fachkräfte mit der Involvierung in einen Anvertrauensprozess einhergehende hohe Belastung werde zudem verschärft, wenn es um sexualisierte Übergriffe aus dem eigenen Kollegium geht. Bei dieser Täterkonstellation würden infolge der Offenlegung nicht selten »ganz besonders intensive und sich teilweise krisenhaft zuspitzende soziale Dynamiken innerhalb der gesamten Kollegien der betreffenden Schulen in Gang gesetzt« (ebd., S. 271, vgl. auch Braun, 2020). Entsprechend würden Fachkräfte ihre Involvierung in Prozesse des Anvertrauens auch von den institutionell zu Verfügung gestellten Ressourcen und Mitteln abhängig machen (vgl. Christmann et al., 2016).

Diese Erkenntnisse verweisen auf die Notwendigkeit, Disclosure als eigenständigen Handlungsauftrag für pädagogische Fachkräfte in allen pädagogischen Handlungsfeldern anzuerkennen und auf institutioneller Ebene zu verankern (vgl. Christmann, 2020). Institutionen wie Fachkräfte müssten sich darauf vorbereiten, in Prozessen des Anvertrauens einen an den Bedürfnissen Betroffener orientierten aktiven Part einzunehmen, um betroffene Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, sich anzuvertrauen (vgl. Brandl et al., 2019). Zentral gehe es darum, Fachkräften ein grundlegendes Wissen über die Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit von Anvertrauensprozessen ebenso wie über die komplexen Herausforderungen, die damit für die Betroffenen wie für die Ansprechpersonen einhergehen, zu vermitteln (vgl. Christmann, 2020) und sie mit Wissen über die kooperierenden Hilfsstrukturen, wie etwa Jugendämter, Beratungsstellen für Betroffene sexualisierter Gewalt und Strafverfolgungsbehörden, auszustatten (vgl. Scambor et al., 2018; Mosser, 2018; Treibel et al., 2018; 2020). Ein Fokus wird dabei auf die Gesprächsführung mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen gelegt, die »als eigenständige (professionelle) Herausforderung« (Christmann, 2018, S. 516) verstanden wird. Neben geplanten Gesprächen, die als Reaktion auf die Wahrnehmung von Hinweisen, die einen Verdacht auf sexualisierte Gewalt begründen, oder als Teil eines Interventionsprozesses nach bereits erfolgter Offenlegung stattfinden können und in denen die detaillierte Rekonstruktion des Gewaltgeschehens im Vordergrund steht, die zumeist von Vertreter\*innen aus Jugendamt oder Polizei erfolgen und nicht von der Fachkraft selbst durchgeführt werden, erweisen sich für die pädagogischen Fachkräfte vor allem ungeplante Gesprächssituationen als herausfordernd (vgl. ebd.). Die

unerwartete Konfrontation mit sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen gegen ein Kind ruft aufseiten pädagogischer Fachkräfte in der Regel starke Affekte und Belastungsreaktionen hervor, die sich auf die Gesprächsführung wie auch auf die anschließenden Handlungsschritte auswirken können (vgl. Christmann, 2018; 2021; Retkowski & Treibel, 2018). Als fachlicher Grundsatz wird daher das Bewahren von Ruhe bei einem zugleich zielstrebigem Vorgehen benannt (vgl. Christmann, 2018; 2021). Das Vorgehen erfordere zudem, die Interventionsschritte mit dem betroffenen Kind abzusprechen, dabei aber keine unhaltbaren Versprechen zu machen (vgl. ebd.). Die Zielsetzung eines solchen Gespräches wird auf ein wohlwollendes Gesprächsverhalten und eine wertschätzende Haltung gegenüber dem betroffenen Kind begrenzt. Für den positiven Verlauf eines Anvertrauens wird es als bedeutsam hervorgehoben, den Mitteilungswünschen des Kindes Vorrang vor dem eigenen Wissensbedürfnis einzuräumen und zugunsten eines aktiven Zuhörens auf direkte und detaillierte Nachfragen zu verzichten (vgl. ebd.). Überdies sei es von entscheidender Bedeutung, die Glaubwürdigkeit der Aussagen von Kindern über sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse weder infrage zu stellen, noch diese anzuzweifeln oder zu bagatellisieren (vgl. Christmann, 2018). Dies ist auch dann von Relevanz, wenn eine Offenlegung widerrufen wird. Tatsächlich widerrufen etwa 27 Prozent der Kinder im Rahmen von Therapiesitzungen ihre Offenlegungen von sexualisierter Gewalt. 88 Prozent der widerrufenen Fälle werden anschließend jedoch erneut bekräftigt (vgl. Christmann, 2021), was bedeutet, dass auch die widerrufenen Offenlegungen in der Regel bedeuten, dass sexualisierte Gewalt vorliegt. In Anlehnung an Bange (2014) wird daher vorgeschlagen, »grundsätzlich von der Wahrhaftigkeit der Kinder auszugehen und diese nicht mit einer objektiven und vollkommen widerspruchsfreien >Wahrheit< ihrer Schilderungen zu konfundieren« (Christmann, 2018, S. 519). Als Co-Produzent\*innen von Narrationen gelte es aufseiten pädagogischer Fachkräfte die eigene Einflussnahme auf den Gesprächsverlauf zu reflektieren und davon auszugehen, dass die Gesprächsinhalte in Abhängigkeit von der Ansprechperson und der Gesprächskonstellation variieren können, »ohne dass dadurch ihr Wahrheitsgehalt gemindert wird« (ebd., S. 519f.). Eine zentrale Herausforderung, die sich pädagogischen Fachkräften in Situationen des Anvertrauens stellt, wird in der Balance der paradoxen Zielsetzung gesehen, einerseits Informationen über das Gewaltgeschehen zu erhalten und andererseits eine unterstützende Haltung einzunehmen, die an dem Mit-

teilungsbedürfnissen des betroffenen Kindes (vgl. ebd., S. 521) und seinen Bedürfnissen nach Schweigen oder Gesprächsabbruch orientiert ist. Die Herausforderungen, die für pädagogische Fachkräfte mit Disclosure-Prozessen einhergehen, werden von diesen in der Regel als belastend erlebt. Überdies könne die Involvierung in Prozesse des Anvertrauens für Pädagog\*innen ein Ereignis von »prägender berufsbiographischer Signifikanz sein und mit der Aneignung relevanter neuer Kompetenzen und Wissensbestände einhergehen« (Christmann, 2021, S. 438). Alles in allem weise das Erleben pädagogischer Fachkräfte von Disclosure-Prozessen große Unterschiedlichkeiten auf. Ausgehend vom empirischen Material entstehe der Eindruck, »dass die Entstehung und Entfaltung schulischer Disclosureprozesse in hohem Maß vom persönlichen Handeln und dem persönlichen Engagement individueller Fachkräfte abhängen« (ebd.).

Mit Blick auf die Arbeiten, in denen pädagogische Fachkräfte als Ansprechpersonen für betroffene Kinder und Jugendliche adressiert werden, werden die Angewiesenheit von Kindern und Jugendlichen auf kompetente und engagierte Fachkräfte, die bereit sind und über die notwendigen Kompetenzen verfügen, gewaltbetroffene Kinder bei der Offenlegung und Bewältigung der sexualisierten Gewaltwiderfahrnisse zu unterstützen, und die Interdependenz pädagogischer Generationenbeziehungen deutlich sichtbar. Die Involvierung in Prozesse des Anvertrauens von sexualisierter Gewalt, so kann abschließend festgehalten werden, stellt für pädagogische Fachkräfte handlungsfeldübergreifend eine große Herausforderung dar. Nicht immer sind sie willens oder in der Lage, diese Herausforderung in einem professionellen Sinn anzunehmen. Ähnlich wie in der vorherigen Adressierungsweise ist ihr Handeln von starken Unsicherheiten, Ängsten und fehlendem Fachwissen geprägt. Dazu kommt, dass die Bewertung und Bearbeitung von Disclosure-Prozessen höchst individuell erfolgen und den Einbezug subjektiver Einschätzungen voraussetzen (vgl. Christmann, 2021; Retkowski & Treibel, 2018). Die Subjektivität pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt ist bisher nur unzureichend erforscht; sie erweist sich als zentrale Forschungslücke. Ein weiteres Forschungsdesiderat findet sich in Bezug auf die Anvertrauensprozesse von Mädchen in pädagogischen Einrichtungen. Darüber hinaus findet sich keine Forschung zur Bedeutung des Geschlechts bzw. der Geschlechterkonstellation in pädagogischen Beziehungen für die Entscheidung pädagogischer Fachkräfte, sich in Prozesse des Anvertrauens zu involvieren oder nicht.

## 2.4 Pädagogische Fachkräfte als Adressat\*innen von Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die vierte Adressierungsweise, die sich in den seit dem Jahr 2010 entstandenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten zum Thema sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten findet, nimmt pädagogische Fachkräfte als professionalisierungsbedürftige Subjekte und Adressat\*innen von Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Blick.

Bereits in den vorangehenden Kapiteln wurde deutlich, dass pädagogische Fachkräfte starke Handlungsunsicherheiten und Ambivalenzen zum Thema sexualisierte Gewalt aufweisen. Der Mehrheit pädagogischer Fachkräfte fehlt zum Thema sexualisierte Gewalt ein fundiertes Fachwissen (vgl. Kavemann & Nagel, 2018) und nicht selten reagieren sie im Verdachtsfall hilflos, überfordert und sprachlos (vgl. Bartels, 2011). Verschiedene Studien zur Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zu den Themen Sexualität und sexualisierte Gewalt bestätigen die erheblichen Lücken im Wissen und in der Handlungskompetenz und bemängeln, dass auch ihre Reflexionskompetenz zu diesen Themen nur unzureichend ausgebildet ist (vgl. etwa Reh et al., 2012; Fegert & Rassenhofer, 2014; Gebrande, 2014; Wolff et al., 2015; Kavemann & Nagel, 2018; Retkowski, 2018b; Glammeier & Fein, 2018; Glammeier, 2019; Henningsen & List, 2019). Auch der Blick in die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte zeigt, dass die hochschulischen und universitären Curricula zum Thema sexualisierte Gewalt gravierende Leerstellen enthalten und Fragen von Sexualität, Macht und sexualisierter Gewalt als Ausbildungsinhalte nicht systematisch verankert sind (vgl. BMJ et al., 2011; Reh et al., 2012; Wazlawik & Kopp, 2018; Urban, 2020).

Besonders im Handlungsfeld Schule zeigt sich eine starke Tabuisierung der Themen Sexualität und sexualisierte Gewalt. In der Berufsgruppe der Lehrkräfte würden »die größte Unkenntnis und die meisten Mythen über sexualisierte Gewalt« (Schubarth & Ulbricht, 2012) vorherrschen. In einer Studie zum Fortbildungsbedarf von Lehrkräften an unterschiedlichen Schulformen wird sichtbar, dass Lehrkräfte sich in der Regel weder im Studium noch im Studienseminar oder in Fortbildungen mit Fragen von sexualisierter Gewalt auseinandergesetzt haben und bei der Konfrontation mit sexualisierter Gewalt im beruflichen Alltag daher kaum an Ausbildungsinhalte anknüpfen können (vgl. Glammeier & Fein, 2018). Zwar gebe es an jeder Schule, vor allem an Grund- und Förderschulen, einzelne

engagierte Lehrkräfte. Insgesamt, und besonders an Gymnasien, werde die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt jedoch aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich ausgeklammert (vgl. ebd.). Zwar gibt ein Drittel der Lehrkräfte an Schulen an, bereits Präventionsarbeit geleistet und mit einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt konfrontiert gewesen zu sein. Die Grundlage, auf der die Lehrkräfte handelten, sei aber unklar (vgl. ebd.). Zudem konnte unter Lehrkräften eine Vielzahl problematischer Handlungsorientierungen festgestellt werden (vgl. ebd.; Glammeier, 2019; Bienstein et al., 2019), die den Professionalisierungsbedarf dieser Berufsgruppe sichtbar mache. Neben den zuvor angesprochenen Handlungsunsicherheiten und Wissenslücken, etwa in Bezug auf kooperierende Stellen und die Möglichkeit zur Beratung (vgl. Glammeier, 2019), zeigten etwa zwei Drittel der befragten Lehrkräfte erhebliche Zweifel am Wahrheitsgehalt der Aussage von Schüler\*innen, die über ungewollte Berührungen durch andere Lehrkräfte berichteten. Viele Lehrkräfte machten ihre Entscheidung zu intervenieren zudem davon abhängig, wer ihnen von der Grenzverletzung berichtete (vgl. Glammeier, 2019). Daneben stelle die »Befürchtung, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen« (Glammeier & Fein, 2018, S. 693), eine große Hemmschwelle dar, einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt nachzugehen und Kolleg\*innen auf potenziell übergriffiges Handeln anzusprechen (vgl. auch Kavemann & Nagel, 2018; Braun, 2020; Anders et al., 2020). Die gesellschaftlich verbreitete »Mythenakzeptanz« (Bienstein et al., 2019, S. 223) erweist sich auch unter Lehrkräften als hartnäckig und der Einfluss von Fortbildung auf eben jene Mythenakzeptanz als besonders gering (vgl. Bienstein et al., 2019).

Die unzureichende Vorbereitung auf den Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt und damit einhergehende Handlungsunsicherheiten, eine abwertende und stigmatisierende Sprechweise und ein großer Bedarf an Fort- und Weiterbildungen werden auch für pädagogische Fachkräfte aus sozialpädagogischen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und der frühkindlichen Bildung festgestellt (vgl. Hofmeister, 2011; Gebrande, 2014; Eberhardt et al., 2016; Rusack et al., 2019; Henningsen & List, 2019; Krolzik-Matthei & Linke, 2020). Für Erzieher\*innen in Kindertagesstätten wird angegeben, dass diese sich »bislang überhaupt nicht oder nur wenig fachlich mit dem Thema der sexualisierten Gewalt gegen Kinder auseinandergesetzt« (Gebrande, 2014, S. 262) haben. Dies führe zu einer Lücke zwischen dem »theoretischen Wissen, dass viele Kinder betroffen sind, und der Wahrnehmung betroffener Kinder in der eigenen Ein-

richtung« (ebd.). Nur ein Fünftel der Mitarbeitenden in ihrer Einrichtung habe bereits ein betroffenes Kind bewusst wahrgenommen (vgl. ebd.). Zu einer ähnlichen Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Kompetenzen im Kinderschutz kommen sozialpädagogische Fachkräfte, wenn sie angeben, über keine »ausreichenden Kompetenzen im Umgang mit sexualitätsbezogenen Fragen oder sexualisierter Gewalt« (Krolzik-Matthei & Linke, 2020, S. 62) zu verfügen (vgl. auch Magdon et al., 2020). Die Mehrzahl der pädagogischen Fachkräfte aus dem Bereich der (Teil-)Stationären Erziehungshilfen habe noch an keiner oder maximal an einer Fortbildung zum Thema Prävention sexualisierter Gewalt teilgenommen (vgl. Eberhardt et al., 2016). Entsprechend groß sei der Unterstützungsbedarf, wenn sich pädagogische Fachkräfte mit einem Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt konfrontiert sehen. Das Wissen, dass ein Kind betroffen sein könnte, löse aufseiten der Fachkräfte emotionale Reaktionen und starke Gefühle aus wie »Unsicherheit und Überforderung bis hin zu Angst, Hilflosigkeit und Ohnmacht« (Gebrande, 2014, S. 107). Auffallend wenige pädagogische Fachkräfte hätten zudem Kenntnis von der »insoweit erfahrene[n] Fachkraft« nach § 8a SGB VIII, die für Erzieher\*innen, Lehrkräfte und Sozialarbeitende nach den aktuellen kinderschutzrechtlichen Regelungen die erste Ansprechperson bei einem Verdacht auf Kinderwohlgefährdung aufgrund von sexualisierter Gewalt sein sollte. Entsprechend zeige sich auch bei der Stärkung der Kooperations- und Vernetzungskompetenzen ein erheblicher Bedarf an Qualifizierung (vgl. Bergmann, 2012; Gebrande, 2014). Problematisch sei auch, dass fehlende individuelle Kompetenzen im Umgang mit sexualisierter Gewalt Ängste hervorriefen, Fehler zu machen. In der Folge werde dann eher weggeschaut als einem Verdacht nachgegangen – mit zum Teil sehr problematischen Konsequenzen für das betroffene Kind (vgl. Gebrande, 2014). Der Professionalisierungsbedarf pädagogischer Fachkräfte wird damit handlungsfeldübergreifend sichtbar. Pädagogische Fachkräfte werden entsprechend als professionalisierungsbedürftig und als Zielgruppe von Aus-, Fort- und Weiterbildung adressiert.

Diese Adressierungsweise findet sich unmittelbar auch in Beiträgen, die die Qualifizierung und Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zum zentralen Gegenstand haben (vgl. etwa Glammeier & Fein, 2018; Kave-  
mann & Nagel, 2018; Retkowski, 2018b; Wazlawik & Kopp, 2018; Glammeier, 2019; Retkowski et al., 2019; Kadera & Hofer, 2020; Christiansen & Theunissen, 2020), oder in Studien zur Entwicklung und Erprobung von Präventionsprogrammen und Schutzkonzepten (vgl. Körner et al., 2016;

Eberhardt et al., 2016; Wolff et al., 2017; Bienstein et al., 2019; Helfferich et al., 2019; 2020; Lorenzen & Raupach, 2020; Pfeffer & Storck, 2020; Hartl et al., 2020). Die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte wird vielfach als zentraler Baustein für eine gelingende Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und für die Wirksamkeit von Schutzkonzepten ausgewiesen (vgl. Wolff et al., 2015; Schwerdt & Wazlawik, 2017; Braun, 2020; Christiansen & Theunissen, 2020). Nur wenn Präventionsprogramme und Schutzkonzepte »auch als Bildungsprogramm für Jugendliche und Betreuungspersonen verstanden werden, als ein ständiger Prozess, an dem alle beteiligt sind« (Rusack et al., 2019, S. 20), werde ihre volle Wirksamkeit erzielt. Mit der Fokussierung auf die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte geht eine Kritik an der im Kontext von Prävention zum Teil einseitigen Fokussierung auf die Stärkung von Kindern und Jugendlichen einher (vgl. Braun, 2020). Diese zielt darauf, dass in kindzentrierten Präventionsansätzen die Prävention von sexualisierter Gewalt primär bei (potenziellen) Opfern anstatt bei (potenziellen) Tätern angesiedelt werde (vgl. Andresen et al., 2015a). Darüber werde indirekt nicht den Erwachsenen, sondern dem Kind eine Verantwortung für die erlebte sexualisierte Gewalt zugeschrieben und suggeriert, das Kind trage eine (Mit-)Schuld, wenn es sich nicht gegen die erlebte Gewalt zur Wehr setzen könne (vgl. ebd.). Mit der Betonung der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte bei der Prävention, das heißt dem Verhindern von sexualisierter Gewalt (primäre Prävention), dem frühen Erkennen von sexualisierter Gewalt (sekundäre Prävention) und der Reduktion der Folgeschäden von sexualisierter Gewalt (tertiäre Prävention) (vgl. Braun, 2020), sei ein »Paradigmenwechsel« (ebd., S. 131) verbunden, demzufolge die Aus-, Fort- und Weiterbildung erwachsener Bezugspersonen »wesentlicher oder sogar der wesentliche Teil der Prävention« (ebd., S. 133) sei. Die Stärkung pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf den Erwerb von Wissen und (reflexiven) Handlungskompetenzen sei wichtig, um die Verantwortung für Aufdeckungsprozesse nicht einseitig bei den Betroffenen zu verorten (vgl. Brandl et al., 2019), sondern Fachkräfte in ihrem Schutzhandeln zu befähigen und »so die Sicherheit der Kinder möglichst weitgehend zu gewährleisten« (Pfeffer & Storck, 2020, S. 193).

Je nach Perspektive werden in den Forschungsbeiträgen unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte hervorgehoben. Als erster, zentraler Aspekt wird die Vermittlung von Fachwissen über »den Zusammenhang von Pädagogik, Macht und

Sexualität sowie die Auswirkungen, die sexualisierte Macht und Gewalt auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben« (Reh et al., 2012, S. 22), benannt, über das pädagogische Fachkräfte verfügen sollten. Dazu gehöre ein Grundlagenwissen über sexualisierte Gewalt und über die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Nur »wenn alle, die mit Kindern umgehen, wenigstens über ein Basiswissen im Umgang mit Verdachtsfällen und den Folgen sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, über Täterstrategien und Hilfsmöglichkeiten sowie interne und externe Ansprechstellen verfügen« (Bergmann, 2012, S. 108), sei ein wirksamer Kinderschutz möglich. Dieses Fachwissen sei von besonderer Bedeutung, damit Anzeichen für sexualisierte Gewalt von pädagogischen Fachkräften überhaupt erkannt würden und im Verdachtsfall gezielt gehandelt werden könne (vgl. Bienstein et al., 2019). Neben der systematischen curricularen Verankerung eines Grundlagenwissens über sexualisierte Gewalt in den Ausbildungsgängen der Erziehungswissenschaften (vgl. etwa Helsper & Reh, 2012; Reh et al., 2012; Retkowski et al., 2019; Kowalski, 2021) wird deshalb auch die verpflichtende Teilnahme aller Mitarbeitenden in pädagogischen Einrichtungen an Fort- und Weiterbildungen zu den Themen Sexualität und sexualisierte Gewalt als zentraler Schritt für den Schutz von Kindern und Jugendlichen betrachtet (vgl. Wolff et al., 2015).

Daneben wird die Entwicklung einer professionsethischen Haltung und damit verbunden die Stärkung der sozialen, emotionalen und ethischen Reflexionskompetenz als zweiter wichtiger Aspekt der Professionalisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte benannt (vgl. Reh et al., 2012; Retkowski & Thole, 2012; Böllert, 2014; Hess et al., 2016; Retkowski, 2016; 2018; Glammeier, 2019; Braun, 2020; Rieske et al., 2021). Die Reflexion der eigenen Gefühle, des pädagogischen Handelns, der Biografie und Kindheitsgeschichte sei für die Stärkung der sogenannten »Selbst-Kompetenz« (Reh et al., 2012, S. 22) pädagogischer Fachkräfte, die als Kern pädagogischer Professionalität bezeichnet wird, unabdingbar. Die Entwicklung einer Haltung zum Thema sexualisierte Gewalt umfasse eine klare »Positionierung für den Kinderschutz und die Parteilichkeit zugunsten der Betroffenen« (Glammeier, 2019, S. 207), ziele auf »die Verinnerlichung und Habitualisierung professionsethischer Maxime« (Retkowski, 2018b, S. 198) und die Transformation des präskriptiven Charakters »von Verhaltenscodizes in positive Wertbezüge« (ebd., S. 198). Haltung sei dabei »mehr als das Einnehmen einer Rolle oder verantwortlichen Grundeinstellung, sie ist eine persönliche professionelle Qualität« (Braun,

2020, S. 135). Die Entwicklung einer (ethischen) Haltung könne durch die Stärkung der sozialen, emotionalen und ethischen Reflexionskompetenz erreicht werden, die in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte verankert werden müsse und in Fort- und Weiterbildungen ebenso wie in (kollegialen) Supervisionen dauerhaft fortzuführen sei (vgl. Leuzinger-Bohleber & Burkhardt-Mußmann, 2012; Reh et al., 2012; Nitsch, 2016; Retkowski, 2018b; Anders et al., 2020; Braun, 2020; Christiansen & Theunissen, 2020). Neben der ethischen und biografisch-reflexiven Arbeit am eigenen und am fremden Fall (vgl. Helsper & Reh, 2012) wird auch die Notwendigkeit der Stärkung der geschlechterreflexiven Kompetenzen betont (vgl. Braun, 2020). Fachkräfte müssten in die Lage versetzt werden, auch Jungen als Betroffene von sexualisierter Gewalt (vgl. Mosser, 2015; Rieske, 2016; Scambor et al., 2019) und Mädchen und Frauen als Täterinnen (vgl. Kave-  
mann, 2015) zu erkennen.

Der Blick auf die Ausbildungsangebote für Fachkräfte in den Handlungsfeldern der frühkindlichen Bildung, der Schule und der Sozialen Arbeit zeigt deutlich, dass das Themenfeld der sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in den hochschulischen wie universitären Curricula bisher unzureichend verankert ist (vgl. BMJ et al., 2011; Wazlawik & Kopp, 2018; Retkowski et al., 2019; Beck et al., 2020). Eine Bestandsaufnahme der Lehrangebote an Hochschulen und Universitäten in den Jahren 2016 und 2017 zeigt, dass nur etwa die Hälfte der berücksichtigten Hochschulen und etwa ein Viertel der berücksichtigten Universitäten die Themen »Prävention von sexualisierter Gewalt« und »Kinderschutz« explizit in den Seminar- oder Modulbeschreibungen aufführten, und die einzelnen Angebote vor allem als optionale Lerneinheiten den Wahlpflichtbereichen, nicht aber dem Kerncurriculum der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte angehörten (vgl. Wazlawik & Kopp, 2018). Die inhaltliche Ausrichtung des Lehrangebots unterscheide sich dabei stark in Abhängigkeit von den Arbeitsschwerpunkten der Lehrenden. Vereinzelt würden die Ausbildungsinhalte auch im Rahmen kostenpflichtiger Masterstudiengänge oder durch Kooperationen mit Kinderschutzzentren angeboten, die Studierende gezielt auf den Kinderschutz als Arbeitsfeld vorbereiten würden (vgl. Heinitz & Schone, 2013; Beck et al., 2020). Grundsätzlich bildeten Studieninhalte zu den Themen der sexualisierten Gewalt und des Kinderschutzes in den regulären Lehrplänen pädagogischer Studiengänge nach wie vor die Ausnahme. Mit dem Ziel, diese Leerstelle in der Ausbildung angehender pädagogischer Fachkräfte in den Handlungsfeldern Schule und Sozialer Arbeit zu schließen, wurde vom

Netzwerk der im Rahmen der BMBF-Förderlinie »Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten« geförderten fünf Juniorprofessuren ein Vorschlag für ein Basiscurriculum entwickelt, der darauf zielt, sexualisierte Gewalt als Querschnittsthema in die Lehre in den pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen zu integrieren (vgl. Retkowski et al., 2019). Der Stellenwert, den die Thematik der sexualisierten Gewalt durch das Basiscurriculum in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte erhalten würde, sei von zentraler Bedeutung dafür, »die Entwicklung von Professionalität« (Breitenbach, 2016, S. 210) aufseiten der angehenden Fachkräfte bereits *vor* Eintritt in den Beruf zu ermöglichen.

Während das Fort- und Weiterbildungsangebot zu Fragen von sexualisierter Gewalt und sexueller Bildung lange Zeit vor allem von freien Trägern mit feministischem Hintergrund wie Wildwasser e. V. oder Zartbitter e. V. angeboten wurde, finden sich seit einigen Jahren auch in den Fort- und Weiterbildungsportalen für pädagogische Fachkräfte aus Schule und Sozialer Arbeit entsprechende Angebote (vgl. Retkowski, 2018b). Darüber hinaus ist die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte auch Bestandteil von handlungsfeldbezogenen Präventionsprogrammen wie dem IGEL-Projekt (vgl. Körner et al., 2016; Bauer et al., 2019), dem Trau-Dich!-Projekt (<https://www.trau-dich.de>), dem Projekt ReSi (vgl. Pfeffer et al., 2019; Pfeffer & Storck, 2020), dem Projekt ECHTE SCHÄTZE! (vgl. Lorenzen & Raupach, 2020), dem SeMB-Projekt (vgl. Bienstein et al., 2019) oder den Projekten Prävik (vgl. Helfferich et al., 2019; 2020) und PräviKIBS (vgl. Hartl et al., 2020) oder von handlungsfeldbezogenen Schutzkonzepten (vgl. etwa Eberhardt et al., 2016; Wolff et al., 2017). In diesen Programmen umfasst die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte vor allem die Vermittlung eines Basiswissens über sexualisierte Gewalt und ihre Prävention (vgl. Körner et al., 2016; Pfeffer & Storck, 2020; Lorenzen & Raupach, 2020). Nur selten finden sich auch dezidiert reflexive Einheiten in den Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. Hartl et al., 2020). Zu den Maßnahmen wird einschränkend angemerkt, dass die Fortbildungseinheiten in den Präventionsprogrammen einen durchschnittlichen Umfang von sechs Stunden (vgl. Lorenzen & Raupach, 2020) bis zu drei Tagen (vgl. Hartl et al., 2020) hatten. Nur das um den Ulmer Jugend- und Kinderpsychiater Jörg Fegert als Onlinekurs entwickelte Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte zur Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch war mit circa 60 Arbeitsstunden deutlich umfassender (vgl. Liebhardt & Fegert, 2015).

Ein weiteres Fortbildungskonzept zielt dagegen auf die Stärkung der fallsensiblen, professionsethischen Reflexions- und Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt (vgl. Anders et al., 2020). Als kasuistisch-partizipative Fallarbeit angelegt, basiert das Konzept auf einem Verständnis von Professionsethik, bei dem es auf individueller Ebene um die Verinnerlichung und strukturierte Berücksichtigung von formalen, berufsethischen Verhaltenscodizes ebenso wie um die Reflexion aller pädagogischen Situationen und Handlungen und um die kontinuierliche Einübung einer professionsethischen Haltung zur Bearbeitung von moralischen Dilemmata der pädagogischen Praxis geht (vgl. ebd.; Retkowski, 2018b). Als Fortbildungsgrundlage dienen Fallvignetten, anhand derer Situationen aus der pädagogischen Praxis abgebildet werden. Neben der Vermittlung eines Grundlagenwissens über Sexualität und sexualisierte Gewalt und der Stärkung der Handlungskompetenzen geht es in dem Fortbildungsformat darum, »den Raum für Zwischentöne zu öffnen, sich eigener Bedürfnisse bewusst zu sein sowie Übertragungsprozesse und Grenzverletzungen in der pädagogischen Beziehung zu reflektieren« (vgl. Anders et al., 2020, S. 42). Zwar beinhaltet der Einsatz kasuistisch-reflexiver Fallarbeit die Schwierigkeit, dass die Thematisierung eigener Unzulänglichkeiten schambesetzt und das Ansprechen von potenziell übergriffigen Handlungen unter Kolleg\*innen heikel sei. Der Ansatz könne langfristig aber zur Stärkung der organisationalen Feedback- und Fehlerkultur beitragen (vgl. ebd.). Überdies wird in verschiedenen Beiträgen darauf hingewiesen, dass bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt bestimmte Spannungsmomente berücksichtigt werden müssen, die dadurch entstehen können, dass Teilnehmende eigene Erfahrungen mitbringen, die »im Untergrund« (Breitenbach, 2016, S. 207) anwesend sein und eine Abwehr oder Schwere in der Auseinandersetzung mit dem Thema begründen können. Insbesondere der Einsatz von reflexiven Methoden verläuft in Fortbildungen wie im pädagogischen Alltag nicht immer konfliktfrei, weil »Haltungen, Einstellungen, vertraute Strukturen und damit auch Sicherheiten auf den Prüfstand gestellt werden« (Christiansen & Theunissen, 2020, S. 162). Von pädagogischen Fachkräften wird die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung teils als anstrengend und bedrohlich erlebt. Dies führt soweit, dass Fachkräfte die Teilnahme an Fortbildungen mitunter ablehnen, aus Angst, dass sie mit einem »fehlerhaften« Verhalten enttarnt werden: »Die Fachkräfte haben Angst davor, dass ein Verhalten als falsch eingestuft wird,

das bisher kein Problem dargestellt hat« (ebd., S. 165). Entsprechend wird die Motivation der Teilnehmenden als Gelingensbedingung für die Fortbildung genannt. Diese werde in einem erheblichen Maße von der Einrichtungsleitung mitbestimmt und hänge davon ab, ob die Leitung der Teilnahme der Mitarbeitenden an Fort- und Weiterbildungen zum Thema sexualisierte Gewalt unterstützend gegenübersteht oder nicht (vgl. Kavemann & Nagel, 2018; Christiansen & Theunissen, 2020; Oeffling, 2020). Dazu gehört, dass Leitungskräfte die Verantwortung für die Implementierung präventiver Strukturen in einer Einrichtung übernehmen (vgl. Oeffling, 2020) und ihre Mitarbeitenden im Vorfeld eines solchen (Organisations-)Prozesses von seinem Gewinn überzeugen und auf verbundene Herausforderungen vorbereiten (vgl. Christiansen & Theunissen, 2020). Leitungskräfte müssen einerseits den Prozess der Implementierung im Blick haben und zugleich in der Lage sein, auf Störungen einzugehen, etwa wenn einzelne Mitarbeitende eine kritische Haltung gegenüber einigen der Maßnahmen äußern. Zugleich ist es in der Verantwortung der Leitungskräfte, während der Implementierung eines Schutzkonzepts den betrieblichen Ablauf der Einrichtung zu gewährleisten und ausreichende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Eine zu geringe Personaldichte oder die strukturelle Überlastung der pädagogischen Mitarbeitenden könne ansonsten zum Scheitern der Implementierung präventiver Maßnahmen führen (vgl. Oeffling, 2020). Erst wenn das gesamte Team den Sinn der zu implementierenden Maßnahme versteht und annimmt, erzielt diese ihre volle präventive Wirkung (vgl. Kadera & Hofer, 2020).

Abschließend kann festgehalten werden, dass es in den vergangenen Jahren zu einer Intensivierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote gekommen ist und pädagogische Fachkräfte zunehmend für das Themenspektrum von sexualisierter Gewalt und Sexualität sensibilisiert werden (vgl. Retkowski, 2018b). Auch die mit dem Bundeskinderschutzgesetz angestoßene Verankerung von Schutzkonzepten als förderrelevanter Faktor hat dazu beigetragen, dass Fachkräfte zunehmend für die Thematik sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sensibilisiert werden (vgl. Christiansen & Theunissen, 2020). Einschränkend wird jedoch angemerkt, dass die Schutzkonzeptentwicklung nur in wenigen pädagogischen Einrichtungen wirklich umfassend erfolgt ist (Kappeler et al., 2019). Daneben verweisen die fehlende curriculare Verankerung und der zum Teil geringe Umfang der begleitenden Qualifizierungsmaßnahmen in den bisherigen Präventionsprogrammen darauf, dass der Professionalisierungsprozess pä-

dagogischer Fachkräfte handlungsfeldübergreifend nicht als abgeschlossen anzusehen ist. Auch zielen die meisten Angebote, nicht zuletzt wegen ihrer zeitlichen Begrenzung, auf die Vermittlung von Wissens- und Handlungsdimensionen und lassen nur wenig Platz für die Reflexion subjektiver Erlebensdimensionen, obgleich deren Notwendigkeit immer wieder betont wird (vgl. etwa Helsper & Reh, 2012; Anders et al., 2020). Überdies wird deutlich, dass es kaum Angebote gibt, die einen dezidiert geschlechterreflektierenden Ansatz verfolgen (vgl. Braun, 2020). Alles in allem wird davon ausgegangen, dass der Professionalisierungsbedarf pädagogischer Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt – auch aus geschlechterreflektierender Perspektive – anhaltend hoch ist.

## **2.5 Pädagogische Fachkräfte als vulnerable Subjekte und (sekundär) Betroffene von sexualisierter Gewalt**

Angesichts der massiv verübten sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen ist es einleuchtend, dass die Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen steht. Besonders in kindheitstheoretischen Beiträgen werden die spezifischen Abhängigkeiten von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Generationenbeziehungen unter dem Begriff der Vulnerabilität thematisiert (vgl. etwa Andresen & Friedmann, 2012; Andresen et al., 2015b). In Anlehnung an Finkelhor (2008) ergibt sich die Verletzbarkeit von Kindern gegenüber Erwachsenen aus ihrer körperlichen Unterlegenheit und ihrem altersbedingten Weniger an Wissen, Erfahrung und Kontrolle, aber auch aus einem strukturellen Mangel an Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Andresen, 2018b). Vulnerabilität könne deshalb als ein Aspekt der Identität von Kindern gefasst werden, der »material und körperlich zugleich erfahrbar« (Eßer, 2018, S. 174) ist. Sexualisierte Gewalt wird aus kindheitstheoretischer Perspektive entsprechend als eine »extreme Form, Kinder zu verletzen und ihre spezifische Vulnerabilität auszunutzen« (Andresen, 2018b, S. 244), verstanden. Bereits ein- oder mehrfach traumatisierte Kinder weisen dabei eine nochmals erhöhte Vulnerabilität für erneute (sexualisierte) Gewalt auf, da sie den Missbrauch durch erwachsene Bezugspersonen aufgrund einer Gewöhnung an Grenzüberschreitungen in anderen Beziehungen schlechter erkennen würden (vgl. Katzer & Voß, 2018). Kinder und Jugendliche sind daher auf erwachsene Bezugs-

personen angewiesen, die ihre Verletzbarkeit nicht nur im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt erkennen und schützen, und im Kontext widerfahrener Gewalt zu »wissenden Zeugen« (Andresen & Friedmann, 2012, S. 286) werden.

Daneben wird in wenigen, zumeist kindheitstheoretisch oder psychoanalytisch fundierten erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zum Thema sexualisierte Gewalt auch die Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte thematisiert. Pädagogische Fachkräfte werden demnach auch, obgleich eher selten, als vulnerable Subjekte adressiert. Die Wahrnehmung ihrer Verletzbarkeit dabei wird als Voraussetzung für das Gelingen einer unterstützenden, pädagogischen Beziehung für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche benannt und die Interdependenz der pädagogischen Generationenbeziehung in den Fokus gerückt (vgl. Andresen & Friedmann, 2012; Dörr, 2018; Siedenbiel, 2018). Aus psychoanalytischer Sicht wird auf die Erfordernis für pädagogische Fachkräfte verwiesen, sich »vom Geschehen spürbar affizieren« (Dörr, 2018, S. 181) zu lassen, was bedeute, »dass auch die eigene Vulnerabilität und leibgebundene Persönlichkeit in den gemeinsamen Prozess eingeht« (ebd.). Im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt oder anderen »affekterregenden Lebenslagen« (Andresen & Friedmann, 2012, S. 290) werde die auch aus professionstheoretischer Perspektive (vgl. Oevermann, 1996; Helsper & Reh, 2012) als notwendig erachtete reflektierte Distanz pädagogischer Fachkräfte auf die Probe gestellt. Neben der Fähigkeit, in eine reflektierte Distanz zu den eigenen Affekten zu gehen, bedürfe es aufseiten der Fachkräfte auch einer »Nähe zu den eigenen Gefühlen« (Andresen & Friedmann, 2012, S. 283). Es wird davon ausgegangen, dass eine Fachkraft nur dann sensibel mit den Gefühlen und Verletzungen von Kindern und Jugendlichen umgehen kann, wenn sie auch eine Nähe zu den eigenen Gefühlen und erinnerten Verletzungserfahrungen aufweisen und ihre Bedürfnisse spüren und verteidigen kann (vgl. ebd.).

Die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte kann erstens statistisch konkretisiert werden: So wird für den deutschsprachigen Raum davon ausgegangen, dass zwischen 13 und 29 Prozent der Frauen und zwischen vier und acht Prozent der Männer in ihrer Kindheit oder Jugend sexualisierte Gewalt widerfahren ist (vgl. Hagemann-White et al., 2012). Dementsprechend muss angenommen werden, dass es in allen (größeren) pädagogischen Teams eine oder mehrere Fachkräfte gibt, die in ihrer Kindheit oder Jugend sexualisierte Gewalt erlebt haben. Zwar ist die genaue Anzahl be-

troffener Pädagog\*innen nicht bekannt; Schätzungen zufolge engagieren sich aber viele der betroffenen Menschen in sozialen Berufen (vgl. Weiß, 2009). Die widerfahrene sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend wird aufseiten pädagogischer Fachkräfte einerseits als eine Ressource für den Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen gesehen. Andererseits wird darauf verwiesen, dass die eigene Betroffenheit für die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt auch hinderlich sein kann, etwa wenn es zur Reaktivierung der eigenen Gewalterfahrungen komme und die Zuwendung zu und das Verständnis für die Kinder und Jugendlichen darüber beeinträchtigt wird (vgl. ebd.). Der Blick auf die eigenen, in der Kindheit oder Jugend entstandenen Verletzungen bildet somit eine wichtige Voraussetzung für die professionelle Begleitung von gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen (vgl. Andresen & Friedmann, 2012). In Anlehnung an Bernfeld (1967) wird darauf verwiesen, dass Pädagog\*innen »immer vor zwei Kindern« (Helsper & Reh, 2012, S. 273) stehen, dem konkreten anderen (potenziell) von Gewalt betroffenen Kind und dem eigenen inneren Kind mit seiner Verletzungsgeschichte. Die Verletzbarkeit im Kontext sexualisierter Gewalt wird damit wechselseitig innerhalb der pädagogischen Generationenbeziehung verortet. Mit dieser wechselseitigen Verortung soll die spezifische, an die strukturelle Asymmetrie pädagogischer Generationenbeziehungen gebundene Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen keinesfalls negiert werden. Es erscheint jedoch von Relevanz, die potenzielle Betroffenheit pädagogischer Fachkräfte durch sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend als eine Variable anzuerkennen, die die professionelle Zuwendung zu betroffenen Kindern und Jugendlichen, wie dargelegt, begünstigen oder einschränken kann. Ein empirischer Beitrag, der seit dem Jahr 2010 entstanden ist und die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte in den Blick nimmt, rekonstruiert den Einfluss berufsbiografischer (Verletzungs-)Erfahrungen einer Lehrerin auf die Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt gegen eine Schülerin (vgl. Hess & Retkowski, 2021). Die Thematisierung der Verletzbarkeit erfolgt damit in wechselseitiger Perspektive: Neben der Verletzbarkeit aufseiten der Schülerin, die durch die Zurückhaltung der Lehrkraft möglicherweise nicht die Zuwendung und Unterstützung erfährt, die sie bräuchte, um sich anzuvertrauen, wird in berufsbiografischer Perspektive auch eine Verletzbarkeit aufseiten der Lehrkraft rekonstruiert, die ausgehend von einer Verletzungserfahrung als Schülerin eine umfassende Skepsis gegenüber dem Schulsystem entwickelt hat, die ihr die Einsicht in Schule als Schutzort

verstellt und die eigene Zurückhaltung bei der Verdachtsabklärung begründet (vgl. ebd.). Die Thematisierung der Vulnerabilität der Fachkraft erfolgt in diesem Beitrag im Kontext ihrer Einbettung in die pädagogische Beziehung und im Hinblick auf ihre Möglichkeit(en), einer potenziell von sexualisierter Gewalt betroffenen Schülerin eine stabile Beziehung zu bieten. Damit wird die Verantwortung der Fachkraft, »zum einen die Verletzlichkeit des Kindes zu beachten und dessen Empfindungsfähigkeit zu schützen« (Andresen & Friedmann, 2012, S. 284) dahingehend erweitert, auch die »eigene Verletzlichkeit zu achten« (ebd.) und die eigenen Verletzungserfahrungen so zu reflektieren und zu bearbeiten, dass diese einer Verdachtsabklärung auf sexualisierte Gewalt im beruflichen Kontext nicht im Weg stehen.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sexualisierter Gewalt wird die Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte zweitens als Vulnerabilität innerhalb von pädagogischen Generationenbeziehungen konkretisiert, die aufgrund von Rassismus, (Cis- bzw. Hetero-)Sexismus, Ableismus und Klassismus für Pädagog\*innen »durchaus ein massives Ausmaß« (Rieske & Stuve, 2021, S. 115) annehmen könne. Auch in diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass die Fokussierung auf die Verletzbarkeit von Fachkräften in pädagogischen Beziehungen keinesfalls auf die Gleichsetzung der Vulnerabilität von Fachkräften und Kindern und Jugendlichen ziele. Zwar seien Pädagog\*innen im pädagogischen Alltag »auch von der Anerkennung der Adressat\*innen abhängig und auch verletzbar« (ebd., S. 114f.). Sie verfügten zugleich aber über mehr institutionelle Macht als Kinder und Jugendliche und damit verbunden auch über weitaus mehr Möglichkeiten, Verletzungen durch Adressat\*innen zu beenden.

Drittens wird mit dem Begriff der »Empfindungsfähigkeit« (Andresen & Friedmann, 2012, S. 284) eine Form der Vulnerabilität angesprochen, die im Bereich der Traumapädagogik und der Sozialen Arbeit mit traumatisierten Menschen (vgl. Weiß, 2009; Scherwath & Friedrich, 2012; Lang, 2013; Schulze et al., 2016) unter dem Begriff der *sekundären Traumatisierung* bereits seit Jahren berücksichtigt wird und in der Psychologie zur Entwicklung eines eigenständigen Forschungsfeldes geführt hat, das sich mit der Weitergabe eines Primärtraumas an Fachkräfte befasst (vgl. Hudnall-Stamm, 2002). Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Fachkräfte, die dauerhaft oder phasenweise mit Betroffenen von (sexualisierter) Gewalt zusammenarbeiten, »durch den Kontakt zu diesem Menschen, durch die Auseinandersetzung mit seinem Erleben, durch die Behandlung

seines Leidens – obwohl dem Trauma nicht unmittelbar ausgesetzt – auch traumatisiert werden« (ebd., S. 14) können.<sup>7</sup> Eine solche sekundäre Traumatisierung zeige sich aufseiten der Fachkräfte anhand von Belastungsreaktionen wie Trauer, Wut oder Scham, einer starken inneren Unruhe, Schlafstörungen (vgl. Rössel-Čunović, 2013), Veränderungen des Selbst- und Weltempfindens, (psychosomatischen) Anzeichen wie Schmerzen, Burn-out oder eben der Erschöpfung des professionellen Einfühlungsvermögens in die Probleme der Adressat\*innen. In einzelnen Forschungsarbeiten wird daher auch von einer »Mitgefühlerschöpfung« (Figley, 2002) gesprochen. Die Wahrnehmung dieser spezifischen Form der Verletzbarkeit sei besonders für die pädagogische Disziplin von Relevanz, da Fachkräfte in pädagogischen Handlungsfeldern, anders als Fachkräfte in therapeutischen Berufen, in ihrer Ausbildung weniger darauf vorbereitet würden, »wie sehr sich durch Traumata bei ihren Klienten ihre Gefühle, ihre eigenen Erlebensweisen und schließlich auch ihr Weltbild verändern können« (Rössel-Čunović, 2013, S. 172). Neben individuellen Ressourcen zur Problembewältigung und biografischen Faktoren werden insbesondere arbeitsweltbezogene Faktoren genannt, die die Verletzbarkeit von Fachkräften im Kontext der Arbeit mit traumatisierten Menschen erhöhen können, wie die Arbeitsorganisation, die organisational und fachlich zur Verfügung gestellten Ressourcen und die geringe finanzielle und gesellschaftliche Anerkennung der geleisteten Arbeit (vgl. Weiß, 2009; Scherwath & Friedrich, 2012; Weidenhammer, 2013). Überdies wurde in einer Untersuchung zur Qualifikation pädagogischer Fachkräfte gezeigt, dass diejenigen, die über eine psychotherapeutische oder -analytische Zusatzausbildung verfügten, eher in der Lage waren, die eigenen Gefühle zu verstehen und einzuordnen, und somit langfristig besser vor Belastungen geschützt waren als diejenigen ohne diese Zusatzqualifikationen (vgl. Frank, 2010). Überdies werden demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht und soziale Herkunft als Risikofaktoren für die Entwicklung von Belastungen in der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Adressat\*innen genannt. Ob und inwieweit es stimmt, dass Frauen besonders »anfällig« (Figley, 2002) für eine sekundäre Traumatisierung sind, kann auf Basis der aktuellen Studienlage nicht

---

7 Dazu sei angemerkt, dass nicht alle Menschen, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, sich selbst als traumatisiert bezeichnen. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn hier in Anlehnung an andere Beiträge auf zum Teil pauschale Weise von traumatisierten Menschen gesprochen wird.

beantwortet werden. Für die Thematisierung von Verletzbarkeit erscheint es aber als bedeutsam, dass sexualisierte Gewalt lange Zeit ausschließlich als ›weibliches‹ Problem betrachtet wurde und Frauen im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt eine erhöhte Verletzbarkeit zugeschrieben wird (vgl. Retkowsky et al., 2018b). Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als im Rahmen ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verletzbare Subjekte wird bisher in keiner der seit dem Jahr 2010 entstandenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten systematisch aufgegriffen. Über den Verweis auf den für die pädagogische Arbeit notwendigen Schutz der »Empfindungsfähigkeit« (Andresen & Friedmann, 2012, S. 284) pädagogischer Fachkräfte wird diese Adressierungsweise nur angedeutet (vgl. auch Breitenbach, 2016).

Eine vierte Konkretisierung erfährt der Begriff der Vulnerabilität in einigen Beiträgen, in denen die unzureichende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt thematisiert wird (vgl. Urban, 2020; Christmann, 2021). Ohne den Aspekt der Vulnerabilität näher zu spezifizieren, wird von einer Verstärkung der Vulnerabilität der Lehrkräfte »durch die Not, individualisiert handeln zu müssen und gleichzeitig die Sorge zu tragen, dass das Handeln falsch oder nicht angemessen sein könnte« (Urban, 2020, S. 140) gesprochen. Damit wird eine Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte angedeutet, die sich aus dem Zusammenspiel einer ungenügenden strukturellen Verankerung des Themas der sexualisierten Gewalt in pädagogischen Institutionen, der ungenügenden Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte und daraus resultierender Unsicherheiten und einer Einrichtungskultur ergibt, die Fehler pädagogischer Fachkräfte in der Tendenz individualisiert und nicht etwa auf Leerstellen in der Professionsentwicklung zurückführt. Diese Thematisierungsweise der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte wird auch im Kontext der Forschung zu Prozessen des Anvertrauens benannt (vgl. Christmann, 2021). Mit dem Begriff der *vulnerablen Professionalität* werden dort all jene Aspekte zusammengefasst, die dazu beitragen, »dass Fachkräfte in Schule sich sexualisierter Gewalt und Disclosure gegenüber in den meisten Fällen eher zurückhaltend positionieren« (ebd., S. 217). Fachkräfte seien für die Herausforderungen, die sich aus Disclosure-Prozessen ergeben würden, häufig nicht ausreichend qualifiziert und erhielten bei deren Bewältigung »oft keine adäquate Unterstützung« (ebd., S. 218). Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von einer »Doppelung« der Schwelle zur Offenlegung:

»Einerseits besteht eine Schwelle für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, insbesondere aufgrund von Scham, Stigmatisierungserwartungen, Ängsten etc., aber umgekehrt ist diese Schwelle auch auf Seiten der Fachkräfte in Gestalt von Unsicherheiten, negativen Vorerfahrungen, mangelnder fachlicher und psychosozialer Unterstützung etc. wirksam« (ebd.).

Im Umkehrschluss wird davon ausgegangen, dass eine Reduzierung der professionellen Vulnerabilität die Wahrscheinlichkeit einer Offenlegung betroffener Schüler\*innen vergrößern könne, und »Fachkräfte, die sich kompetent fühlen, die in ein funktionierendes Kooperationsystem eingebunden sind und die sich sicher sind, innerhalb ihrer Organisation Unterstützung zu haben, weniger aversive Einstellungen gegenüber einer Involvierung in Disclosureprozesse aufweisen« (ebd.). Auch in diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass die Belastungen pädagogischer Fachkräfte in Disclosure-Prozessen nicht mit dem Leid gewaltbetroffener Kinder parallelisiert werden könnten und die angesprochene Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte nicht als gleichwertig oder gleichartig mit dem Leid der Kinder anzusehen sei. Die Anerkennung »der Existenz und der Wirkmacht einer spezifischen Verletzbarkeit auch bei Fachkräften« (ebd.) sei jedoch von entscheidender Relevanz, um entsprechende Maßnahmen zu treffen, die sie dazu befähigen, betroffene Kinder und Jugendliche zu unterstützen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte in den erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten zu sexualisierter Gewalt eine Forschungslücke darstellt. Die Vulnerabilität(en) pädagogischer Fachkräfte werde(n) bisher nicht systematisch aufgegriffen. Trotz aktueller Versuche, das Konzept der Vulnerabilität als Kernkategorie pädagogischen Denkens zu etablieren (vgl. Andresen et al., 2015b; Burghardt et al., 2017; Stöhr et al., 2019), erfolgt die systematische Untersuchung der Verletzbarkeit durch sexualisierte Gewalt bisher nahezu ausschließlich mit Blick auf die Adressat\*innen pädagogischer Angebote. In den wenigen Beiträgen, in denen pädagogische Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt als vulnerabel adressiert werden, stehen biografische Verletzungserfahrungen und deren Auswirkung auf die pädagogische Arbeit im Kontext von sexualisierter Gewalt (vgl. Andresen & Friedmann, 2012; Hess & Retkowski, 2021) und die Vulnerabilität der Professionalität pädagogischer Fachkräfte (vgl. Urban, 2020; Christmann, 2021) im Fokus. Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als vulnerable Subjekte spielt

im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten somit bis dato eine untergeordnete Rolle.

## 2.6 Zwischenfazit, Forschungslücken und Fragestellung

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, die seit dem Jahr 2010 entstanden ist, wurden *fünf Adressierungsweisen* pädagogischer Fachkräfte identifiziert. In der ersten Adressierungsweise werden pädagogische Fachkräfte als (Mit-) Täter\*innen sexualisierter Gewalt und im Kontext der pädagogischen Generationenbeziehungen als strukturell handlungs- und verletzungsmächtige Subjekte angesprochen (Kap. 2.1). Die zweite und dritte Adressierungsweise zielte auf die professionelle Bestimmung pädagogischer Fachkräfte im Rahmen der Bearbeitung von Sexualität, Nähe und Distanz und von Prozessen des Anvertrauens bzw. Disclosure (Kap. 2.2 u. 2.3). Hier wurden pädagogische Fachkräfte in einem normativen Sinn als professionell handlungsfähige Subjekte in den Blick genommen, die im pädagogischen Alltag vor den Herausforderungen stehen, die Nähe-Distanz-Relation bei der pädagogischen Beziehungsgestaltung ausbalancieren, eine reflexive Haltung zu Fragen von Sexualität einnehmen, Wissen im Hinblick auf die Themen von Sexualität, Intimität und Nähe vermitteln und die Disclosure-Prozesse gewaltbetroffener Kinder und Jugendlicher professionell unterstützen und begleiten zu müssen. In beiden Kapiteln wurde deutlich, dass Fachkräfte diese Aufgaben nicht immer in einem professionellen Sinn erfüllen (können) und ihr Handeln häufig von Unsicherheiten, Ängsten und fehlendem Fachwissen geprägt ist. Die vierte Adressierungsweise spricht pädagogische Fachkräfte daher als professionalisierungsbedürftige Subjekte und als Adressat\*innen von Aus-, Fort- und Weiterbildung an (Kap. 2.4). Mit der Adressierung pädagogischer Fachkräfte als vulnerable Subjekte wurde eine fünfte Adressierungsweise herausgearbeitet, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um sexualisierte Gewalt relativ selten auftritt (Kap. 2.5). Alle fünf Adressierungsweisen werden als mögliche Identifikationsfolien und Subjektformate verstanden, die pädagogischen Fachkräften im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden und von ihnen angenommen, modifiziert oder zurückgewiesen werden können. Ob und inwiefern pädagogische Fachkräfte die herausgearbeiteten Adressierungs-

weisen als Täter\*in, professionell handelnde Fachkraft, Ansprech- und Vertrauensperson für Betroffene, professionalisierungsbedürftige Fachkraft oder vulnerable Fachkraft aufgreifen, ist Gegenstand der empirischen Analyse.

Überdies wurden verschiedene Forschungslücken identifiziert, an die mit der Dissertation angeschlossen wird. Als *erste Forschungslücke* zeigt sich die Ausblendung des subjektiven Faktors bei der Umsetzung professioneller Maßnahmen zur Prävention von sexualisierter Gewalt. Zwar wird einzeln hervorgehoben, dass es sich bei einer Verdachtsabklärung auch um emotionale und subjektive Bewertungsprozesse handelt, die aufseiten der Fachkräfte fachliche Unsicherheit oder persönliche Betroffenheit auslösen können (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018), eine systematische Analyse zur Bedeutung der Subjektivität in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt findet sich bisher jedoch nicht. Damit im Zusammenhang zeigt sich eine *zweite Forschungslücke* im Hinblick auf die Interdependenz pädagogischer Generationenbeziehungen. Zwar wird in der Forschung zu sexualisierter Gewalt auf die Notwendigkeit einer interdependenten Perspektive auf pädagogische Generationenbeziehungen verwiesen (vgl. Dörr, 2012; 2018; Helsper & Reh, 2012), es findet sich aber keine Studie, die diese Perspektive systematisch aufgreift. Als *dritte Forschungslücke* kann die tendenzielle Ausblendung der Kategorie Geschlecht bzw. ihre einseitige Thematisierung ausgemacht werden. Zwar finden sich einzelne Beiträge, die das Geschlecht als Strukturmerkmal oder als symbolische Ordnungskategorie aufgreifen (vgl. etwa Bundschuh, 2010; Rendtorff, 2012a; Hagemann-White et al., 2012; Kavemann, 2015; Mosser, 2015; Mahs et al., 2016; Baader, 2016; Glammeier, 2016; 2018; Bereswill, 2018). Der ansonsten weitgehend >entgeschlechtlichte< Diskurs um sexualisierte Gewalt und die tendenziell einseitige Fokussierung auf männliche Betroffene (vgl. Mosser & Lenz, 2014; Rieske et al., 2018b; Rieske & Stuve, 2021; Fobian & Ulfers, 2021) oder Täter (vgl. Brachmann, 2019) führt aber tendenziell zur Vernachlässigung des umfassenden Wissens, das von feministischen Forscherinnen bereits vor dem Jahr 2010 erarbeitet wurde (vgl. etwa Kolshorn & Brockhaus, 2002), zur Ausblendung der Betroffenheit von Mädchen in pädagogischen Einrichtungen und zur Ausblendung von weiblicher Täterschaft.

Das Erkenntnisinteresse der Dissertation schließt an die benannten Forschungslücken zur Subjektivität pädagogischer Fachkräfte, zur Interdependenz pädagogischer Generationenbeziehungen im Kontext von sexualisier-

ter Gewalt und zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht an und wird in die folgenden Fragestellungen überführt:

1. Welche *subjektiven Erfahrungen* machen pädagogische Fachkräfte im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche?
2. In welchem *interdependenten Verhältnis* stehen die subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte zum professionellen Auftrag, gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu unterstützen und zu begleiten?
3. Welche Bedeutung erhält die Kategorie *Geschlecht* in den subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte?

Im nachfolgenden Kapitel wird der theoretische Zugang erarbeitet (Kap. 3), auf dessen Grundlage die forschungsleitenden Fragen sodann präzisiert werden (Kap. 3.4).