

9. Sexuelle Übergriffe zum Thema machen: (K)eine Sprache anbieten?

- 9.1 Begriffsdifferenzierungen: Grenzverletzung, Übergriff und Gewalt
- 9.2 Konzeptionelle Verschiebungen: Sexualpädagogik und Gewaltprävention
- 9.3 Sexualisierte Übergriffe: Ausblenden, Ansprechen oder Besprechen?
- 9.4 Nein sagen: Bedingungen und Herausforderungen zum Thema machen
- 9.5 Gewaltvolle sprachliche Bilder: Kontextualisierung und Sensibilität
- 9.6 Übergriffe als sexualpädagogisches Thema? Redebedarf vorhanden

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass Heteronormativitätskritik und der selbstverständliche Bezug auf vielfältige Lebensweisen kein durchgängiger professioneller Standard in den beobachteten Bildungsveranstaltungen sind. Das folgende Kapitel widmet sich nun einem weiteren sexualpädagogisch relevanten Themenfeld, das ebenso wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in den letzten Jahren verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit bekommen hat: sexualisierte Übergriffe und sexuelle Gewalt. Aus Perspektive machtkritischer Professionalisierung sind die Prävention von sexualisierten Grenzüberschreitungen sowie die Unterstützung eines adäquaten Umgangs mit Übergriffen wichtige Themen sexualpädagogischer Professionalisierung. In den folgenden Abschnitten werden daher Stellen im Forschungsmaterial untersucht, in denen Übergriffe, Gewalt, Missbrauch oder Grenzüberschreitungen angesprochen werden. Wie bereits im vorangegangenen werden auch in diesem Kapitel wiederkehrende Thematisierungsweisen herausgearbeitet, die als diskursive Praktiken sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen verstanden werden können.¹

Einleitend werden in Abschnitt 9.1 zunächst Begrifflichkeiten wie sexualisierte Gewalt, sexueller Missbrauch, Ausbeutung sowie Grenzverletzung und Übergriff differenziert. In Abschnitt 9.2 skizziere ich dann – als Analysefolie für die Thematisierungsweisen in den Aus- und Fortbildungen – Ansätze der Prävention sexualisierter Gewalt und gehe dabei insbesondere auf die Bedeutung von Sprache, Sprechen und Gehört-Werden ein, die sowohl in der Präventionsarbeit als auch in der Beendigung und Aufarbeitung von sexueller Gewalt eine wichtige Rolle spielen. In den Blick genommen wird dabei auch das Verhältnis von Präventionsarbeit und Sexualpädagogik.

Abschnitt 9.3 ist den themenbezogenen diskursiven Praktiken der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen gewidmet. Wie im vorangegangenen Kapitel findet sich auch hier ein Exkurs, in dem kurz beschrieben wird, ob und

1 Zum methodologischen Zugang siehe die Einleitung von Teil III

wie sexuelle Gewalt und Präventionsarbeit in den Programmen und Ankündigungen sexualpädagogischer Lehrgänge angeführt werden. In Abschnitt 9.4 wird dann eine Sequenz aus dem Forschungsmaterial genauer untersucht. An diesem Beispiel wird exemplarisch die Komplexität der Thematik sowie eine mögliche Form ihrer Bearbeitung kritisch besprochen. Ausgehend von Selbstbeobachtungen der Ethnografin widmet sich Abschnitt 9.5 Sequenzen aus den Aus- und Fortbildungen, in denen unvermittelt gewaltvolle sprachliche Bilder geäußert werden. Anhand einer machtkritischen Analyse dieser Sequenzen wird die Bedeutung von angemessenen Rahmungen und von Sensibilität für Verletzbarkeiten im Sprechen über Gewalt herausgearbeitet. Der abschließende Teil 9.6 zieht ein Resümee und arbeitet den Weiterentwicklungsbedarf heraus, der sich angesichts der Beobachtungen im Feld konstatieren lässt.

9.1 Begriffsdifferenzierungen: Grenzverletzung, Übergriff und Gewalt

Für die Beschreibung von sexuellen Grenzverletzungen und sexualisierten Gewaltverhältnissen werden unterschiedliche Begriffe verwendet, die in verschiedenen Kontexten entstanden sind und verschiedene Formen von Grenzverletzungen und Gewalt fokussieren. Manche der Begriffe werden auch synonym verwendet, unterscheiden sich aber in ihren Konnotationen. Die Fachstelle Selbstlaut, die gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen arbeitet, schreibt, dass die unterschiedlichen Begriffe jeweils andere Stärken und Schwächen hätten. Sie würden jeweils bestimmte Aspekte des komplexen Geschehens besonders hervorheben, während andere vernachlässigt werden (vgl. 2014: 22).

Der Begriff des sexuellen Missbrauchs habe den Vorteil, so die Fachstelle Selbstlaut, dass er weit verbreitet sei und den Fokus klar auf den sexuellen Machtmissbrauch von Erwachsenen gegenüber Kindern lege (vgl. ebd.). Problematisch daran wird eingeschätzt, dass der Begriff Missbrauch suggeriere, es gebe einen angemessenen Gebrauch (von Kindern), auch wenn davon nicht die Rede ist (vgl. ebd. sowie Retkowski u.a. 2018b: 20f.). Trotz der Kritik am Begriff ist er gegenwärtig sehr gängig und wird etwa in der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 19 und 34) und der aktuellen Fassung des österreichischen Strafgesetzbuchs (§ 207b) verwendet.²

Der Begriff der *sexualisierten Gewalt*, der insbesondere aus der feministischen Auseinandersetzung stammt und in den letzten Jahren zunehmend verwendet wird, hat den Vorteil, dass er deutlich macht, dass der Aspekt der Gewalt im Vordergrund steht. Die Beifügung *sexualisiert* dient dazu, die Spezifika der Gewalt zu benennen, transportiert aber auch, dass es nicht vorrangig um Sexualität, sondern um eine bestimmte Form von Gewalt geht, die sexuell gerahmt ist.³ Alexandra Retkowski und Kolleginnen betonen die »Differenzierung von Sexualität und Gewalt, wobei Sexualität zum einen als Feld ausgemacht wird, auf dem Gewaltverhältnisse ihren Ausdruck erfahren,

2 Auffällig ist, dass im Text des § 207 (in der Fassung vom 01.01.2016) dessen Überschrift »Sexueller Missbrauch von Unmündigen« lautet, der Begriff »geschlechtliche Handlung« verwendet wird, während Begriffe wie »sexuell« oder »sexualisiert« nicht vorkommen.

3 Gebräuchlich ist zudem auch der Begriff der sexuellen Gewalt, der ähnlich verwendet wird.

zum anderen werden Prozesse des [nicht einvernehmlichen, M.T.] Sexuell-Machens, der Sexualisierung, als macht- und gewaltvolle Ein- und Zuordnungen verstanden.« (Retkowski u.a. 2018b: 23) Betont wird also die Instrumentalisierung von Sexualität als Medium der Gewaltausübung sowie die sexuelle Aufladung von Gewaltakten und Gewalthandlungen (vgl. ebd.).

Ein Spezifikum des Begriffs der sexualisierten Gewalt liegt darin, dass damit nicht deutlich wird, wer die Betroffenen sind und von wem die Gewalt ausgeht, also ob damit Gewalt an Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene oder Übergriffe unter Erwachsenen gemeint sind. Dies ist ähnlich beim Begriff der *sexuellen Ausbeutung*, der ebenfalls für die sexualisierte Gewalt unter Erwachsenen (etwa im Rahmen von Frauenhandel und erzwungener Sexarbeit) wie für Gewalt an Kindern durch Erwachsene verwendet wird. Es braucht also eine Ergänzung des Begriffs – etwa sexualisierte Gewalt an Kindern –, wenn der Generationsaspekt und/oder der Aspekt der Vergeschlechtlichung von Gewalt betont werden sollen.

Erwähnt werden soll hier auch der Begriff der Pädokriminalität, der bisweilen ähnlich wie der Begriff der sexuellen Ausbeutung von Kindern als Sammelbegriff für unterschiedliche Formen sexualisierter Gewalt gegen Kinder gebraucht wird, also etwa für Missbrauchsabbildungen (in der Alltagssprache als »Kinderpornografie« bezeichnet⁴), Kinderhandel und Sexarbeit von Kindern.

Der Begriff der Pädophilie, der alltagssprachlich bisweilen noch fälschlicherweise als Synonym zu sexualisierter Gewalt oder Missbrauch verwendet wird, bezeichnet eine sexuelle Präferenzstörung, also eine psychiatrische Diagnose, die etwa in der internationalen Klassifizierung der ICD-10 unter F65.4 als Störung der Sexualpräferenz vermerkt ist (vgl. Beier u.a. 2015: 6). Jens Wagner und Kolleg*innen vom Präventionsprojekt »Kein Täter werden« betonen den Unterschied zwischen sexueller Neigung und tatsächlich übergriffigem bzw. ausbeuterischem Verhalten gegenüber Kindern.⁵ Nicht alle Männer mit einer pädophilen Präferenzstörung – es gibt nur sehr vereinzelt Frauen mit dieser Diagnose – setzen übergriffige Handlungen. Wagner und Kolleg*innen weisen darauf hin, dass nur ein (kleinerer) Teil der Missbrauchstäter als pädophil einzuschätzen ist⁶, während der größere Teil jener, die sexualisierte Gewalt gegenüber Kindern ausüben, als »Ersatzhandlungstäter« verstanden wird, bei denen keine Präferenzstörung vorliegt, sondern die Machtausübung im Vordergrund steht (Wagner u.a. 2014: 6; vgl. auch Bergmann u.a. 2015: 120 sowie Ahlers/Schaefer 2010).

4 Der unabhängige Beauftragte für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs in Deutschland plädiert dafür, den verharmlosenden Begriff Kinderpornografie durch den Begriff der Missbrauchsdarstellungen zu ersetzen (vgl. Unabhängige Beauftragte für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs o.J.).

5 Die Autor*innen des deutschen Präventionsprojekts »Kein Täter werden« unterscheiden auch zwischen Pädophilie als »sexuelle Ansprechbarkeit (i.e. Präferenz) für das kindliche Körperschema« und Hebephilie als entsprechende »sexuelle Ansprechbarkeit für das frühe jugendliche Körperschema« (Wagner u.a. 2014: 5f.), wobei beide entweder ausschließlich oder in Kombination mit einer Ansprechbarkeit für erwachsene Körper (Teleiophilie) vorkommen können (vgl. ebd.: 6).

6 Das Präventionsprogramm »Kein Täter werden« zielt darauf ab, Männer dabei zu unterstützen, ihrer Präferenz nicht nachzugehen und Übergriffe sowie den Konsum von Missbrauchsdarstellungen zu verhindern (vgl. Bergmann u.a. 2015).

Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen

Was wird nun unter sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen bzw. unter sexuellem Missbrauch verstanden? Sexualisierte Gewalt an Kindern liegt dann vor, so schreibt die Fachstelle Selbstlaut, »wenn ein_e Erwachsene_r oder ein_e Jugendliche_r ein Kind dazu benutzt, eigene sexuelle Bedürfnisse zu befriedigen« (2014: 22). Sexuelle Gewalt ist vor allem ein Machtmissbrauch, wobei Sexualität als Mittel dient, um Macht zu demonstrieren. Täter*innen nutzen ihre Autoritätsposition und die Abhängigkeit von Heranwachsenden aus und ignorieren deren Grenzen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder »aufgrund ihrer körperlichen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Unterlegenheit die Folgen und Konsequenzen sexueller Handlungen mit Erwachsenen nicht absehen können und diesen dementsprechend nicht wissentlich zustimmen können«, so Selbstlaut mit Verweis auf andere Autor*innen (ebd.).

Sabine Herzig versteht sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Anlehnung an Bange/Deegener (1996) als »jede sexuelle Handlung [...], die an oder vor einem Kind entweder gegen seinen Willen vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund seines körperlichen, psychischen und kognitiven Entwicklungsstandes nicht wissentlich zustimmen kann. Der Täter nutzt seine Macht- und Autoritätsposition aus, um eigene Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen.« (Herzig 2010: 4) Ulli Freund und Dagmar Riedel-Breidenstein betonen, dass es keinen »Missbrauch aus Versehen« gebe (2006: 10). Sexueller Missbrauch beginne da, »wo körperlicher Kontakt zu einem Kind gesucht oder fortgesetzt wird, weil oder obwohl der Erwachsene dadurch sexuell erregt wird.« (ebd.) Peer Briken und Hertha Richter-Appelt fassen prägnant zusammen, dass sexueller Missbrauch gegenwärtig meist durch folgende Kennzeichen charakterisiert wird: »eine sexuelle Handlung; eine Abhängigkeitsbeziehung; die Bedürfnisbefriedigung des Mächtigeren; die mangelnde Einfühlung in das Kind; das Gebot der Geheimhaltung« (Briken/Richter-Appelt 2010: 39).

Da mit dem Begriff Gewalt oft vor allem heftige und auch körperlich übergriffige und verletzende Handlungen assoziiert werden, ist es bisweilen hilfreich, Begriffe wie Übergriffe oder Grenzverletzungen zu verwenden, um nicht-körperliche, scheinbar uneindeutigere oder harmloser erscheinende Formen als unangemessen und gewaltvoll sichtbar zu machen.

In der Fachliteratur wird sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene von sexuell übergriffigen Handlungen unter Kindern bzw. unter Jugendlichen unterschieden. Für Letztere werden Begriffe wie Übergriff oder auch grenzüberschreitendes oder grenzverletzendes Verhalten verwendet. Freund und Riedel-Breidenstein bieten eine Definition von sexuellen Übergriffen unter Kindern: »Ein sexueller Übergriff unter Kindern liegt dann vor, wenn sexuelle Handlungen durch das übergriffige Kind erzwungen werden bzw. das betroffene Kind sie unfreiwillig duldet oder sich unfreiwillig daran beteiligt. Häufig wird dabei ein Machtgefälle zwischen den beteiligten übergriffigen und betroffenen Kindern ausgenutzt, indem z.B. durch Versprechungen, Anerkennung, Drohung oder körperliche Gewalt Druck ausgeübt wird« (Freund/Riedel-Breidenstein 2006: 19).

Sexuelle Übergriffe unter Kindern unterscheiden sich sowohl in der Dynamik als auch im Erleben der Betroffenen deutlich von sexualisierter Gewalt durch Erwachsene. Die erlebte Ohnmacht und Ausweglosigkeit für das betroffene Kind ist weniger

»monströs« als bei erwachsenen Tätern; insbesondere dann, wenn es ein Korrektiv und Unterstützung durch Erwachsene gibt (vgl. Selbstlaut 2014: 46). Die Fachstelle Selbstlaut differenziert zwischen unterschiedlichen Formen von Übergriffen unter Kindern, die als Orientierung für pädagogisches Handeln dienen können. Sie unterscheidet zwischen (1) »Übergriffen im Überschwang«, die »ohne böse Absicht« passieren, (2) »Übergriffe[n] in einer ›gekippten‹ Situation«, die einvernehmlich und von beiden gewünscht begonnen haben, aber sich dann für eine Person nicht mehr gut anfühlen, sowie (3) sexuellen Übergriffen, die bewusst gesetzt werden, um sich mächtig zu fühlen, und (4) sexuellen Übergriffen, die »ein selbst von sexueller Gewalt betroffenes Kind unter Einsatz von Erpressung und/oder Nötigung setzt, um das Erlebte zu verarbeiten bzw. ›weiterzugeben‹.« (Selbstlaut 2014: 46f.)

Ursula Enders und Kolleginnen (2010) nehmen eine etwas andere Differenzierung vor, die ebenfalls mit Blick auf den pädagogischen Alltag formuliert ist und für den professionellen Kontext hilfreich sein kann: Sie unterscheiden zwischen (1) »Grenzverletzungen, die unabsichtlich verübt werden«, etwa aus »fachlicher oder persönlicher Unzulänglichkeit oder einer Kultur der Grenzverletzungen«; (2) »Übergriffen«, die Ausdruck eines unzureichenden Respekts, fachlicher Mängel oder Teil einer »gezielten Desensibilisierung im Rahmen der Vorbereitung eines sexuellen Missbrauch/Machtmissbrauchs sind«, und (3) »strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt« (Enders u.a. 2010: o.S.). Diese Einteilung unterscheidet nicht systematisch zwischen Übergriffen und Gewalt von Erwachsenen an Kindern und Jugendlichen und Übergriffen unter Heranwachsenden, in den zahlreichen anschaulichen Beispielen, die die Autor*innen anführen, wird diese Unterscheidung jedoch gut deutlich (vgl. ebd.).

Heinz-Jürgen Voß und Katja Krolzik-Matthei (2018) fassen das Thema Grenzverletzung und sexualisierte Gewalt weiter als üblich und inkludieren Fragen der Einschränkung von geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen. Sie weisen darauf hin, dass (die Einschätzung von) Grenzverletzungen und Gewalt eng mit gesellschaftlichen Normen und gesetzlichen Regelungen verbunden sind. So wurde das Recht von Kindern auf gewaltfreie Erziehung in Deutschland erst im Jahr 2000 in den § 1631 des Bürgerlichen Gesetzbuches aufgenommen.⁷

Als Beispiel für gegenwärtige Gewalt, die gesetzlich immer noch nicht als solche anerkannt wird, thematisieren sie medizinisch nicht notwendige geschlechtsvereindeutigende oder geschlechtszuweisende Eingriffe im Kindesalter, die auch gegenwärtig an intergeschlechtlichen Kindern vorgenommen werden, obwohl sie irreversible Folgen haben und von vielen der behandelten Menschen als traumatisierend und massiv einschränkend beschrieben werden (vgl. Voß/Krolzik-Matthei 2018: 165; VIMÖ o.J.).

7 In Österreich wurde mit der Einfügung eines kleinen Halbsatzes im § 146a des Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuchs (ABGB) »die Anwendung von Gewalt und die Zufügung körperlichen oder seelischen Leides« als unzulässig erklärt und das Recht jedes Kindes über die Rechte von Kindern formuliert (vgl. Bundeskanzleramt o.J.).

Sex und Gewalt unterscheiden

Die Rede von sexueller Gewalt als Gewalt und nicht als Teil von Sexualität halte ich für äußerst wichtig, um das Phänomen angemessen zu erfassen. Diese Sichtweise kann aber auch problematische Effekte haben, da aus diesem Zugang heraus auch argumentiert werden könnte, dass sexuelle Gewalt kein zentrales Thema der Sexualpädagogik oder auch der Forschung zu Sexualität ist.⁸ Die Position, dass das Thema Übergriffe und Gewalt nicht zur Sexualpädagogik (und zur Sexualitätsforschung) gehört, wird jedoch gegenwärtig kaum explizit so vertreten. Beobachten lässt sich aber durchaus, dass manche Referent*innen in den Bildungsveranstaltungen ihren positiven Zugang zu Sexualität sehr betonen und sich von »negativ orientierten« Ansätzen abgrenzen, die an der Prävention von sexualisierter Gewalt oder auch der Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen orientiert sind. Angesichts der Tatsache, dass Sexualität in Bezug auf Kinder und Jugendliche medial und pädagogisch oft nur dann zum Thema wird, wenn es um problematische Aspekte geht, ist diese Betonung eines positiven Zugangs zu Sexualität durchaus nachvollziehbar. Sie kann aber dazu führen, dass wichtige Fragen und Themen ausgeblendet werden.

Eine klare Sprache zur Unterscheidung von Sexualität und Gewalt ist in der Tradition sexualpädagogischer Fachliteratur nicht unbedingt selbstverständlich, auch wenn sich dies zunehmend ändert. Bis in die Gegenwart ist es jedoch durchaus üblich von den »anderen Gesichtern der Sexualität« (Sielert/Valt 2000: 451) oder dem »Schatten des Sexuellen« (Sielert 2015: 148ff.) zu sprechen und damit etwa »Pornografie, Prostitution, Perversionen, Vergewaltigung [und] sexueller Missbrauch« zu meinen (vgl. ebd.: 453). Die Rede von »Schattenseiten« oder »anderen Gesichtern« ist in mehrerlei Hinsicht irritierend und irreführend. Es irritiert zum einen, was unter den Schattenseiten undifferenziert zusammengefasst wird, weil der Eindruck entsteht, dass Pornografie und Sexarbeit undifferenziert mit Gewalt gleichgesetzt werden. Die Metapher des Schattens suggeriert meiner Einschätzung nach zum anderen, dass Gewalt als Schattenseite von Sexualität unvermeidbar sei, schließlich bringe jedes Licht auch Schatten mit sich. Die Rede vom »Schatten des Sexuellen« legt auch nahe, dieser würde zur Sexualität gehören. Sexuelle Gewalt erscheint dann als ein Teil von Sexualität und nicht vorrangig als Gewalt. Zudem suggeriert die Metapher keine Handlungsfähigkeit im Sinne der Prävention und Intervention, sondern verweist die Gewalt in einen dunklen, undurchschaubaren Bereich. Die »Schatten-Themen« wirken in Publikationen bisweilen wie »lästige Anhängsel«.

Ich unterstelle den Autor*innen, die solche Begriffe verwenden, nicht, dass sie sexuelle Gewalt und Übergriffe verharmlosen oder ausblenden wollen, mir scheint jedoch die gewählte Sprache tendenziell missverständlich und damit wenig hilfreich für sexualpädagogische Professionalisierung. Die Veränderungen in der Sprache, die sich in den letzten Jahren durchaus beobachten lassen, mögen auch darauf zurück-

8 So wurde auf der Tagung zu »Sexualität im 20. und 21. Jahrhundert«, die im Mai 2017 in Wien stattfand, einer Referentin, die einen Vortrag zu sexualisierter Gewalt hielt, eben diese Frage gestellt, nämlich warum es ihrer Einschätzung nach gerechtfertigt sei, auf einer Sexualitätstagung zu sexualisierter Gewalt zu sprechen, wenn sie doch selbst argumentieren würde, dass sexuelle Gewalt nicht Sexualität, sondern Gewalt sei.

zuführen sein, dass Gewaltprävention und Sexualpädagogik zunehmend stärker zusammengedacht werden und voneinander lernen.

Alexandra Retkowski und Kolleginnen weisen dennoch darauf hin, dass in Bezug auf sexualisierte Gewalt die »pädagogische Perspektive im Kontext der terminologischen Debatte zu präzisieren ist, die derzeit vor allem durch juristisch-kriminologische, psychiatrisch-psychologisch-medizinische und sexualwissenschaftliche Perspektiven geprägt ist.« (2018b: 23) Obwohl die (bildungswissenschaftliche) Forschungs- und Publikationstätigkeit zu sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland seit 2010 zugenommen hat, konstatieren die Autorinnen auch 2018 »eine gewisse Leerstelle in der theoretischen Arbeit der Begriffsbestimmung von sexualisierter Gewalt aus einer pädagogischen Perspektive. Dies bezieht sich nicht nur auf die unmittelbare Frage, was sexualisierte Gewalt, sexuelle Gewalt oder sexueller Missbrauch ist, sondern auch auf die Themenfelder, die nur mittelbar damit zusammenhängen. Diese Themenfelder sind etwa Nähe und Distanz oder die Form der Professionalität im Verhältnis von persönlicher Haltung und allgemeiner Zuständigkeit für Fragen der Sexualität, Intimität und Macht in pädagogischen Handlungsfeldern.« (ebd.: 23f.)

9.2 Konzeptionelle Verschiebungen: Sexualpädagogik und Gewaltprävention

Historisch betrachtet war es nicht die Sexualpädagogik, die Grenzüberschreitungen und sexualisierte Gewalt an Kindern öffentlich zum Thema machte. Angesichts dessen, dass emanzipatorisch bzw. liberal orientierte Sexualpädagog*innen in den Anfängen sehr damit beschäftigt waren, eine Sexualerziehung zu etablieren, die nicht auf Gefahrenabwehr orientiert war, ist dies historisch nachvollziehbar. Sie mussten dabei gegen eine Tradition ankämpfen, die vom 18. bis weit ins 20. Jahrhundert hinein Sexualität überwiegend als Bedrohung und Gefahr für Kinder und Jugendliche betrachtet hatte. Pädagogische Bemühungen zielten in dieser Zeit repressiver Sexualerziehung vor allem darauf ab, Kinder und Jugendliche von Sexuellem fernzuhalten und auch die lustvolle Beschäftigung mit dem eigenen Körper (oft als Onanie bezeichnet) zu verhindern (vgl. dazu auch Kapitel 1).

Auch in den letzten Jahrzehnten wird Sexualpädagogik vor allem dann politisch angerufen und gefördert, wenn es Gefahren abzuwehren gilt (sei es nun die Verbreitung von HIV oder anderen STIs, Teenagerschwangerschaften oder Übergriffe). Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass sich sexualpädagogische Akteur*innen häufig darauf konzentrierten, einen positiven Zugang zu Sexualität zu etablieren.

Sexualfreundliche Sexualpädagogik und Präventionsarbeit wurden also zunächst getrennt voneinander entwickelt, wie auch die neuseeländischen Autor*innen Vanessa Cameron-Lewis und Louisa Allen konstatieren: »Sexuality education and preventive sexual abuse (PSA) education emerged from distinct historical moments and social movements. [...] Separating these components was a response to a particular moment in time where the acknowledgement of sex-positive sexuality and pleasure in sexuality education benefitted from this strategy and was politically important.« (Cameron-Le-

wis/Allen 2013: 121).⁹ Die Autor*innen verorten die ersten Bemühungen um schulische Sexualerziehung Anfang des 20. Jahrhunderts. Diese waren zunächst darauf ausgerichtet, ein stabiles heterosexuelles Familienleben zu fördern und Promiskuität, ungeplante Schwangerschaften und die Verbreitung sexuell übertragbarer Krankheiten zu verhindern.¹⁰ Ab den 1960er Jahren setzten dann eine Kritik an einer vorrangig gefahrenorientierten Sexualpädagogik und die Arbeit für einen sexualfreundlichen Zugang ein. Die Präventionsarbeit – englisch: preventive sexual abuse education (PSA) – wurde im Kontext der zweiten Frauenbewegung ab den 1970er Jahren entwickelt.

Cameron-Lewis und Allen anerkennen die politische Bedeutung der Trennung von sexpositiv ausgerichteter Sexualpädagogik und Präventionsarbeit in den 1990ern, plädieren jedoch dafür, sie gegenwärtig aufzuheben (vgl. 2013: 121). Sie argumentieren, dass die Kategorisierung von Sexualität in ›positive‹ und ›negative‹ Aspekte durch die Komplexität von Lebensrealitäten sowie durch queere und poststrukturalistische Theoriebildung in Frage gestellt werde (vgl. ebd.: 122).¹¹ Im Sinne der Unterstützung von Jugendlichen und einer ›ethics of care‹ (ebd.: 128) sei es notwendig, diese Komplexität zu thematisieren anstatt sie unsichtbar zu machen (vgl. ebd.). In diesem Sinne plädieren Cameron-Lewis und Allen auch für einen stärkeren Einbezug der Themen Konsens und Verhandlung (›consent and negotiation‹) in die Sexualpädagogik.¹²

Im deutschsprachigen Raum zeigt sich die Trennung von Präventionsarbeit und Sexualpädagogik etwa daran, dass sexualisierte Gewalt und Gewaltprävention bis in die 2000er Jahre keine selbstverständlichen Bestandteile sexualpädagogischer Lehrgänge waren, wie etwa Renate Semper in dem Buch ›Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik‹ bemerkt (zit. n. Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 301). Als zentralen Grund für die Skepsis oder Ambivalenz von Sexualpädagog*innen gegenüber der Präventionsarbeit wird die Sorge angeführt, dass Sexualpädagogik ›zur Gefahrenabwehr missbraucht‹ oder auf Prävention reduziert werde (ebd.). Dabei gehe es nicht zuletzt auch um Fragen von gesellschaftlicher Anerkennung und Finanzierung, wie die Autor*innen schreiben (ebd.: 304ff.). Präventionsarbeit und Sexualpädagogik stehen also bisweilen in einer Konkurrenz um öffentliche Gelder. Die Autor*innen sprechen auch die Kritik sexualpädagogisch Tätiger an der Sexualfeindlichkeit der Präventionsarbeit an, während umgekehrt die Präventionsarbeit der Sexualpädagogik Verharmlosung von Übergriffen vorwerfe (vgl. ebd.: 306). Gegenwärtig, so konstatieren manche der im Buch zitierten Sexualpädagog*innen, würde sich jedoch zunehmend die Sichtweise durchsetzen, dass eine fundierte Präventionsarbeit ohne sexualfreundliche Sexual-

9 Die Autorinnen beziehen sich auf Neuseeland; ihre Argumentation kann aber auch als zutreffend für Deutschland und Österreich angesehen werden.

10 Teilweise waren sie auch von der eugenischen Idee beeinflusst, die auf eine gesunde und reine Nation abzielte (vgl. ebd.: 121).

11 Im englischen Original: ›The categorisation of aspects of sexuality education into ›positive‹ and ›negative‹ content has been disrupted by the complexity of ›lived‹ sexual practices and theorising within queer theory [...] and post-structuralism‹ (ebd.: 122).

12 Sie schreiben: ›[...] consent and negotiation might be reconfigured within a discourse of ethical erotics which acknowledges the complexities of sexually intimate relationships‹ (Cameron-Lewis/Allen 2013: 130).

erziehung nicht möglich wäre, während umgekehrt die Sexualpädagogik Wissen zu sexualisierter Gewalt und Präventionsarbeit brauche (vgl. ebd.: 308ff.).¹³

Der Frauenbewegung ist es zu verdanken, so schreibt Meike Sophia Baader (2012: 85), dass sexuelle Gewalt Ende der 1970er Jahre im dominant-deutschsprachigen Raum zu einem wichtigen gesellschaftlichen und politischen Thema wurde. In ihrem Beitrag »Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt« (2012) zeichnet Baader verschiedene Diskursstränge nach, die die Diskussion um sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen in den Jahrzehnten seither beeinflusst haben. Die Frauenbewegung nahm eine zentrale Rolle darin ein, auf sexuelle Gewaltverhältnisse aufmerksam zu machen. Von der randständigen Thematisierung rückt das Thema sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen 2010 ins Zentrum der medialen wie auch der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion, wie bereits in Kapitel 1 erörtert wurde (vgl. dazu auch Bader 2012: 84). Zu diesem Zeitpunkt gelang es Betroffenen endlich, eine größere Öffentlichkeit auf die seit Jahren stattfindende sexualisierte Gewalt in Internaten und Landschulheimen aufmerksam zu machen. Seither sind zahlreiche Publikationen zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt, aber auch zur Theoriebildung, Forschung und Handlungsanleitung in Deutschland erschienen (vgl. etwa Thole u.a. 2012; Keim 2016; Kindler/Derr 2017; Pöter/Wazlawik 2018; Arzt u.a. 2018; Retkowski u.a. 2018a; Wazlawik u.a. 2019). Die Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« sowie die Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis durch das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung haben diese Entwicklung unterstützt (vgl. BMBF Deutschland o.J.; BZgA 2018). Eine vergleichbare Initiative gibt es in Österreich nicht, Forschung zu sexueller Gewalt ist hier kaum vorhanden.

Baader analysiert, wie ab den 1960er und 70er Jahren Semantiken der Reformpädagogik wie auch der sexuellen Befreiungsbewegung benutzt wurden, um sexuelle Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen zu verharmlosen und zu vertuschen. Im Zuge des Einsatzes für die sexuelle Befreiung und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen sowie von homosexuellen Menschen konnten sich auch jene eine Stimme verschaffen, die sexuelle Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen legalisieren wollten. Auch in linken und pädagogischen Kreisen wurden zu dieser Zeit sogenannte »gewaltfreie« sexuelle Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen befürwortet. (Vgl. Baader 2012: 90ff.)¹⁴

13 Auch wenn der Band »Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik« nicht das Ziel verfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und Gewaltprävention anzubieten, so verwundert es doch, wie eng geführt die Thematik in diesem 2017 erschienenen Buch aufgegriffen wird. Eine Unterscheidung zwischen sexualisierten Übergriffen unter Kindern bzw. Jugendlichen und sexuellem Missbrauch von Erwachsenen an Kindern wird nicht getroffen. Der Fokus liegt zudem nur auf der Präventionsarbeit, während Möglichkeiten des Umgangs mit Übergriffen nicht aufgegriffen werden. Die Frage was es für die sexualpädagogische Arbeit bedeutet, dass in jeder Gruppe von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche anwesend sein können, kommt ebenso wenig zur Sprache.

14 In den letzten Jahren haben einige Organisation entsprechende Positionen in ihrer Geschichte untersuchen lassen (vgl. dazu etwa die Studien des Instituts für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen) und sich explizit von dieser Position distanziert (vgl. dazu Abschnitt 1.2).

Baader betont in ihren Ausführungen die Notwendigkeit einer Geschlechterperspektive: So wurde der Bezug auf den »pädagogischen Eros« und die »antike Knabenliebe« nur von männlichen (Reform-)Pädagogen aufgegriffen, während diese Konzepte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Frauen wie etwa der Historikerin Elisabeth Busse-Wilson kritisiert wurden (vgl. Bader 2012: 88f.). Die Frauen- und Lesbenbewegung der 1970er Jahre übernahm eine bedeutende Rolle darin, darauf hinzuweisen, dass das Recht von Kindern auf sexuelle Selbstbestimmung gerade auch durch deren Schutz vor Übergriffen zu gewährleisten sei (vgl. ebd.: 95).

Präventionskonzepte

Die Diskussion um sexuellen Missbrauch und Vorbeugungsmaßnahmen, so Baader, ist eng mit den Debatten um Kinderrechte und Kinderschutz verbunden, die im Verlauf moderner Gesellschaften, insbesondere aber seit den 1970er Jahren an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Bader 2012: 95). Davor konzentrierten sich pädagogische Maßnahmen auf die Warnung vor »Fremden«, die Kinder auflauern und sie locken, um ihnen dann »Schlimmes« anzutun. Die Fachstelle Selbstlaut schreibt, dass diese Warnungen oft eine rassistische Konnotation transportiert(en) und durch den Hinweis moralisch aufgeladen waren, indem darauf hingewiesen wurde, dass »so etwas nur »schlimmen Mädchen und Buben« passiere«. Die Schuld wurde so ein Stück weit zu den Betroffenen verschoben (vgl. Selbstlaut 2014: 32). In den 1970er Jahren meldeten sich Aktivistinnen der Frauenbewegung erstmals als Betroffene zu Wort. Unter dem Schlagwort »Väter als Täter« wurden Übergriffe in der Familie thematisiert und Frauen begannen sich in Selbsthilfegruppen über Missbrauchserfahrungen auszutauschen, darüber zu schreiben und dazu zu forschen (vgl. ebd.). Aus Gruppen von Betroffenen bildeten sich Vereine und Beratungsstellen, die sich gegen Gewalt an Frauen wie auch gegen (sexualisierte) Gewalt an Kindern und Jugendlichen einsetzten.

In den 1980er Jahren etablierte sich im angelsächsischen Raum das CAPP (Child Assault Prevention Project), das auf die Information und Stärkung von Kindern setzt(e) und auch im deutschsprachigen Raum übernommen wurde. »Mein Körper gehört mir«, »Gefühlserziehung«, »Unterscheidung von angenehmen und unangenehmen Berührungen«, »das Recht darauf, Nein zu sagen« und »die Unterscheidung von guten und schlechten Geheimnissen« sind dabei fünf zentrale Bereiche der Arbeit mit Kindern, die auch heute noch die Grundlage vieler Präventionsprogramme bilden (vgl. Selbstlaut 2014: 32). Seit den frühen 1990er Jahren, so Baader (2012) mit Blick auf Deutschland, lässt sich eine kontinuierliche Arbeit von Betroffenenvereinen und Beratungsstellen sowie ausgewiesenen Expert*innen ausmachen, die sich mit sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen und auch dem sexuellen Missbrauch durch professionell Tätige auseinandersetzen (vgl. Baader 2012: 85).

Ein differenzierter und praxisorientierter Präventionsbegriff, so Brigitte Braun, umfasst »jede Maßnahme, die dazu dient, sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Jungen zu verhindern und bereits im Vorfeld zu behindern« (Braun 2015: 15). Viele Definitionen von Prävention – die häufig zwischen primär (verhindern), sekundär (frühes Erkennen) und tertiär (Reduzieren von Folgen) unterscheiden – sehen auch Interventionsmaßnahmen als Teil der Prävention. Braun hält fest, dass sich Prävention und

Intervention jedoch in Bezug auf den Zeitpunkt der Maßnahme und in der Art der Vorgehensweise unterscheiden (vgl. Braun 2015: 14).

Aus der Interventions- und Präventionsarbeit kommend argumentieren Maria Dalhoff und Sevil Eder ebenso wie die oben zitierten neuseeländischen Autor*innen Cameron-Lewis und Allen dafür, in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Präventionsarbeit mit sexueller Bildung zusammenzudenken, und fordern dafür eine diskriminierungskritische Diversity-Perspektive ein (2016: 84). Aus einer solchen Perspektive heraus gelte es in den Blick zu nehmen, wie sexualisierte und vergeschlechtlichte Gewaltstrukturen mit anderen Differenzordnungen und Diskriminierungsstrukturen wie etwa Rassismus oder Inter*- und Transfeindlichkeit verflochten sind. Sexualisierte Gewalt sei eine Folge von patriarchal geprägten sozialen Normen und verbunden mit strukturellen Ungerechtigkeiten und Machtbestrebungen (ebd.).¹⁵ Bestehende Herrschafts- und Diskriminierungsstrukturen bieten Angriffsflächen, die von Täter*innen ausgenutzt werden, um Kinder zu missbrauchen, die dadurch geschwächt sind, dass sie sich ausgeschlossen, nicht beachtet und unverstanden fühlen. Keinen gesellschaftlich anerkannten Platz zu haben erhöhe die Wahrscheinlichkeit, von sexualisierter Gewalt betroffen zu werden, und erschwere oder verunmögliche es, sich Hilfe holen zu können, so Dalhoff und Eder (vgl. ebd.: 87f.). Aus dieser Perspektive heraus plädieren sie dafür, in der Sexualpädagogik und der Präventionsarbeit unterschiedliche Lebensrealitäten zu thematisieren, als Verbündete von marginalisierten Gruppen zu agieren sowie in der Bildungsarbeit vielfältige Identifikations- und Repräsentationsangebote zu machen und dabei eine Offenheit zu signalisieren, tabuierte und schwierige Themen ansprechbar und besprechbar zu machen (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass die Verantwortung der Prävention nicht vorrangig den Kindern und Jugendlichen zugeschoben werden kann, sondern ein breites Unterstützungsnetz auf Erwachsenenebene notwendig ist, um sexualisierte Gewalt zu stoppen bzw. zu verhindern. Retkowski und Kolleginnen weisen darauf hin, dass sexualisierte Gewalt kein singuläres Phänomen ist, sondern als Gesamtphänomen in seinen institutionellen und organisationalen Kontexten verstanden werden muss, um Schutz, Prävention und Intervention, Aufdeckung und Aufarbeitung zu ermöglichen (vgl. 2018b: 25). Der Schwerpunkt verschiebt sich daher zur Schulung und Beratung von Menschen, die mit Heranwachsenden arbeiten, zum Aufbau von Netzwerken und der Sensibilisierung der Öffentlichkeit (vgl. Selbstlaut 2014: 33).

Zudem rücken in den letzten Jahren Jungen als Betroffene in den Blick. Studien zeigen zudem, dass behinderte Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene¹⁶ in Be-

15 Auch in der allgemeinen schulischen Gewaltprävention, die nicht auf sexualisierte Gewalt konzentriert ist, gibt es Ansätze, die Auswirkungen von sozialer Ungleichheit in den Fokus rücken und Präventionsarbeit auf den Abbau von Benachteiligung und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten ausrichten (vgl. dazu etwa Wedemann 2014).

16 Ich verwende in Anlehnung an die Aktivistin und Professorin für Disability Studies Swantje Köbsell (2010) den Begriff »behindert« nicht im Sinne einer Eigenschaft der Personen, sondern meine damit, dass Menschen durch gesellschaftliche Barrieren in ihrer vollen Teilhabe behindert werden. Leider wird der Begriff auch pejorativ verwendet und trägt deshalb auch eine negative Konnotation. Um dieser zu entkommen, ist auch der Begriff »Menschen mit Behinderung« üblich, der den Vorteil hat, dass das Mensch-Sein betont wird, jedoch den Nachteil, dass die Behinderung auf eine Eigenschaft der Person reduziert wird (vgl. dazu auch Antwerpen 2019: 10ff.).

zug auf Grenzüberschreitungen und sexualisierte Gewalt eine besonders vulnerable Gruppe darstellen (vgl. etwa Urbann u.a. 2015; Schrötte/Glammeier 2014), nicht zuletzt auch deshalb, weil familiäre und institutionelle Bedingungen die sexuelle Selbstbestimmung bisweilen stark einschränken (vgl. Antwerpen 2019: 45ff.).

In den letzten Jahren erhöht sich zudem die Zahl der Untersuchungen, die die institutionellen Bedingungen erforschen, die eine Kultur der Grenzverletzungen fördern bzw. die Aufdeckung sexualisierter Gewalt erschweren. Pöter und Wazlawik (2018) arbeiten in einer Analyse mehrerer Aufarbeitungsberichte heraus, dass unter anderem die Geschlossenheit der Einrichtungen gegenüber der Außenwelt, autoritär-hierarchische Machtverhältnisse, fachliche Defizite und mangelnde Ausstattung, ein fehlendes Beschwerdemanagement sowie die Unterdrückung von Körperlichkeit und Sexualität sexualisierte Gewalt fördern. Die Aufdeckung wird zu dem erschwert, wenn Kinder und Jugendliche starke Entwertung erleben und es ihnen an positiven Vertrauensbeziehungen fehlt (vgl. ebd.: 14–19).

Ein Zugang in der Präventionsarbeit setzt also bei der Organisationskultur an und zielt auf die Erarbeitung von Schutzkonzepten für pädagogische Einrichtungen, die die jeweils spezifischen Bedingungen und Herausforderungen berücksichtigen, den Mitarbeitenden Handlungsorientierung bieten und die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen einbeziehen (vgl. etwa DJI 2017: 7).

Auch »strukturelle Machtungleichgewichte, Kolonialgeschichte und andere Gewaltsysteme und deren Auswirkungen« werden zunehmend als Einflussfaktoren berücksichtigt (ebd.: 33). Eine gelingende Präventionsarbeit, so fassen Maria Dalhoff und Sevil Eder zusammen, setzt »sowohl bei Kindern als auch bei erwachsenen Bezugspersonen sowie bei gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen an« (2016: 84). Oder anders formuliert: Präventionsarbeit »zielt nicht nur auf Verhaltensänderung, sondern auch auf Verhältnisänderung ab« (Braun 2010: 15).

Sexualisierte Gewalt und Sprachlosigkeit

Die Erziehungswissenschaftlerin Christiane Thompson geht der Frage nach, warum sexualisierte Gewalt so häufig von Sprachlosigkeit umgeben ist. Sie spricht von einer »Gewalt der Sprachlosigkeit« (2010: 118), die sie exemplarisch an den Formen der Thematisierung sexueller Gewalt nach 2010 identifiziert. Sprachlos, so schreibt sie, können Betroffene durch Drohungen von Tätern werden, aber auch durch Äußerungen, die ihnen Mitverantwortung für Übergriffe zuschreiben. Sprachlos, so Thompson, seien auch jene Betroffenen, deren Sprechen folgenlos sei oder als unglaublich abgetan wird. Schließlich könne Sprachlosigkeit auch in der Differenz zwischen dem Erlebten und den Möglichkeiten der Vermittlung an andere liegen. (Vgl. Thompson 2012: 118)

Mit Blick auf die medialen Debatten stellt Thompson fest, dass sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen häufig als »unfassliche, unglaubliche oder die Vorstellungskraft übersteigende Ereignisse« bezeichnet wird (ebd.: 119). Durch diese Außergewöhnlichkeit, die der sexuellen Gewalt zugeschrieben wird, geraten ihre Alltäglichkeit und Verbreitung sowie ihre Orte innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse aus dem Fokus (vgl. ebd.). Thompson plädiert dafür, in den Blick zu nehmen, wie Sprechen und Sprachlosigkeit an der Konstitution von Gewaltverhältnissen mittelbar und unmittelbar beteiligt sind, und danach zu fragen, wie in pädagogischen

Einrichtungen ein »Nicht-sprechen-Können« bzw. ein »Nicht-gehört-Werden« entsteht« (Thompson 2010: 119; vgl. dazu auch Emcke 2013b).

Sprachlosigkeit spielt auch eine wichtige Rolle in der Aufrechterhaltung von Gewaltverhältnissen. Aus diesem Grund gilt es in der Präventionsarbeit als so wichtig, »viele besprechbar [zu] machen« und »Redehilfe« zu geben (Selbstlaut 2014: 16). Aus diesem Grund brauchen auch Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind, Sexualerziehung, wie die Fachstelle Selbstlaut schreibt: »Gerade auch Betroffene brauchen andere, richtige Informationen und die Verbindung zu Gefühlen, sie brauchen Wörter, die sie selber wählen können, sie brauchen Orientierung und eine Alternative zu der Verbindung von Sexualität und Gewalt, die ihnen als schön und richtig eingeredet wurde/wird.« (ebd.) Präventions- und Interventionsarbeit hat also auch zum Ziel, potenziell Betroffenen Wörter anzubieten und sie zum Sprechen zu ermutigen sowie das Zuhören und Hinhören von pädagogisch Tätigen zu fördern.

Aus eben dieser Perspektive heraus widmen sich die folgenden Abschnitte der Frage, nach den diskursiven Praktiken zu sexuellen Übergriffen und Präventionsarbeit in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen: Wie werden sexualisierte Übergriffe als Thema aufgegriffen? Wie werden mögliche Interventionen bei Grenzverletzungen und Übergriffserfahrungen und die Möglichkeiten der Prävention angesprochen und besprochen? Welche Zugänge werden für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorgeschlagen?

9.3 Sexuelle Übergriffe: Ausblenden, Ansprechen oder Besprechen?

Nach dieser auf Fachliteratur bezogenen Einleitung widmen sich die folgenden Abschnitte dem Forschungsmaterial. Bevor ich die diskursiven Praktiken der Bildungsveranstaltungen herausarbeite, soll in einem kurzen Exkurs gezeigt werden, wie sexuelle Gewalt und Präventionsarbeit in den Programmen und Ankündigungen von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen thematisiert werden. Hierbei beziehe ich wie bereits im vorherigen Kapitel auch längere Lehrgänge mit ein, die nicht Teil der soziografischen Untersuchung sind.

Exkurs: Das Thema sexualisierte Gewalt in den Programmen sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen

In den oft recht knappen Ankündigungen von kürzeren einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen werden Präventionsarbeit und sexualisierte Gewalt zumeist nicht als Themen erwähnt. Anders ist das in den schriftlichen Programmen mittellanger und längerer sexualpädagogischer Lehrgänge. In den Programmfoldern ist häufig ersichtlich, dass sexueller Gewalt eine eigene Einheit gewidmet wird – sei es ein eigenes ein- bis zweitägiges Modul oder ein Themenblock innerhalb eines Moduls. Bereits im Programmfolder dieser Weiterbildungen ist also ersichtlich, dass sexualisierte Gewalt als wichtiges sexualpädagogisches Thema angesehen wird.

Die Einheiten oder Module werden etwa betitelt mit »Sexuelle und sexualisierte Gewalt« (FH Vorarlberg o.J.), »Sexuelle Gewalt als Thema in der Sexualpädagogik« (ISP o.J.), »Sexualisierte Gewalt; Möglichkeiten der Prävention« (ÖGS o.J.) oder »Gewalt – Verantwortung – Schutz – Konzepte. Sexualisierte Gewalt und Sexualpädagogik. Sexual-

pädagogische Konzeptentwicklung« (Lil* 2018). Der universitäre Lehrgang »Sexualpädagogik« der Sigmund Freud Privatuniversität, der an der Fakultät für Psychologie angesiedelt ist, enthält ein Modul zu »Sexualisierte Gewalt und Möglichkeiten der Prävention« (SFU o.J.). Ein längerer Lehrgang, nämlich jener mit dem Titel »Leib – Bindung – Identität. Entwicklungssensible Sexualpädagogik« (vgl. Philosophisch-theologische Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz und Initiative Christliche Familie o.J.) weist ein Modul zu Kinderschutz aus, bei dem als Unterthemen »Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung, »Kompetente Eltern« – »Starke Kinder« und Zusammenarbeit mit Fachstellen des Kinderschutzes« angesprochen werden. Es liegt nahe, dass es in diesem Modul (auch) um sexuelle Gewalt geht, explizit benannt ist dies jedoch nicht.

Im Programm des Lehrgangs »Lebensschutzpädagogik«, der in Kooperation mit dem Verein *aktion leben* an der Pädagogischen Hochschule Burgenland abgehalten wurde und der laut Eigendefinition als sexualpädagogisch verstanden wird, gibt es keinen Hinweis darauf, dass sexualisierte Gewalt als Thema behandelt wird (vgl. *aktion leben/PH Burgenland* 2013). Angesichts des Titels »Lebensschutzpädagogik« mag es verwundern, dass der Schutz vor (sexualisierter) Gewalt nicht als Teil von Lebensschutz begriffen wird. Auch die sogenannte Ausbildung des Vereins *TeenSTAR*¹⁷, die mehrere Tage umfasst, enthält in der Darstellung der Inhalte keinen Verweis auf sexualisierte Gewalt, Präventionsarbeit oder ähnliche Themen (vgl. *teenstar Österreich* o.J.).

Auffällig ist, dass somit zwei jener Lehrgänge, die von ihrer Werthaltung her am wertkonservativsten eingeschätzt werden können, das Thema sexueller Missbrauch und Gewaltprävention in ihren Programmen nicht explizit benennen. Diese Erkenntnis widerspricht meiner Vorannahme: Dass sexuelle Vielfalt in den wertkonservativeren Veranstaltungen wenig thematisiert wird, bestätigt meine Annahme. Die Prävention von sexuellem Missbrauch und sexualisierten Übergriffen hätte ich jedoch als wichtiges Thema wertkonservativerer Veranstaltungen eingeschätzt. Die Programmanalyse bestätigt dies allerdings nicht. Vielmehr zeigt sich, dass alle Lehrgänge, die sexuelle Vielfalt/sexuelle Orientierung in den Programmen nicht explizit nennen, auch sexualisierte Gewalt/Gewaltprävention nicht erwähnen. Ob diese Themen tatsächlich nicht (näher) aufgegriffen werden und warum dies der Fall sein könnte, wäre eine nähere Untersuchung wert.

Die längeren Veranstaltungen beinhalten laut ihrer Programme also fast durchgehend entweder sowohl sexuelle Vielfalt und sexualisierte Gewalt oder sie nennen beides nicht. Mit Ausnahme zweier wertkonservativerer ausgerichteter Angebote lässt sich anhand der Programmanalysen also festhalten, dass sowohl unterschiedliche sexuelle Orientierungen/sexuelle Vielfalt als auch sexualisierte Gewalt als Themen dieser längeren Aus- und Weiterbildungen aufscheinen. Diese beiden Themen, so ließe sich vorsichtig schlussfolgern, scheinen von den meisten Veranstalter*innen sexualpädagogischer Lehrgänge als wichtige Themen professioneller Sexualpädagogik betrachtet zu werden.

Was lässt sich nun über jene kürzeren bis mittellangen Veranstaltungen sagen, die beobachtet wurden? In diesen Veranstaltungen, die maximal ein Semester, manchmal aber auch nur einen Halbtage umfassen, gibt es zumeist keine eigene Einheit zu sexua-

17 Die Ausbildung hat keinen konkreten Titel, sondern wird nur mit dem Zusatz »Befähigung zur Teen-STAR Arbeit« versehen. Auf der Website des Vereins wird aber durchaus der Begriff Sexualerziehung verwendet.

lisierten Übergriffen und/oder Gewaltprävention. Sexualisierte Gewalt wird dennoch in den meisten Veranstaltungen Thema, wenn auch oft nicht näher besprochen.

Sprechanlässe und Thematisierungsweisen

Aus welchen Anlässen heraus werden Übergriffe bzw. Prävention in den einführenden Bildungsveranstaltungen thematisiert? Gibt es spezielle Übungen oder Inputs dazu? Angesprochen werden sexualisierte Gewalt und ihre Prävention etwa dann, wenn Themenfelder der Sexualpädagogik gesammelt, ein Brainstorming zu Sexualität gemacht oder die Interessen der Teilnehmer*innen abgefragt werden. Methoden zur schulischen Arbeit oder zur Selbstreflexion werden zum Themenfeld sexualisierter Gewalt hingegen nur selten vorgestellt. Eine Ausnahme bildet eine Veranstaltung bei der ein Stationenbetrieb in unterschiedlichen Räumen angeboten wurde. Die Teilnehmer*innen konnten sich aus mehreren Themen zweimal eines auswählen und sich in einer Kleingruppe mit Reflexionsübungen und didaktischem Material dazu beschäftigen. Neben Themen wie »Sexualität als Provokationsfeld« und »Pubertät und Körperbewusstsein« gab es auch eine Station zu »Grenzverletzungen, sexualisierte Gewalt«. Wer sich für diese Station entschied, war unter anderem aufgefordert, eine Übung zur Entmachtung von Schimpfwörtern auszuprobieren und einen Reflexionsfragebogen zum Thema »Ist das Gewalt?« auszufüllen. (BP)

Am häufigsten wird sexueller Missbrauch und Präventionsarbeit in Plenargesprächen angesprochen. Ein Anlass zur Thematisierung von Übergriffen unter Kindern bzw. unter Jugendlichen sind erzählte Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis, die Teilnehmende in Plenargesprächen einbringen. So taucht in einigen Bildungsveranstaltungen die Frage von Teilnehmer*innen auf, wann körperliche Erkundungsspiele unter kleineren Kindern – insbesondere das Berühren der Genitalien anderer – in Ordnung seien und wo es zu intervenieren gelte, weil es sich um Übergriffe handle. Auch körperliche Formen des Sich-Neckens und Provozierens unter Jugendlichen, bei denen die Grenze zwischen Einvernehmlichkeit und Übergriff von außen oft nicht so leicht wahrnehmbar ist, wurden bisweilen thematisiert. In den meisten Bildungsveranstaltungen blieb es beim anlassbezogenen Ansprechen der Themen ohne einer näheren Auseinandersetzung.

Wie dieses Ansprechen und bisweilen auch das Besprechen gestaltet wird, steht in den folgenden Abschnitten im Zentrum der Rekonstruktion. Herausgearbeitet werden, ähnlich wie in Kapitel 8, jene Thematisierungsweisen, die wiederholt beobachtet wurden und als diskursive Praktiken des Feldes sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen verstanden werden können.

(1) Formen sexueller Übergriffe und Gewalt unterscheiden

Eine Thematisierungsweise, die sich – wenn auch nicht sehr häufig – in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lässt, ist das Differenzieren von unterschiedlichen Formen von Grenzüberschreitungen und Gewalt. Die folgende Zusammenfassung eines Kleingruppengesprächs in einer mittellangen Weiterbildungsveranstaltung zeigt das Bemühen der Teilnehmer*innen, Klarheit über Begriffe und Unterscheidungen rund um sexuelle Übergriffe zu bekommen:

In einer Gruppenarbeit bringt eine Person in die Themensammlung zu Sexualität die Begriffe »Grapschen« und »Ausgreifen« ein. Eine Person sagt, dass dies in der Volksschule Thema sei und sich dann bis in die Arbeitswelt ziehen würde. Eine andere Person wirft ein, ob es das nicht auch schon bei Kleinkindern geben würde. Es wird diskutiert, dass es bei Kleinkindern einen anderen Hintergrund hätte als bei älteren Kindern. Beim Grapschen, so definiert es eine Teilnehmerin, gehe es darum sich Lust zu verschaffen ohne zu fragen, woraufhin jemand vorschlägt, beim Begriff Ausgreifen zu bleiben. Im Erwachsenenalter, meint eine andere Person, würde »das« dann in sexuelle Belästigung übergehen. (BP und Transkript)

Die Gruppe diskutiert angesichts einer Themensammlung zu Sexualität über Grenzüberschreitungen und kommt zu einer Definition von Grapschen als einer Handlung, welche gegen die Zustimmung der anderen Person gesetzt wird und der Lust der übergriffigen Person dient. Im Gespräch wird dabei eine Unterscheidung zwischen Handlungen von Kleinkindern und denen größerer Kinder und Erwachsener gemacht. Bei den Formen von Grenzüberschreitungen, die besprochen werden, scheint es um Grenzüberschreitungen unter annähernd Gleichaltrigen zu gehen, auch wenn dies nicht eindeutig benannt wird.

In einer anderen halbtägigen Veranstaltung werden die Teilnehmer*innen eingeladen in Kleingruppen mögliche »Worst-Case-Szenarien« in der sexualpädagogischen Arbeit zu besprechen:

Während der Berichte aus der Kleingruppenarbeit taucht die Frage auf, wie Pädagog*innen in Gesprächen mit Kindern agieren können, die von sexualisierten Gewalterfahrungen erzählen. Im Gespräch über diese Frage werden sexuelle Gewalt von Erwachsenen an Kindern, sexuelle Übergriffe unter Kindern und häusliche Gewalt vermischt. Die Referentin macht die Gruppe auf diese Vermischung aufmerksam. Sie erklärt, dass die Strategien für Gespräche mit Betroffenen nicht so unähnlich seien, dass aber Übergriffe unter Kindern, Missbrauch von Erwachsenen und häusliche Gewalt schon ganz verschiedene Sachen seien. (BP)

Begriffsverständnisse und -differenzierungen werden von Lehrpersonen bisweilen auch in Form kurzer Inputs eingebracht:

In einer kürzeren Fortbildung wird sexualisierte Gewalt allgemein als ein Machtgefälle definiert, das durch Sexualisierung hergestellt oder aufrechterhalten wird. Die Selbstbestimmung der Person, die von der Gewalt betroffen ist, werde dabei ausgesetzt, so die Erklärung. (BP)

In einer anderen Fortbildung wird ebenfalls eine Definition für sexuellen Missbrauch bzw. sexualisierte Gewalt an Kindern referiert:

Es gehe dabei, so eine Referentin, um das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, das in Handlungen sexueller Gewalt von Erwachsenen missbraucht wird, um sich selbst zu erregen. Erwachsene benutzen also Kinder für ihre Lust. Zentral ist dabei nicht der Sex, sondern der Machtmissbrauch. (BP)

Die beiden angebotenen Definitionen ähneln sich insofern, als sie von einem Machtgefälle sprechen, das zur Lust oder Befriedigung der mächtigeren Person ausgenützt wird. Während erstere nicht zwischen Gewalt unter Erwachsenen und der Gewalt von Erwachsenen an Kindern unterscheidet, konzentriert sich der zweite Definitionsversuch auf den Missbrauch von Erwachsenen an Kindern.

In einer Veranstaltung fragt eine Teilnehmerin nach, ob Handlungen unter Kindern nicht als sexuelle Gewalt zählen würden. Die Referentin erklärt daraufhin, dass sie solche Grenzüberschreitungen »sexuelle Übergriffe« nennen würde. Übergriffe unter Kindern seien etwas anderes als solche von Erwachsenen gegenüber Kindern, weil der Altersunterschied und das Machtgefälle nicht so groß seien. Zudem wären die Handlungen weniger geplant als dies bei Missbrauch von Erwachsenen der Fall wäre. Mit zunehmendem Alter, also je älter die übergriffige Person sei, desto stärker würden die Übergriffe jedoch dieselbe Dynamik bekommen wie bei Erwachsenen, so die Lehrperson. Die Referentin erwähnt auch, dass sie es bei Kindern nicht sinnvoll finden würde, den Begriff der Täter zu verwenden, sondern vielmehr von übergriffigen Kindern sprechen würde. (BP)¹⁸ Eine Referentin führt als Fachbegriff für Übergriffe unter Jugendlichen den Begriff der *peer violence* ein (BP). Dieser hat den Vorteil, dass er benennt, dass die Gewalt unter Gleichaltrigen stattfindet; mit ihm lassen sich jedoch sexualisierte Übergriffe nicht von anderen Formen der Gewalt unterscheiden.

Eine explizite begriffliche Klärung wie in den letzten Beispielsequenzen findet sich nicht sehr häufig in den beobachteten Bildungsveranstaltungen. Die Differenzierung von unterschiedlichen Formen von Grenzüberschreitung und Gewalt, wie eben vorgestellt, konnte ich fast ausschließlich in Bildungsveranstaltungen beobachten, die von Referentinnen (!) geleitet wurden, die sowohl in der Sexualpädagogik tätig sind als auch explizit zur Prävention sexualisierter Gewalt arbeiten.¹⁹

(2) Auf Grenzverschiebungen und Missbrauchsdyamiken hinweisen

Eine diskursive Praktik im Sprechen über sexuellen Missbrauch und Präventionsstrategien ist das Aufzeigen von Grenzverschiebungen und Missbrauchsdyamiken. Mehrere Referentinnen betonen, dass die Grenzüberschreitungen nicht immer von außen sichtbar wären und sukzessive ausgeweitet würden:

Von außen, so die Lehrperson, ließe sich nicht immer sagen, ob etwas eine Grenzüberschreibung sei. Der Unterschied liege darin, ob der Erwachsene auf die Signale des Kindes höre und hinspüre, was gut für das Kind sei, und nicht beleidigt reagiert, wenn das Kind

18 An dieser Stelle sei angemerkt, dass in der feministisch geprägten Beratungs- und Selbsthilfearbeit der Begriff Opfer auch bei Erwachsenen vermieden und stattdessen der Begriff Betroffene/betroffene Frauen verwendet wird. Aus dem Englischen kommend wird für erwachsene Frauen/Personen, die sexualisierte Gewalt in ihrer Kindheit erlebt haben, auch der Begriff Überlebende (survivors) verwendet, der jedoch insofern problematisch ist, als er üblicherweise für Überlebende des Holocaust gebraucht wird (vgl. Gaubinger/Schneeweiß 2012: 24–27).

19 Zum Korpus meines Forschungsmaterials, darauf soll hier nochmal hingewiesen werden, gehören jedoch keine Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt auf Prävention sexualisierter Gewalt, sondern ausschließlich einführende Veranstaltungen mit einem allgemeinen sexualpädagogischen Anspruch.

irgendeine Form von Nähe nicht möchte. Etwas anderes sei es, wenn der Erwachsene Bedürfnisse habe, die er stillen möchte. Es würden also innen andere Prozesse ablaufen. (BP)

Die Referentin weist in dieser Aussage darauf hin, dass Grenzüberschreitungen für Außenstehende manchmal schwer zu erkennen seien. Die Grenzüberschreitung ist also nicht immer an der Handlung selbst erkennbar, sondern von der Intention und Dynamik zwischen den Personen abhängig. Das zentrale Kriterium der Unterscheidung sei, ob die Bedürfnisse und Grenzen des Kindes wahrgenommen und geachtet werden. Die Aussage der Referentin lässt sich so lesen, dass sie für die feineren Ebenen und die subtileren Formen von Grenzüberschreitungen sensibilisieren möchte, die nicht auf den ersten Blick offensichtlich sind.

Eine andere Referentin betont, dass sexualisierter Gewalt zumeist schrittweise Grenzüberschreitungen bzw. Grenzüberschreitungen vorausgehen, die entweder vom Täter selbst initiiert oder möglicherweise bereits im Bezugssystem des Kindes normalisiert, also üblich sind:

Die Referentin erwähnt das Beispiel eines zwölfjährigen Mädchens, das sexuelle Gewalt von einer Person aus dem Bezugssystem erlebt hat, und meint, dass diese nur möglich war, weil das Mädchen die Jahre davor schrittweise darauf »vorbereitet« wurde. Die Referentin setzt das Wort »vorbereitet« dabei mit Gesten unter Anführungszeichen. Grenzüberschreitungen werden »normalisiert«, so die Referentin und zwar schrittweise immer ein Stück weiter, ohne dass es auffalle. (BP)

Die Referentin macht in dieser Sequenz also deutlich, dass Missbrauch nicht plötzlich passiert, sondern langsam angebahnt wird, wobei ein soziales Umfeld, das die Grenzen von Kindern und Jugendlichen nicht achtet, Missbrauch begünstigt. Die Referentin führt in der darauffolgenden Sequenz den Begriff der »Ebenenverschiebung« ein, den sie an Beispielen aus der Eltern-Kind-Beziehung erläutert:

»Wenn die erwachsene Bezugsperson aus der Dusche kommen, nackt in der Wohnung ist, warum auch immer, gehen die [kleinen Kinder] hin und greifen das Geschlechtsorgan an (...), das ist normal, das ist nicht übergriffig vom Kind, weil das Kind das als Spiel ansieht. (...) Nur geht das nicht. Das geht deshalb nicht, weil die erwachsene Person auf einer ganz anderen sexuellen Ebene ist und nicht so tun kann, als wäre sie da nicht. Nicht weil es unmoralisch ist, sondern weil es eine Ebenenverschiebung wäre. Ich kann ja auch nicht so tun, als wäre mein Kind meine Psychotherapeutin. Ich kann auch nicht so tun als wäre mein Kind meine Partnerin oder mein Partner. Das geht nicht. Ebenenverschiebungen sind immer eine Form der Gewalt, immer. (...) Es geht ja nicht drum, dass man ausflippt [wenn das Kind die Genitalien des Erwachsenen angreift, M.T.], aber es geht darum, deutlich zu machen: ›Hey, ich bin keine Doktorspielfreundin, kein Doktorspielfreund.‹ ›Du, das ist meins.‹ Ja, deutlich zu machen, dafür stehe ich nicht zur Verfügung.«

Übergriffige Erwachsene, so ergänzt sie, würden solche Ebenenverschiebungen aktiv befördern. Wenn Erwachsene Berührung zulassen oder initiieren, die eine erwachsene sexuelle Stimmung erzeugen, so die Referentin, dann »passe das nicht zum Kind«. Solche Ebenenverschiebungen fallen nicht auf und können von den Kindern auch nicht erzählt werden. (BP und Transkript)

Die Referentin erklärt in dieser Sequenz an einem Beispiel kindlicher Neugier, wie wichtig es ist, dass Erwachsene klar in Bezug auf ihre Rolle als Erwachsene und ihre Beziehung zum Kind sind, die keine Beziehung unter Gleichen ist. Die Verschiebung von Ebenen und Grenzen würde Handlungen und »erwachsene sexuelle Stimmungen« in der Beziehung zum Kind einführen und normalisieren. Übergriffige Personen würden solche Verschiebungen befördern und initiieren. Das Gewaltvolle daran sei schwer greifbar und kann von Kindern schwer in Worte gefasst werden. Ebenen- und Grenzverschiebungen, darauf wird hier auch verwiesen, gehen sexuellem Missbrauch üblicherweise voraus und bereiten ihn vor.

Auch in der folgenden Sequenz aus einer anderen Bildungsveranstaltung erklärt die Referentin Missbrauchsdynamiken und markiert dabei auch die Absicht der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen:

Die Referentin spricht über ihr Verständnis von sexualisierter Gewalt. Sie definiert diese so, dass Erwachsene Kinder verwenden, um sich selbst zu erregen. Sie erklärt, dass es um Machtmissbrauch geht. Diese sei zentral, nicht der Sex. Täter hätten ihre Übergriffe zumeist gut und schon lange vorher geplant. Sexueller Missbrauch, so erklärt die Referentin, sei dabei von Geheimhaltung umgeben und löse bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen zumeist zunächst Verwirrung aus. Sexuelle Gewalt würde nicht mit Vergewaltigung beginnen, sondern sehr langsam angebahnt werden und sei anfangs nur schwer erkennbar. Die Hoffnung der Präventionsarbeit sei, so die Referentin, dass Kinder früh merken, dass sich etwas nicht gut anfühlt, und sich Hilfe holen – und zwar zu einem Zeitpunkt, wo das Erlebte zwar unangenehm, aber noch nicht traumatisierend ist. Damit Kinder und Jugendliche dies rechtzeitig tun können, ist es wichtig, dass sie ihren Gefühlen vertrauen und gut spüren können, dass »etwas nicht stimmt«. (BP)

In dieser Sequenz werden neben dem schrittweisen Überschreiten und Verschieben von Grenzen auch die Planung und Geheimhaltung von sexueller Ausbeutung angesprochen. Durch die schrittweise Anbahnung sei sie auch für die Betroffenen zunächst nur als diffuses Unbehagen oder Verwirrung wahrnehmbar. Im Verweis darauf, dass Täter ihre Übergriffe durch Grenzverschiebungen langsam vorbereiten, wird auch die Chance deutlich, diesen Prozess möglichst früh zu stoppen. Die Referentin zeigt auf, wo und wie Präventions- bzw. Interventionsarbeit ansetzen kann. Die Voraussetzung dafür sei, dass Kinder lernen, ihren Gefühlen zu vertrauen und Hilfe zu holen, wenn sich etwas nicht gut anfühlt. Damit der Übergriff dann auch tatsächlich gestoppt werden kann – das wird an dieser Stelle nicht angesprochen –, braucht es Erwachsene, die das Kind hören und ernst nehmen und Schritte setzen, die Grenzverschiebungen bzw. Übergriffe zu beenden.

(3) Handlungsmöglichkeiten für Gespräche mit betroffenen Kindern aufzeigen

Eine Thematisierungsweise, die in unterschiedlicher Intensität beobachtet werden konnte, ist das Aufzeigen oder auch Besprechen von Umgangsweisen mit dem Verdacht, dass Kinder und Jugendliche oder auch erwachsene Klient*innen von sexualisierter Gewalt betroffen sind. In der folgenden Sequenz einer mittellangen Bildungsveranstaltung sprechen Teilnehmer*innen in einer Kleingruppe über den Umgang mit der Thematik an ihrem Arbeitsplatz.

In Kleingruppen reflektieren die Teilnehmenden den Umgang mit Sexualität in den Einrichtungen, in denen sie arbeiten. Angeleitet durch die vorgegebenen Reflexionsfragen spricht eine Kleingruppe auch über den Umgang mit Übergriffen bzw. dem Verdacht auf Missbrauch. Ein Teilnehmer, der in einer Wohneinrichtung mit erwachsenen behinderten Menschen arbeitet, meint, er wisse nichts von Grenzverletzungen in seiner Einrichtung. Die anderen Gruppenmitglieder fragen ihn daraufhin, ob es einen Krisenplan in seiner Einrichtung gebe. Der Teilnehmer antwortet, dass er nicht glaube, dass es das gebe. Er kenne einen solchen Plan jedenfalls nicht. Eine andere Teilnehmerin, die im Gesundheitsbereich arbeitet, erzählt, dass sie in ihrer Arbeit durchaus mit dem Verdacht auf sexuellen Missbrauch konfrontiert sei. Der Umgang damit wäre so, dass die Patient*innen zu einem Rechtsanwalt geschickt werden. (BP)

Deutlich wird an dem besprochenen Beispiel einer Wohngruppe, dass es entweder an Handlungsstrategien mangelt oder nicht alle Mitarbeitenden über diese Bescheid wissen. Gesprochen wird auch über eine medizinische Einrichtung, deren Umgang mit sexualisierter Gewalt oder dem Verdacht darauf rechtlich orientiert ist. Die Patient*innen werden an einen Rechtsanwalt und nicht etwa an einschlägige Beratungs- und Interventionsstellen weitergeleitet. Die Sequenz verweist auf den Bedarf an Auseinandersetzung mit der Thematik und an der Etablierung von Handlungsstrategien in unterschiedlichen psychosozialen Handlungsfeldern.

In einer halbtägigen Fortbildung wird das Thema »sexueller Missbrauch und wie man ihn erkennt« von den Teilnehmer*innen explizit gewünscht und von der Referentin auf die Themenliste gesetzt:

Gegen Ende der Fortbildung blickt die Referentin auf die Liste und bemerkt, dass sie jetzt alles behandelt hätte außer das Thema Missbrauch. Sie meint darauf hin, dass – wenn die Teilnehmerinnen etwas beobachten oder wenn ihnen ein Kind etwas erzählt – es als Erstes wichtig wäre, gelassen zu reagieren. Das sei nicht so leicht, aber wenn man eine »Fratze des Entsetzens« bekommen würde, was vielleicht die erste Reaktion sein könne, dann würde das Kind eventuell verstummen, weil es uns ja nicht entsetzen will, sondern Hilfe sucht. Die Referentin fordert die Teilnehmenden auf, sich durchzudenken, wie sie in einer solchen Situation reagieren würden. Dann gibt sie den Rat, im Gespräch mit dem Kind nur aktiv zuzuhören. Sie demonstriert das mit bestätigenden Kommentaren wie »So ist das« und »Aha«. Jemand fragt, ob man Fragen stellen solle. Die Referentin meint, dass es besser wäre nur zuzuhören. Danach wäre es wichtig, sich an Expert*innen zu wenden und mit diesen alles Weitere zu besprechen.

Wichtig sei, nicht gleich die Eltern zu informieren, da es sonst passieren könnte, dass diese das Kind aus der Schule nehmen und die Pädagog*innen dann keine Möglichkeit mehr haben, das Kind zu unterstützen. Die Referentin weist darauf hin, dass es auch wichtig sei, sich selbst Unterstützung zu holen und nicht alleine mit der Situation zu bleiben.

Wenn ein Kind »so etwas« erzählt, meint die Referentin, dann sei das schon »sehr massiv«. Beim »primären Täterkreis«, also Tätern aus der Familie, würde man oft nicht so schnell »draufkommen«, weil es sehr komplex und fast nicht erkennbar wäre. Oft hätte das Kind ja eine enge Beziehung zum Täter, was dazu führe, dass die Übergriffe oft erst in der Pubertät bekannt werden, wenn auch andere Probleme dazu kommen würde, wie Selbstmordversuche, Magersucht oder Ähnliches. Bei einem »sekundären Täterkreis«,

also bei Trainern, Musiklehrer u.Ä. – sie weist an der Stelle darauf hin, dass die Täter meistens Männer seien –, würde man eher »drauf kommen«. Manchmal gebe es blaue Flecken oder Blut in der Unterhose, aber insgesamt wäre Missbrauch schwer zu erkennen.

Eine Teilnehmerin fragt nach dem Schularzt und die Referentin meint, dass man mit dem Schularzt und Kolleg*innen reden könne. Bei einer Beratungsstelle könne man auch anonym anfragen, da müsse man seinen eigenen Namen nicht sagen. Sie erwähnt noch das Kinderschutzzentrum sowie einen Verein, der im Bundesland zu dem Thema tätig sei. Sie schließt ihre Ausführungen damit, dass sie jetzt dazu auch nicht mehr sagen könne, das sei »eine große dunkle Welt«. (BP)

In dieser Sequenz reagiert die Referentin auf den Wunsch von Teilnehmer*innen und spricht über sexuellen Missbrauch. Sie konzentriert sich dabei auf den Umgang mit Erzählungen von Kindern und den Umgang mit Verdacht. Ihre zentrale Botschaft ist dabei, dass es einerseits gelte, gelassen zu bleiben und dem Kind zuzuhören und sich andererseits Unterstützung von Expert*innen zu holen. Sie verweist darauf, dass Missbrauch oft von Personen aus dem nahen Umfeld der Kinder ausgeübt wird, was es schwer mache, ihn zu erkennen. Im Sprechen über Erkennungszeichen erwähnt sie körperliche Aspekte. Beobachtbare Veränderungen im Verhalten der Kinder, die Hinweise geben könnten, bleiben unerwähnt.

Die Teilnehmenden bekommen in dieser Sequenz einige Hinweise zum Umgang mit dem Verdacht auf sexuellen Missbrauch. Im Kontrast zu diesen durchaus fachkundigen Hinweisen steht der abschließende Kommentar der Referentin. Die Rede von der »großen dunklen Welt«, über die nicht mehr gesagt werden könne, verweist eher auf einen Diskurs, in dem sexualisierte Gewalt als das »unaussprechlich Schreckliche« gilt, als auf einen Diskurs der professionellen Intervention. Diese Stelle kann so interpretiert werden, dass sich im Sprechen bisweilen Bezüge auf Fachdiskurse mit Bezügen auf Alltagsdiskurse mischen. Dies lässt sich in den Bildungsveranstaltungen wiederholt beobachten – insbesondere, aber nicht ausschließlich beim Thema sexualisierte Gewalt (vgl. dazu auch Kapitel 7.3 und 8.3).

Auch in der folgenden Sequenz aus einer kürzeren Bildungsveranstaltung liegt der Fokus auf den Handlungsmöglichkeiten von Pädagog*innen im Gespräch mit Kindern, die von Übergriffen erzählen:

Angesichts der Besprechung von herausfordernden Situationen sammelt die Referentin gemeinsam mit den Teilnehmenden Möglichkeiten der Reaktion und notiert diese auf einem Flipchart. Genannt werden dabei unter anderem:

»einen Gesprächsrahmen schaffen; loben und auf den Mut des Kindes verweisen; bestärken; trösten (Ich stelle mir vor, dass sich das scheiße anfühlt...); ernst nehmen; nach einer Person suchen, die eingeweiht werden kann und mit der das betroffene Kind einverstanden ist; keine Geheimhaltung versprechen, aber sagen, dass der Name nicht weitergesagt wird; Zeit geben, dranbleiben und mehrere Gespräche führen; auf die Rechte verweisen, die Kinder haben.«

Die Referentin weist darauf hin, dass es hilfreich sein könne – sowohl beim Verdacht auf sexualisierte Übergriffe als auch bei häuslicher Gewalt, die davor kurz Thema war –, dem betroffenen Kind Einschätzungen anzubieten: »Ich weiß nicht, woher die blauen Flecken sind, aber ich mache mir Sorgen ...«, »Ich möchte, dass du weißt, dass ...«. (BP)

In dieser Sequenz werden gemeinsam Handlungsstrategien gesammelt. Deutlich wird dabei der Fokus auf die Stärkung und Unterstützung des betroffenen Kindes. Von zentraler Bedeutung ist dabei laut der Referentin, mit dem Kind in Kontakt zu bleiben, als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen sowie weitere Unterstützung zu organisieren.

(4) Übergriffiges Verhalten unter Heranwachsenden besprechen

In mehreren Veranstaltungen wird übergriffiges Verhalten unter Heranwachsenden, also bei annähernd gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen, Thema. Eine Referentin verweist mehrmals darauf, dass es das Schamgefühl von Kindern im Kontakt unter Gleichaltrigen zu respektieren gelte:

Sie plädiert dafür, auf jeden Fall die Schamgrenzen von Kindern zu respektieren. Sie fände das gemeinsame Duschen sehr heikel. Es könne für einige grenzüberschreitend sein, wenn das verpflichtend wäre.

An anderer Stelle meint dieselbe Referentin, dass sie das Schamgefühl der Kinder immer respektieren würde. Nicht nur beim Duschen, sondern etwa auch beim Umziehen zum Turnen. Die Schüler*innen könnten etwa in die Toilette gehen, wenn sie sich nicht mit den anderen umziehen wollen. [Eine Teilnehmerin macht daraufhin ein Seitenkommentar, das nicht für alle hörbar ist. Sie äußert die Befürchtung, dass das Angebot, sich in der Toilette umzuziehen, die Dynamik bekommen könnte, dass niemand sich mehr in der Umkleidekabine umziehen wolle. Sie sei also eher dagegen.]

Eine andere Teilnehmerin fragt, wie man reagieren solle, wenn Kinder einander die Hosen herunterziehen. Die Referentin antwortet, dass sie das verbieten würde, das sei übergriffig. (BP)

In der Sequenz wird zum einen angesprochen, dass das Bedürfnis nach Schutz der Intimität von Heranwachsenden – formuliert als Schamgrenze – respektiert werden solle. Als Beispiel dient die Situation des Umkleidens vor und nach dem Sportunterricht, bei der es um Intimitätsschutz gegenüber Gleichaltrigen geht. Die Praxis unter Heranwachsenden, anderen die Hose herunterzuziehen, benennt die Referentin klar als Übergriff und fordert auf, diese Praxis zu unterbinden.

Bisweilen werden auch Übergriffe von Burschen an Mädchen von Referentinnen oder Teilnehmerinnen in Form von kurzen Erlebnisberichten aus der eigenen Kindheit thematisiert:

So erwähnt eine Referentin ihre eigene Schulerfahrung, in der die Burschen den wenigen Mädchen in der Klasse »an die Geschlechtsteile« ge-griffen hätten. Sie benennt die Situation als »Horror« und äußert, dass sie sich gewünscht hätte, dass die Lehrer aufmerksam für diese Problematik gewesen wären. Sie resümiert den kurzen Erfahrungsbericht aus ihrer Kindheit mit dem Verweis auf die Verantwortung von Pädagog*innen, die Problematik anzusprechen und klare Grenzen zu ziehen.

Eine Teilnehmerin erzählt etwas später in derselben Einheit ebenfalls davon, dass sie und ihre Schulkolleginnen übergriffigen Berührungen eines Mitschülers ausgesetzt waren. Er hätte in den Pausen den Mädchen auf den Po ge-griffen und sie »auch vorne berührt«. Manche seien davon stärker betroffen gewesen als andere.

Sie berichtet von einer konkreten Situation, die ihr noch sehr in Erinnerung ist. Der Junge sei ihr und ihrer Freundin auf dem Weg von der Schule in den Hort nachgelaufen und habe sie nicht in Ruhe gelassen. Sie habe sich gewehrt und ihm das »Haxl gestellt«, wodurch sie ihn unabsichtlich verletzt hätte. Als Reaktion auf seine Verletzung wollten die Eltern des Burschen sie anzeigen, obwohl sie sich doch nur gegen seine Belästigung gewehrt hatte. Der Junge hätte dann aber bald darauf die Schule verlassen.

Die Referentin reagiert auf die Erzählung der Teilnehmerin, indem sie meint, dass »man sich an so etwas erinnern würde«, und geht dann recht abrupt dazu über, eine andere Geschichte aus dritter Hand zu erzählen. (BP)

In den beiden Sequenzen wird von Erfahrungen mit Übergriffen in der eigenen Kindheit berichtet. Die Referentin rundet ihre eigene Erfahrung mit der Conclusio ab, dass es wichtig sei, dass Pädagog*innen ihre Verantwortung in Bezug auf Übergriffe unter Schüler*innen wahrnehmen. Die erzählte Erfahrung der Studierenden erfährt zwar Resonanz durch die Referentin, durch den raschen Übergang zu einer thematisch anderen Geschichte entsteht aber auch der Eindruck, als würde über die Erzählung hinweggegangen werden ohne ihr – etwa durch ein kurzes nachdenkliches Schweigen oder eine empowernde Reinterpretation – Anerkennung und Bedeutung zu verleihen.

Bisweilen werden Übergriffe unter Heranwachsenden auch Thema, weil Teilnehmende Erlebtes aus ihrer pädagogischen Praxis einbringen:

Die Teilnehmenden einer kürzeren Veranstaltung sind aufgefordert, in Kleingruppen »Worst Case-Situationen« zu besprechen. Ein Teilnehmer, der in der Sekundarstufe als Lehrer arbeitet, erzählt, dass während seiner Gangaufsicht in der Pause ein Mädchen zu ihm gekommen sei und berichtet habe, dass die Burschen sie »ausgreifen«. Er erzählt von seiner Reaktion und betont dabei, dass das Mädchen nicht sagen wollte, wer der übergriffige Bursche war. Den Teilnehmer scheint die Situation und die Frage nach einem guten Umgang damit sehr zu beschäftigen. Die Gruppe sammelte mögliche Reaktionsweisen wie z.B.: mit der Schülerin in Ruhe ein Gespräch führen und sich die Situation erzählen lassen; der Schülerin signalisieren, dass ihr Glauben geschenkt wird; Rat holen von vertrauensvollen Kolleg*innen, ohne den Namen der Schülerin zu nennen, oder mit dem Klassenvorstand sprechen.

In der anschließenden Plenumsituation erzählt die Kleingruppe »abstrakt« von der besprochenen Situation, ohne dass sie als Erlebnis eines Teilnehmers erkenntlich wird. Auffällig ist, dass der Teilnehmer, der die Situation eingebracht hat, im Sprechen über Handlungsmöglichkeiten nun stärker die Orientierung an der Unterstützung der Betroffenen in den Mittelpunkt stellt als die »Aufdeckung des übergriffigen Burschen«. Wahrnehmbar wird auch, dass der Teilnehmer anders spricht als in der Kleingruppe. Er scheint mehr Distanz zu seiner Erfahrung zu haben und wirkt sicherer.

Im Zuge des Gesprächs weist die Referentin darauf hin, dass es bei Übergriffen unter Gleichaltrigen wichtig wäre, getrennt mit dem betroffenen und dem übergriffigen Kind zu sprechen. Um weitere Übergriffe zu vermeiden, könnten z.B. räumliche Veränderungen vorgenommen werden. Sinnvoll könne auch sein, mit dem Kind potenzielle Verbündete zu suchen. Die Referentin schlägt auch vor, dass eventuell Workshops mit der ganzen Klasse gemacht werden können (je nachdem etwa Anti-Mobbing-Pro-

gramme, Präventionsworkshops, Mediation ...). Zudem sei es wichtig, die Übergriffe klar abzulehnen, jedoch nicht das übergriffige Kind als Ganzes.

Abschließend betont sie, dass es wichtig sei, dass pädagogisch Tätige Übergriffe stoppen, wenn sie diese beobachten, und möglichst konkret benennen, was sie gerade beobachtet haben. (BP)

Diese längere Sequenz dokumentiert das Sprechen über den Umgang mit Übergriffen unter Gleichaltrigen, die von Schüler*innen erzählt werden. Der Fokus liegt dabei auf den Handlungsmöglichkeiten von Pädagog*innen. Die Referentin bietet Orientierungshilfen an und verweist auf die Verantwortung von Pädagog*innen, Übergriffe zu stoppen bzw. weitere zu verhindern. Deutlich wird an dieser Sequenz zum einen, dass es Unsicherheit im Umgang mit Übergriffen bei Teilnehmenden gibt. Zum anderen zeigt die Sequenz auch, dass ein Teilnehmer die neu erfahrenen Handlungsmöglichkeiten im Sprechen sofort aufgreift. Es wird also eine große Lernbereitschaft erkennbar sowie der Bedarf, eben solche Situationen zu besprechen und im Umgang damit beraten zu werden.

In einer längeren Veranstaltung wird ebenfalls von übergriffigem Verhalten unter Jugendlichen erzählt:

Eine Teilnehmerin, die als Schulsozialarbeiterin arbeitet, spricht über das Grapschen von Jungen gegenüber Mädchen. Sie meint, dass das Grapschen von den Mädchen nicht gewollt sei, dass es aber dennoch auch einen »Coolnessfaktor« hätte und es darum gehen würde, wer die Begehrteste sei. Es sei also eine Ambivalenz bei den Mädchen wahrnehmbar und es sei schwierig zu differenzieren, was ein Übergriff sei.

Jemand meint daraufhin, dass es möglich wäre, mit den Jugendlichen andere Formen zu besprechen, wie man Zuneigung zeigen könne. Das Verhalten der Burschen wäre oft ein Ausdruck von Hilflosigkeit. Die Referentin sagt, sie würde jetzt provokant in die andere Richtung fragen: Wenn wir Kindern die Möglichkeit nehmen, Grenzen zu ziehen, nehmen wir ihnen dann nicht auch Lernchancen?

Eine Teilnehmerin erzählt daraufhin von einem Fall, wo mehrere Burschen gegenüber einem Mädchen übergriffig waren. Die Lehrer*innen hätten nicht reagiert. Die Referentin meint daraufhin, dass es klare Regeln brauche. Dafür sei es auch notwendig, mit den Lehrer*innen zu arbeiten. Es wäre wichtig, genau hinzuschauen, ob es in einer konkreten Situation um ein gleichberechtigtes Grenzen-Austesten gehe oder um sexuelle Übergriffe oder Mobbing. Es gelte auch die Graustufen dazwischen genau anzuschauen. Eine Teilnehmerin greift dies auf und meint, dass sie da ganz genau hinschauen möchte. (...) Eine weitere Teilnehmerin meint, dass es wichtig sei, die Verantwortung nicht auf Individuen zu schieben. Die Referentin greift das auf und betont die Verantwortung der Institution: Wenn die Institution nicht hinschauen würde, gäbe es Räume für versteckte Gewalt. Sie meint, dass es auch wichtig sei, dass sich die Schule überlege, wo Jugendliche den Raum haben, sich körperlich auszuprobieren und zu spüren. Schule sei ja eine Zwangsgemeinschaft, man müsse sechs Stunden auf dem Sessel sitzen. Wenn Schule mehr das Körperbewusstsein fördere, würde das Problem von Grenzverletzungen weniger auftauchen. (BP)

In dieser Sequenz wird deutlich, dass es nicht immer einfach ist, Verhalten unter Jugendlichen einzuschätzen und Übergriffe von einem gleichberechtigten spielerischen

Austesten von Grenzen zu unterscheiden. Betont wird, dass es wichtig sei, genau hinzuschauen, um die jeweilige Situation gut erfassen zu können. Auch in dieser Sequenz wird auf die Verantwortung der Erwachsenen (»der Institution«) verwiesen. Die Aufforderung, Verantwortung zu übernehmen und nicht wegzuschauen, zieht sich durch alle zitierten Sequenzen. Dass es gilt, genau hin zu schauen, um angemessen und im Sinne der Betroffenen unterstützen zu können, ist also eine zentrale Botschaft zum Umgang mit Übergriffen unter Heranwachsenden, die in den Bildungsveranstaltungen vermittelt wird.

Die Thematisierungsweisen erweitern

In der Analyse des Forschungsmaterials zeigte sich, dass sich in den beobachteten Bildungsveranstaltungen nur wenige Thematisierungsweisen zu sexuellen Übergriffen und sexualisierter Gewalt ausmachen lassen, die sich wiederholt beobachten lassen und die damit als diskursive Praktiken sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungsveranstaltungen bezeichnet werden können.

Vier Praktiken wurden in den vergangenen Abschnitten herausgearbeitet:

1. Formen sexueller Übergriffe und Gewalt unterscheiden
2. Auf Grenzverschiebungen und Missbrauchsdynamiken hinweisen
3. Handlungsmöglichkeiten für Gespräche mit betroffenen Kindern aufzeigen
4. Übergriffe unter Heranwachsenden besprechen

Darüber hinaus finden sich noch weitere Thematisierungsweisen, die sich aber nur vereinzelt in Veranstaltungen beobachten lassen: Eine solche Thematisierungsweise ist der *Verweis auf Expert*innen*: Es lässt sich beobachten, dass Referent*innen auf das Interesse oder die Fragen von Teilnehmenden zu sexualisierten Übergriffen mit dem Verweis auf spezialisierte Fachstellen oder Vereine reagieren. Sie bieten also selbst kein oder wenig Wissen an, sondern verweisen auf andere, wie etwa die Fachstelle *Selbstlaut* in Wien, die Fachstelle *Hazissa* in Graz oder die Kinderschutzzentren.

Auch die *Information über rechtliche Grundlagen* zu Übergriffen und Missbrauch ist eine Thematisierungsweise, die nur vereinzelt zu beobachten ist. In einer der Veranstaltungen informieren die Referent*innen über die Gewaltschutzgesetze und den speziellen Schutz, der Minderjährigen gesetzlich zukommt. Eine weitere Thematisierungsweise, die sich vereinzelt ausmachen lässt, ist der *Hinweis auf potenzielle Betroffenheiten*, also der Hinweis darauf, dass sich in jeder Gruppe bzw. Schulklasse potenziell Personen befinden, die bereits sexualisierte Grenzverletzungen oder auch Missbrauch erlebt haben oder gegenwärtig erleben. Zwar wird gelegentlich darauf als statistische Tatsache verwiesen, was dies für die Gestaltung von sexualpädagogischen Settings bedeutet, wird jedoch nicht besprochen. Ebenfalls nur selten wird auf Bedingungen hingewiesen, die sexualisierte Übergriffe begünstigen:

So weist etwa eine Referentin darauf hin, dass Kinder, die von Ausschluss- und Marginalisierungserfahrungen betroffen sind und wenig soziale gesellschaftliche Anerkennung erfahren, tendenziell leichter Opfer von sexualisierter Gewalt werden würden, weil Täter diese »Schwäche« erkennen und ausnützen würden. (BP)

Die Verschränkung von Kind-Sein als wenig machtvoller Position mit Marginalisierungserfahrungen wie etwa Rassismus erhöht also das Risiko, sexualisierte Übergriffe zu erfahren oder angesichts dieser keine Unterstützung zu bekommen, so die Botschaft. In einer anderen Veranstaltung wird über Übergriffe an Mädchen beim abendlichen Ausgehen gesprochen:

Unabhängig davon, wie (sexy) Mädchen gekleidet sind, habe niemand das Recht zu Übergriffen, so der Tenor in der Veranstaltung. Eine Teilnehmerin bringt ihre Erfahrung als Selbstverteidigungstrainerin ein und meint, dass Übergriffe nicht jene treffen, die besonders erotisch angezogen seien, sondern meistens Frauen, die – etwa aufgrund von Abwertung oder Ausgrenzung – wenig Selbstbewusstsein hätten. (BP)

Der Hinweis auf die Verschränkung unterschiedlicher Machtverhältnisse und Diskriminierungserfahrungen, wie er in diesen beiden kurzen Sequenzen als Thematisierungsweise sichtbar wird, findet sich nur selten in den Bildungsveranstaltungen. Hier zeigt sich eine Lücke in der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebensbedingungen von Adressat*innen sexualpädagogischer Praxis.

Eine Thematisierungsweise, die sich ebenfalls nur vereinzelt in den Bildungsveranstaltungen finden lässt, ist das *Sprechen über Ansätze der Präventionsarbeit*. So werden etwa in einer Veranstaltung unterschiedliche Übungen und Gesprächsimpulse vorgestellt, die darauf ausgerichtet sind, ins Sprechen über Themen wie Gefühle, Intimität, Körper und Sexualität zu kommen:

»Gefühle«, so eine Referentin, seien »das Um und Auf in der Prävention«. Es gehe darum, über Gefühle zu reden und sie differenzieren zu lernen. Kinder, die sexuellen Missbrauch erleben, so die Referentin, sprechen häufig davon, dass etwas »komisch« sei oder dass sie »ein komisches Gefühl« hätten. Sexualisierte Gewalt würde Kinder oft sehr verwirren, weil sie etwas anderes hören als sie spüren. Zudem würden sie oft eine Doppelbotschaft bekommen, weil sie einerseits die Bindung zu der Person schön finden, ein anderer Teil dieser Beziehung aber »schiarch« sei. Manchmal fühlen sie sich auch erregt und denken dann, dass sie schuld an dem seien, was passiert.

Es sei wichtig, Kindern Benennungsmöglichkeiten und Einsortierhilfe anzubieten, so die Botschaft der Referentin. Und es sei wichtig, dass wir als Erwachsene Vorbild darin seien, unsere Gefühle zu äußern. Die Referentin weist darauf hin, dass es auch um Sprache gehe, dass man die Kinder auch Gefühle in verschiedenen Sprachen finden lassen könne. Es könnte auch besprochen werden, in welcher Sprache man gerne über etwas spricht und dass sich vielleicht nicht alles in jeder Sprache gut sagen lässt. Dies zu thematisieren, so die Referentin, sei wichtig für die Prävention.

Angesprochen wird auch, dass es darum gehe, sich als Ansprechpartner*in den Kindern gegenüber zu qualifizieren. Kinder würden auch testen, ob sich Erwachsene als Gesprächspartner*innen eignen. Sie testen etwa, wie sie auf bestimmte Wörter reagieren und ob sie starke Gefühle aushalten.

Beim Vorstellen einer Übung zu Intimität, bei der eine Zeichnung von kopulierenden Tieren der Ausgangspunkt ist (veröffentlicht in Selbstlaut 2013: 83f.), entsteht ein Gespräch über die Erfahrungen mit Nacktheit und Körperlichkeit in der Kindheit. Die

Referentin kommentiert, dass es bei dieser Übung auch darum gehe, mitzukriegen, wie unterschiedlich Menschen etwas wahrnehmen und welche unterschiedlichen Erfahrungen die Kinder mit Intimität, Nacktheit usw. haben. Dies sei aus Präventionsperspektive wichtig, weil es bei sexualisierter Gewalt auch darum gehe, dass die Täter erklären würden, dass das was sie tun, normal sei und alle das so machen würden. Wenn Kinder Unterschiedliches hören, dann kann ihnen das auch helfen zu verstehen, dass das was sie erleben, nicht normal sei. (BP)

In dieser Sequenz werden also verschiedene Übungen aus der Sexualpädagogik und Präventionsarbeit mit Heranwachsenden vorgestellt und besprochen. Die Referentin gibt dabei zahlreiche Hinweise, was mit diesen Übungen bezweckt werde und inwiefern sie dazu beitragen können, sexualisierter Gewalt vorzubeugen oder zu ermutigen, bei unangenehmen Erfahrungen Hilfe zu suchen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich neben den vier wiederholt beobachteten Thematisierungsweisen noch weitere vereinzelt in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen:

- Der Verweis auf Expert*innen in der Arbeit zu sexualisierter Gewalt
- Die Information über rechtliche Grundlagen
- Der Hinweis auf potenzielle Betroffenheiten unter den Adressant*innen sexualpädagogischer Praxis
- Die Thematisierung von Bedingungen, die Übergriffe begünstigen
- Das Sprechen über Ansätze der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen

An diese Thematisierungsweisen kann angeknüpft werden, um die Thematik innerhalb sexualpädagogischer Veranstaltungen in der Pädagog*innenbildung zu stärken.

Was ist in den Bildungsveranstaltungen auffälligerweise kaum angesprochen wird, sind Übergriffe von pädagogische Tätigen in Einrichtungen sowie institutionelle Bedingungen und Präventionsmaßnahmen, die zu einem grenzachtenden Klima und der Verhinderung von Übergriffen beitragen können. Diese Themen bleiben eine Leerstelle.

9.4 Über Bedingungen und Herausforderungen des Nein-Sagens sprechen

Im kommenden Abschnitt wird eine Sequenz aus dem Forschungsmaterial genauer rekonstruiert. Diese Passage wird deshalb näher untersucht, weil in ihr über ein wichtiges Anliegen der Präventionsarbeit gesprochen wird: Es geht darum, Kinder zu stärken ihre eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und Grenzen wahr- und ernst zu nehmen und äußern zu können.²⁰ In der Rekonstruktion der Sequenz sollen

20 Bedauerlicherweise steht dieses Ziel in einem Spannungsverhältnis zu institutionellen Anforderungen etwa in der Schule, wo Schüler*innen – ebenso wie Lehrer*innen – häufig keine guten Rahmenbedingungen dafür vorfinden, auf ihre Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und Grenzen zu achten. Die strukturellen Bedingungen von Schule machen es zumeist schwer möglich, etwa dem

die emotionalen und sozialen Herausforderungen im Wahrnehmen und Ausdrücken von Gefühlen und Grenzen herausgearbeitet und die Form der Thematisierung in der Bildungsveranstaltung kritisch besprochen werden.

Die Materialstelle stammt aus einer Fortbildung für pädagogisch Tätige unterschiedlicher Handlungsfelder und steigt ein, als die Referentin über die psychosexuelle Entwicklung von Kindern im Alter von etwa zehn Jahren spricht. Das Ampelmodell, das sie zur Erklärung nutzt, wurde bei der Untersuchung unterschiedlicher Sexualitätsverständnisse in Kapitel 7.3 bereits vorgestellt.

Die Referentin erläutert, wie sie mit Kindern im Alter von etwa zehn Jahren über Sex spricht. Sie meint, dass sie das Ampelmodell benutze, um zu erklären, was Sex sei. Es brauche für Sex, so erläutert sie, bei allen beteiligten Personen drei grüne Ampeln: auf der kognitiven Entscheidungsebene (Ja, ich will das) auf der Ebene des Nähe-Distanz-Gefühls (Mein Bauchgefühl sagt ja dazu) und auf der Ebene der Genitalien (Ich spüre Erregung): »Der Kopf muss ja sagen, mein Nähe-Distanz-Gefühl muss ja sagen und mein Geschlechtsorgan muss ja sagen. Das muss nicht unbedingt heißen, eine Erektion zu haben«, meint sie. »Den Kindern erkläre ich das mit der Nähe-Distanz relativ lang«, fährt sie fort, »weil mir am wichtigsten ist, dass sie begreifen, dass – wenn ich jemanden sehr gern, super gern habe – dann ist es schwierig, wenn die Person Nähe mit mir will zu sagen, dass ich nicht will. In den Nein-Sage-Büchern – das ist mein größter Vorwurf an diese Bücher – werden immer Situationen dargestellt, wo es eh klar ist, dass es ein Nein ist.« (BP und Transkript)

In diesem Teil der Sequenz wird thematisiert, wie wichtig es sei, mit Kindern über das Nähe-Distanz-Gefühl zu sprechen. Dieses Gefühl wird als Bauchgefühl bezeichnet, womit darauf hingewiesen wird, dass der Körper sowie Empfindungen und Gefühle Orientierungshilfe geben, welche Nähe mit anderen Menschen passt oder auch nicht. Das Gernhaben einer Person, so die zentrale Botschaft, mache es schwerer, Nein zu den Nähe-Wünschen dieser Person zu sagen. Das »Herzgefühl«, so ließe sich sagen, also das Mögen und Liebhaben, kann es erschweren, auf das Bauchgefühl zu hören.

Um das Gesagte zu illustrieren, bringt die Referentin ein Beispiel. Die Sprache und der Ton, in dem sie das Beispiel erzählt, lassen vermuten, dass sie Beispiele wie dieses nicht nur in der Fortbildung verwendet, sondern auch in der Arbeit mit Kindern einsetzt:

Die Referentin fordert die Teilnehmer*innen auf, sich ein zehnjähriges Kind vorzustellen, dessen Mutter eine Woche lang weg ist. Das Kind weint am Telefon und fragt, wann die Mama endlich wiederkomme. Diese verspricht daraufhin, den früheren Zug zu nehmen, und beide sagen, wie sehr sie sich aufeinander freuen. Während die Mutter im Zug sitzt, kommt das Nachbarskind zu Besuch und die beiden Kinder beginnen zu spielen. Die Mutter kommt mit der emotionalen Erwartungshaltung nach Hause, dass sie freudig begrüßt wird. Das Kind ist jedoch gerade am Spielen und möchte gar nicht

eigenen Bedürfnis nach Erholung und Pause oder dem Bedürfnis nach Rückzug aus der Gruppe selbstbestimmt zu folgen. Diese Diskrepanz zwischen den intendierten Botschaften der Präventionsarbeit und den Möglichkeiten im Kontext von Schule scheint es mir wichtig im Blick zu behalten und auch mit den Heranwachsenden zu thematisieren.

sofort mit seiner Mutter Zeit verbringen. Es hat die Mutter sehr gerne und weiß, dass es sie davor gebeten hat, dass sie möglichst bald kommen möge. Im Moment des Ankommens ist es nun aber mit etwas anderem beschäftigt.

Die Referentin wirft die Frage auf, wie nun mit dieser Situation umgegangen wird. Vielleicht sagt die Mutter, das sei fein so, die Kinder sollen in Ruhe spielen und sie packe inzwischen aus. Es passiere aber auch in solchen Situationen, dass die Mutter vorwurfsvoll sagt: »Was? Jetzt habe ich den früheren Zug genommen und du freust dich nicht?« Die Referentin zeigt Verständnis für die Mutter und meint, dass eine solche Reaktion vorkomme, weil erfahrungsgemäß »Mamas auch Menschen« seien. Gleichzeitig verweist sie auf die Botschaft, die das Kind in dieser Situation bekommt, nämlich dass es einer Person, die es sehr lieb hat, eigentlich nicht Nein sagen darf. Nur bei einem Konflikt oder bei einer »grauslichen Person« wäre ein Nein passend.

Mit der Frage »Was heißt das für die Sexualität?« geht die Referentin dazu über, ihr Beispiel auf Sexualität umzulegen. Im Idealfall hätte man mit einer Person Sex, die man mag. Das könne es schwierig machen, Nein zu sagen, im Sinne von »Hm, vor einer Stunde habe ich mir noch gedacht, das passt sexuell, aber jetzt grade merk ich: doch nicht.« Um das zu sagen, müsse man schon »ziemlich tough« sein, so die Referentin. Das Nein, resümiert die Referentin, sei dort am schwierigsten, wo man »wirklich auf jemanden steht«. Ihr sei es ein großes Anliegen, dass die Kinder diese Botschaft früh hören, weil darüber nicht gesprochen werde, sondern oft das Verliebt-Sein im Zentrum stehe. (BP und Transkript)

Die Referentin verwendet in dieser Sequenz als Beispielsituation für die Schwierigkeit, unerwünschte Nähe abzulehnen, eine Situation zwischen Mutter und Kind. Sie bespricht die Herausforderungen des Nein-Sagens nicht, wie häufig üblich, im Kontext von (potenziellen) Übergriffen oder körperlichen Grenzüberschreitungen, sondern bezogen auf eine Alltagssituation zwischen einem Kind und seiner nahen Bezugsperson. Anhand dieses Beispiels illustriert die Referentin nicht nur die Schwierigkeit des Nein-Sagens, sondern zeigt, welche Beziehungsbotschaften Erwachsene Kindern mit ihrem Verhalten vermitteln. Eine enttäuscht-vorwurfsvolle Reaktion der Mutter auf die Verweigerung von Nähe durch das Kind, so die Referentin, vermittele dem Kind die Botschaft, dass Nein-Sagen gegenüber nahen Menschen nicht in Ordnung sei – außer vielleicht in Konfliktsituationen.

Es ließe sich hier differenzieren, dass es möglicherweise nicht vorrangig darum geht, dass das Kind mit der Enttäuschung oder Kränkung der Mutter konfrontiert ist, sondern wie die Mutter dem Kind gegenüber mit diesen Gefühlen umgeht. Entscheidend ist, ob das Kind die Erfahrung macht, dass die Beziehung zur geliebten Person bedroht ist, wenn es seine eigenen Bedürfnisse und Grenzen ausdrückt. Wenn Kinder wiederholt die Erfahrung machen, dass es heikel ist, ihre Bedürfnisse und Grenzen zu zeigen, weil sie Angst haben müssen, dass sie die Zuwendung und Liebe ihres nahen Gegenübers verlieren, wird es ihnen möglicherweise schwerer fallen, ihrem Nähe-Distanz-Gefühl zu folgen, so die Botschaft.

Die Referentin spricht – ohne dies explizit auszuführen – die besondere Verletzbarkeit von Kindern gegenüber ihren zentralen erwachsenen Bezugspersonen an. Kinder befinden sich gegenüber ihren erwachsenen Bezugspersonen in einem Abhängigkeitsverhältnis und machen gleichzeitig in diesen Beziehungen auch die ersten Erfahrungen mit der Nähe-Distanz-Regulierung. Das heißt, sie lernen in diesen Beziehungen

Grundlegendes darüber, wie mit Empfindungen, Bedürfnissen und Grenzen umgegangen wird und werden kann und welchen Stellenwert sie in der Beziehung haben. Die Referentin zieht eine Parallele von der Eltern-Kind-Beziehung zu romantischen und sexuellen Beziehungen. Auch dort sei »Nein sagen« besonders schwer, wenn man auf die Person »stehe«, also wenn man das Gegenüber gern habe. Nein zu Nähe oder Sex mit einer geliebten Person zu sagen kann die Angst vor Ablehnung oder vor einer Prekarisierung der Beziehung mit sich bringen, wenn die Beziehung sich nicht stabil und sicher anfühlt, so die Botschaft.

Die Fallgeschichte thematisiert implizit auch noch einen weiteren Aspekt, der im Kontext von Nein-Sagen relevant ist: Angesprochen wird, dass der Wunsch nach Nähe veränderlich ist. Hat sich das Kind in der Geschichte am Telefon sehr nach der Mutter gesehnt, so hat sich Stunden später die Situation und auch der Nähe-Wunsch des Kindes gewandelt. Auch in der Übertragung des Beispiels auf Sexualität wird eine Formulierung gewählt, in der sich der Wunsch einer Person nach Sex ändert: »Vor einer Stunde habe ich mir noch gedacht, das passt sexuell, aber jetzt grad merk ich: doch nicht.« Es steckt in den Ausführungen also auch die Botschaft, dass es insbesondere schwierig sei, auf ein sich änderndes Nähe-Distanz-Gefühl zu hören und ein Nein auszusprechen, wenn davor bereits ein Wunsch oder ein Ja geäußert wurde.

Die Bedingungen und Schwierigkeiten des Nein-Sagen und Grenzen-Ziehens zu besprechen kann aus sexualpädagogischer wie gewaltpräventiver Perspektive für äußerst wichtig eingeschätzt werden. Auch die zentrale Botschaft der Sequenz, nämlich dass Nein-Sagen zu Nähe gegenüber geliebten Menschen besonders schwierig sein kann, schätze ich als eine wichtige sexualpädagogische Botschaft ein, die in den beobachteten Veranstaltungen nur selten angesprochen wird.

Neben dieser zentralen Botschaft schwingen in der fiktiven Geschichte noch andere Botschaften mit: Die Geschichte kann auch als Appell dafür gelesen werden, dass Erwachsene Kindern das Gefühl vermitteln mögen, ihre Grenzen und Gefühle seien wichtig und finden in der Beziehung zu ihren Bezugspersonen Platz und Anerkennung. Auch diese Botschaft kann als wichtige pädagogische Botschaft eingeschätzt werden. Kritisch zu betrachten ist meiner Einschätzung nach die Vermischung dieser unterschiedlichen Botschaften und die fehlende Differenzierung zwischen Eltern-Kind-Beziehungen und romantischen bzw. sexuellen Beziehungen. Die Unterschiede in Bezug auf Alter, Wissen, Erfahrung, Verantwortung und Entscheidungsmacht zwischen Eltern bzw. Erwachsenen und Kindern werden nicht angesprochen. Das bringt mit sich, dass die Macht- und Verantwortungsunterschiede in Eltern-Kind-Beziehungen und romantischen Liebesbeziehungen nicht klar benannt werden.

Wie begründet nun die Referentin im Anschluss an ihr Beispiel die Wichtigkeit des Themas? Sie hebt hervor, dass es ihr ein großes Anliegen sei, dass Kinder möglichst früh hören, dass ein Nein dort am schwierigsten ist, »wo ich auf jemanden stehe«. In der folgenden Passage kontrastiert sie ihre Botschaft mit dem, was Kinder und Jugendliche ihrer Ansicht nach üblicherweise hören:

Referentin: »Was kriegen die als Antwort, die 12-jährigen, wenn sie fragen: Wann bin ich bereit fürs erste Mal? Das fragen die, solche Sachen!« Sie gibt mit veränderter Stimme selbst die Antwort: »Wenn du wirklich verliebt bist!« Und kritisiert diese Antwort

sogleich: »Das ist eine Lüge, das stimmt nicht, ich kann super verliebt sein und gar keine Art von Sexualität mit irgendjemanden leben wollen. Ich kann nicht verliebt sein, Entschuldigung, und Sexualität leben wollen und natürlich kann beides zusammenfallen, das ist schon öfter mal so gewesen.« Wichtig sei aber nicht die Verliebtheit, sondern das Bauchgefühl, sagt die Referentin und zeigt auf das Flipchart, wo eine Figur aufgemalt ist, auf der die Bereiche Kopf, Bauch, Genitalien aufgezeichnet sind.

Sie erzählt, dass sie die Kinder immer fragen würde, wer wissen könne, ob bei ihnen alle drei Ampeln grün leuchten. Die Kinder würden dann immer »ich« sagen. Nur sie selbst können es also wissen, resümiert die Referentin, und bezeichnet dieses Wissen als eine wichtige Erkenntnis: »Nur ich selbst spür, ob alle Ampeln auf Grün sind.« (BP und Transkript)

Um die Wichtigkeit ihres Themas zu begründen, verweist die Referentin auf gängige Aussagen, die ihrer Botschaft diametral entgegengesetzt sind. Sie tut dies mit Bezug auf eine Situation, in der es um die Frage nach der »Bereitschaft für ›das erste Mal‹« geht, also um das erste Mal Sex.²¹ Diese Frage ist ihrer Erfahrung nach eine Frage, die Heranwachsende beschäftigt. Die Referentin meint, dass die Antwort, die darauf gegeben werde, sich häufig aufs »Verliebt-Sein«, beziehe. Sie weist diese Antwort als »Lüge« scharf zurück und erläutert dann, dass Verliebt-Sein und der Wunsch nach Sex nicht zusammenfallen müssen, und erinnert an das davor präsentierte Körper- und Ampelmodell: Drei Mal Grün auf den Ebenen Kopf, Bauch und Genitalien sei das Zeichen, dass jemand bereit sei. Die Ebene des Gern-Habens und/oder Verliebt-Seins, so wird hier nochmals betont, ist nicht das Kriterium. Vielmehr, so hat sie davor herausgearbeitet, könne das Gefühl auf der ›Herzebene‹ das Wahrnehmen und Ernstnehmen der drei aus ihrer Sicht entscheidenden Ebenen erschweren oder verwirren.²²

Die Frage »Wann bin ich bereit für das erste Mal?«, die die Referentin hier ins Spiel bringt, kann als eine prototypische sexualpädagogische Frage angesehen werden. Zum Ersten

21 Zumeist wird mit dem Ausdruck »erstes Mal« die ganz spezifische sexuelle Praktik gemeint, bei der eine Vagina einen Penis aufnimmt.

22 Interessanterweise wurde das Modell der Ampel in einer weiteren Bildungsveranstaltung in anderer Form präsentiert: Die Referentin dieser Veranstaltung spricht auch davon, dass drei Momente passen müssen (für Sex/für Nähe), und malt mit drei Kugeln eine Art Schneemann auf das Flipchart. Oben sei der Kopf, der stehe für den Geist, erklärt sie. Der Intellekt des anderen müsse mich begeistern, meint sie und bringt aus dem kindlichen/jugendlichen Alltag das Beispiel, ob ich die Person auch mal nach der Hausübung fragen könne. Der zweiten Kugel ordnet sie das Herz zu und spricht über körperliche Reaktionen wie schwitzen, zittern, rot werden, die auftreten können, wenn ich mit der anderen Person zusammen bin. Die dritte Kugel verweist auf die körperliche Reaktion, wenn ich berührt werde, meint die Referentin. Das heiße nicht, dass bei jeder Berührung die Scheide feucht oder der Penis steif werden müsse, aber ein positives Körpergefühl sei wichtig. Die wesentlichen Unterschiede dieses Modells zum oben präsentierten sind zum einen, dass nicht auf die Ampel Bezug genommen wird, und zum anderen, dass statt dem Bauchgefühl von Liebe, also vom Herzgefühl die Rede ist. Was die oben zitierte Referentin kritisiert, ist hier also Teil des Modells. Auch der Kopf wird etwas anders gefasst. Hierzu meldet sich eine Teilnehmerin kritisch und fragt nach, wie das Beispiel mit der Hausübung bei Kindern ankomme, die nicht gut mit den Hausübungen wären. Sie schlägt vor, dem Kopf stattdessen die Gedanken zuzuordnen, die man sich über eine Person macht. Die Referentin nimmt die Kritik mit den Worten an, dass sie noch nie bemerkt hätte, dass das Beispiel »etwas mit den Kindern macht«, dass sie aber den Vorschlag der Teilnehmerin gut finde. (BP)

ist sie laut sexualpädagogisch Tätigen eine häufig gestellte Frage von Jugendlichen. Zum Zweiten sind in diese Frage gesellschaftliche Vorstellungen und Normen von Begehren, Lust und Sex verdichtet enthalten. Und zum Dritten zeigt die Antwort auf diese Frage viel über das jeweilige Verständnis von Sexualität und die vertretene Sexualmoral.

Wenn die Bereitschaft für Sex an das »wirklich Verliebt-Sein« gekoppelt wird, unterstützt das die Jugendlichen nicht in einer differenzierten Wahrnehmung ihrer Wünsche, Empfindungen und Grenzen – etwa im Sinne des Körper- und Ampelmodells²³. Die Antwort »Verliebtsein« produziert, so würde ich argumentieren, Verletzbarkeit, weil es Verliebt-Sein als die hinreichende Voraussetzung für Sex setzt und die Vielfalt von Nähewünschen bei Verliebtheit (emotional, zeitlich-räumlich, körperlich, sexuell ...) de-thematisiert.²⁴ Die wirkmächtige Koppelung von Liebe an Sex und Sex an Liebe verschleiert und delegitimiert nicht nur Verliebt-Sein ohne Sexwollen und Sexwollen ohne Verliebt-Sein, sondern erschwert auch die differenzierte Wahrnehmung und Kommunikation dessen, was die Beteiligten wollen und nicht wollen – also einen achtsamen Umgang mit den eigenen Bedürfnissen, Empfindungen, Grenzen und dem Nähe-Distanz-Gefühl.²⁵

Was lässt sich aus der Analyse dieser längeren Sequenz schlussfolgern? Die eigenen Empfindungen, Bedürfnisse und Grenzen gut wahrnehmen und äußern zu können ist weder selbstverständlich noch unbedingt einfach. Die Sequenz kann als ein Plädoyer an die Teilnehmenden gelesen werden, Kindern eben diese Tatsachen nicht zu verschweigen. In der Sequenz wird demonstriert, wie Kindern durch Beispiele und Vergleiche vermittelt werden kann, dass Gernhaben und Verliebt-Sein es erschweren können, eigene Nähe-Distanz-Gefühle selbst ernst zu nehmen und zu kommunizieren; oder anders formuliert, wie mit Kindern besprochen werden kann, was es schwierig macht, auf das eigene Bauchgefühl zu hören. Die Botschaften, die in dieser Sequenz vermittelt werden, können als wichtig für die Präventionsarbeit angesehen werden. Sie zeigen, dass die Bildungsarbeit zur Prävention von sexualisierten Übergriffen über einen Appell zum Nein-Sagen hinaus gehen muss.

Problematisch an dem Beispiel ist die fehlende Differenzierung zwischen Eltern-Kind-Beziehung und romantischen bzw. sexuellen Beziehungen. Das Beispiel, so ließe sich interpretieren, versucht (zu) vieles gleichzeitig zu vermitteln. Die vielfältigen Botschaften, die das Beispiel vermittelt, werden nicht klar differenziert und auf den Begriff gebracht.

23 In einem von mir gehaltenen Fortbildungsworkshop äußerten sich Teilnehmende sehr kritisch gegenüber dem Ampel-Modell. Sie berichteten, dass das Modell der Ampel in Grundschulen zur Disziplinierung eingesetzt wird, weswegen sie es – nachvollziehbarerweise – schwer mit dem Thema Zustimmung in Verbindung bringen könnten.

24 Die Antwort reproduziert auch Verletzbarkeit, so könnte aus geschlechtertheoretischer Perspektive argumentiert werden, weil der Wunsch nach Liebe und der Wunsch nach Sex gesellschaftlich auch vergeschlechtlicht gedacht werden. Der Wunsch nach Liebe – vor allem mit der Konnotation von Bindung – wird immer noch häufiger Frauen zugeschrieben. Gleichzeitig wird der Wunsch nach Sex eher Männern zugeschrieben – sei es nun aufgrund ihres körperlichen Begehrens, des Wunsches nach Bestätigung ihrer Männlichkeit, nach Dazu-Gehören-Wollen in der Peergroup oder aus anderen Gründen. (Vgl. dazu etwa Illouz 2012)

25 Zur normativen Koppelung von Liebe und Sex vgl. auch Kapitel 7.

Am Rande thematisiert wird in der Sequenz die andere Seite, also der Umgang mit dem Nein von anderen. Dieses Thema bleibt über die vorgestellte Passage hinaus eine Leerstelle in den Bildungsveranstaltungen. Auch das Thema Einvernehmlichkeit und die Aushandlung von Bedürfnissen und Wünschen in intimen und sexuellen Beziehungen ist in den Bildungsveranstaltungen kaum Thema. Selten angesprochen wird zudem, wie Macht- und insbesondere Abhängigkeitsverhältnissen oder auch die Erfahrung von Marginalisierung und Diskriminierung sexualisierte Übergriffe begünstigen können bzw. es möglicherweise erschweren, auf das eigene Bauchgefühl zu achten.

Das Bauchgefühl steht in der Sequenz für die Nähe-Distanz-Regulierung. Ein unbehagliches Bauchgefühl kann darüber hinaus auch ein Hinweis sein, dass etwas »nicht stimmt«. Ein ebensolches Bauchgefühl der Forscherin während der teilnehmenden Beobachtung bildet den Ausgangspunkt für die Ausführungen im folgenden Abschnitt.

9.5 Gewaltvolle sprachliche Bilder: Kontextualisierung und Sensibilität

Dieser Abschnitt widmet sich beobachteten Situationen in den Bildungsveranstaltungen, in denen Gewalt in einer Weise Thema wurde, die bei mir als Beobachterin Irritation, Unbehagen oder Beklemmung auslösten. Manche dieser Situationen ähneln sich: Das Unbehagen wurde in ihnen dadurch ausgelöst, dass Referent*innen in ihrem Sprechen recht unvermittelt auf gewaltvolle Bilder rekurrten. Einem abduktiven Forschungsvorgehen folgend, nehme ich meine Irritation als Ausgangspunkt, um herauszuarbeiten, wie Gewalt in diesen Situationen thematisiert wird und wie diese Thematisierung eingeschätzt und begründet werden kann. Die Analyse und Interpretation des Forschungsmaterials, das solche beklemmenden Situationen dokumentiert, soll einleitend mit dem Verweis auf gegenwärtige visuelle Kultur kontextualisiert werden.²⁶

Sexualität, Gewalt und visuelle Kultur

Sexuell konnotierte sprachliche Bilder und visuelle Darstellungen sind ein alltäglicher Teil gegenwärtiger (visueller) Kultur und finden sich in der Werbung ebenso wie im Theater, in Fernsehshows, in Selbstdarstellungen auf Social-Media-Plattformen oder in Musikvideos. Sexuell konnotierte Inszenierungen tragen dabei nicht selten stereotypisierende, manchmal auch herabwürdigende und gewaltvolle Konnotationen. Gleichzeitig ist gegenwärtige (visuelle) Kultur durchzogen von Gewaltverharmlosung einerseits und der Erotisierung und Normalisierung von Gewalt andererseits. Dies gilt von den griechischen Dramen und der Kulturgeschichte im Latein-Unterricht, die voll von Frauenentführungen, Zwangsheiraten und Vergewaltigungen sind, bis zu gegenwärtiger volkstümlicher Kultur und Popkultur mit ihren frauen- und minderheitsverachtenden Witzen und patriarchalen Machtfantasien.²⁷

Die Journalistin Romana Beer schreibt, dass sexuelle Gewalt in der medialen Darstellung häufig verharmlost werde, etwa indem sexuelle Übergriffe als »missglückte

26 Ich danke Lilly Axster von der Fachstelle Selbstlaut ganz herzlich für ihre Beratung zu diesem Abschnitt.

27 Vgl. dazu etwa die Kritik an der trans- und interfeindlichen Karnevalsdarbietung einer CDU-Politikerin im März 2019 (vgl. Doering 2019).

Annäherungsversuche« und Vergewaltigungen als »Sexattacken« bezeichnet oder von sexualisierten Bildern begleitet werden (vgl. Beer 2019).²⁸ Wie alltäglich die Missachtung sexueller Gewalterfahrung von Frauen, ja die Verhöhnung von Betroffenen ist, zeigt ein Erlebnis während meiner Forschung: Vor Beginn einer Bildungsveranstaltung erzählte mir eine Beteiligte von einer anderen Veranstaltung an ihrer Institution bei der ein Erziehungswissenschaftler einen Vortrag gehalten hatte. Der Vortragende habe während seines Vortrags einen »Scherz« über »missbrauchte Frauen« gemacht und danach gemeint, dass es ein Scherz gewesen wäre. Einer Kollegin von ihr, so erzählte mir die Pädagogin, wäre es danach ziemlich schlecht gegangen. Von der Institution oder den Anwesenden wurde dieser Scherz nicht problematisiert. (Feldnotizen)

Während also sexualisierte Übergriffe und Gewalt einerseits bagatellisiert und Betroffene gedemütigt werden, sind sexuelle Bilder und Begriffe andererseits auch häufig dort herabwürdigend oder gewaltvoll, wo es vordergründig gar nicht um Gewalt, sondern etwa um die Anbahnung von sexuellen Interaktionen (»erobern«) oder die Beschreibung von Körpern und sexuellen Praktiken geht. Ein Blick auf die Begriffssammlungen im Rahmen des Synonyme-Spiels (vgl. Kapitel 6.3) zeigt etwa Unterschiede in den Sammlungen für Penis und Vagina: Während sich unter den Begriffen für Penis eher Begriffe finden, die Macht ausdrücken, fallen den Teilnehmer*innen für Vagina häufig vermehrt abwertende Begriffe ein. In sexualitätsbezogenen Begrifflichkeiten und Diskursen sind also diskriminierende und gewaltvolle Tendenzen auszumachen, die sich vor allem auf Frauen und geschlechtliche wie sexuelle Minderheiten beziehen und kulturell normalisiert sind.

Da herabwürdigende und gewaltvolle (sprachliche) Bilder gesellschaftlich so präsent sind, ist es nicht verwunderlich, dass sie auch Eingang in sexualpädagogische Settings finden. In den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wird etwa thematisiert, dass Schüler*innen in Workshops abwertende Begriffe verwenden, gewaltvolle Bilder aus Pornos thematisieren oder grenzverletzende Kommentare machen.

Wie mit solchen Begriffen, Bildern und Kommentaren umgegangen werden kann, ist als wichtige sexualpädagogische Frage zu betrachten, die auch in den Bildungsveranstaltungen in verschiedener Art und Weise Thema wird: In Kapitel 6.2 wurde beschrieben, dass Referent*innen Fragen von Jugendlichen – etwa auch solche mit gewaltvollem oder provokantem Inhalt – als »codierte Fragen« bezeichnen, hinter denen Sorgen oder Interessen stecken, die möglicherweise nicht direkt geäußert werden können, auf die jedoch sexualpädagogisch reagiert werden sollte. In Kapitel 6.3 wurde anhand verschiedener Varianten des Synonyme-Spiels gezeigt, dass dieses in unterschiedlicher Weise angeleitet und reflektiert werden kann und Geschlechter- und Sexualnormen, die sich in der Sprache ausdrücken, dabei fraglos reproduziert oder auch befragt werden können. In Kapitel 8 zeigte die Analyse, dass in den Bildungsveranstaltungen zwar auf *schwul* als gängiges Schimpfwort in der Schule hingewiesen wird, aber kaum Umgangsmöglichkeiten damit besprochen werden.

28 In der Kritik ist gegenwärtig auch die Berichterstattung über Frauen, die von ihren (Ex-)Partnern getötet werden. Kritisiert wird die Verharmlosung durch Begriffe wie »Familientragödie« oder »Beziehungsdrama« sowie die fehlende Berücksichtigung des Geschlechteraspekts. Bei Mord und Totschlag an Ex-Partner*innen handelt es sich überwiegend um Tötungen von Frauen durch Männer (vgl. Beer 2019).

Der folgende Abschnitt widmet sich nun jedoch nicht Sequenzen, in denen der sexualpädagogische Umgang mit gewaltvoller Sprache besprochen wird, sondern jenen Situationen in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, in denen gewaltvolle Bilder von den Referent*innen sprachlich aufgerufen werden.

Unvermittelt gewaltvolle Bilder äußern

Die im Folgenden vorgestellte Sequenz steht exemplarisch für mehrere ähnliche Situationen, in denen gewaltvolle Bilder zur Sprache kommen. Die Sequenz stammt aus einer Einheit, in der das Synonyme-Spiel gespielt wird. Neben Begriffssammlungen und Wissensfragen baut die Referentin auch kurze Fallgeschichten in das Spiel ein, bei denen die Gruppen einschätzen müssen, ob diese wahr sein können oder nicht.

Angesichts einer Geschichte über Penislänge erklärt die Referentin, dass ein Penis ab sechs Zentimetern als medizinisch gesund gelte. Sie spricht darüber, dass eine Scheide sieben bis zwölf Zentimeter lang sei, und zeigt diese Länge mit den Fingern. Mädchen in ihren Workshops, so erzählt sie, würden oft meinen, dass die Scheide länger sei. Während sie ihre Faust vor ihr Becken hält, erklärt die Referentin, wo die Gebärmutter liege und dass die Scheide deshalb gar nicht so lang sein könne, wie viele meinen. Die Gebärmutter, so erläutert sie, liege hinter dem Beckenbodenknochen. Manche meinen, dass es bei ungewollter Schwangerschaft helfe, der Frau in den Bauch zu treten. Das würde aber nicht helfen, eben weil der Knochen davor sei. Dies zu erwähnen, so ergänzt sie, sei Gewaltprävention. Die Referentin spricht dann weiter darüber, dass erigierte Penisse üblicherweise etwa 15–18cm lang wären. Sie erklärt auch, dass sich bei Erregung die Gebärmutter etwas zurückziehen würde und die Scheide dann länger werde. Aus diesem Grund sei es gut, wenn Mädchen beim Sex erregt seien. (BP und Transkript)

Die Referentin nützt in dieser Sequenz eine Geschichte, in der es um Penislänge geht, um über die Größe und Lage von Sexualorganen zu sprechen. Das gewaltvolle Bild »des Tritts in den Bauch schwangerer Frauen« wird in einem Seitenkommentar wie nebenbei eingebracht. Die Referentin rahmt die Information, dass die Gebärmutter gegen solche Tritte von einem Knochen geschützt sei, als gewaltpräventiv. Dadurch wird der Akt des Tretens zwar indirekt als Gewalt markiert, dennoch wirkt die Bemerkung gewaltverharmlosend bzw. gewaltnormalisierend, da der Akt des Tretens nicht in seiner Gewaltförmigkeit thematisiert wird, sondern der gewaltpräventive Aspekt in der Information zu liegen scheint, dass die Gewalt nicht die gewünschte Wirkung hat.

Angesichts dessen, dass sich die Gruppe gerade in einem Spiel befindet und es inhaltlich um die Größe, Lage und Beschaffenheit von Sexualorganen geht, kommt das gewaltvolle Bild überraschend und unvermittelt. Anders wäre dies, wenn die Gruppe gerade dabei wäre, über Gewalt und Gewaltprävention oder über gewaltvolle Alltagsmythen und -bilder zu sprechen.

Da das gewaltvolle Bild in dieser Sequenz Teil einer Nebenbemerkung ist und die Referentin gleich wieder zum Thema Penis- und Vaginallänge zurückkommt, wird kein Raum geöffnet, um das gewaltvolle Bild zu besprechen oder zu kommentieren. Es bleibt reaktionslos in der Luft hängen.

Durchaus überraschend für mich als Forscherin ist, dass die Sequenz aus einer Veranstaltung stammt, die als wertkonservativer und heteronormativer einzuschät-

zen ist als die meisten anderen beobachteten Bildungsveranstaltungen. Die Referentin, die an anderen Stellen sehr betont, wie vorsichtig und sensibel es in der Sexualpädagogik zu handeln gelte, sieht offensichtlich in dieser Sequenz keine Notwendigkeit, vorsichtig mit dem Verweisen auf ein gewaltvolles Bild umzugehen (zu den möglichen Gründen siehe unten).²⁹

Die eben wiedergegebene Sequenz ähnelt anderen Sequenzen, die bei mir als Beobachterin Irritation und Unbehagen ausgelöst haben.³⁰ In der Analyse mehrerer solcher beklemmender Situationen lassen sich einige Gemeinsamkeiten ausmachen:

- Die gewaltvollen Bilder werden von den Aus- und Fortbildner*innen geäußert und gehen damit von Personen aus, die als sexualpädagogische Expert*innen gelten.
- Die Bilder von Gewalt werden unerwartet und unvermittelt aufgerufen. Es gibt keine klare Einleitung oder Rahmung, die die Teilnehmenden darauf vorbereitet oder ihnen die Möglichkeit gibt, sich darauf einzustellen.
- Die gewaltvollen Bilder werden lediglich angerissen, aber nicht näher besprochen. Es wird kein Raum geöffnet, um die Bilder selbst oder ihre mögliche Wirkung – allgemein oder konkret auf die Anwesenden bezogen – zu besprechen oder kritisch in den Blick zu nehmen.

Mögliche Effekte

Situationen, in denen unvermittelt gewaltvolle Bilder aufgerufen werden, finden sich nicht häufig, aber dennoch wiederholt in den Bildungsveranstaltungen. Mir geht es an dieser Stelle nicht darum, das Aufrufen dieser Bilder zu skandalisieren. Mein Interesse liegt vielmehr auf der Untersuchung und Diskussion von diskursiven Praktiken sowie ihren Bedingungen und Effekten und somit auch der Frage, wie diese Situationen eingeschätzt werden können.

Insbesondere in (queer)feministischen Diskursen wird argumentiert, dass unvermittelt auftauchende gewaltvolle Bilder Menschen, die selbst Gewalt erfahren haben, triggern, also posttraumatische Reaktionen hervorrufen können. Aus diesem Grund sei der unvermittelte Einsatz von gewaltvollen Inhalten problematisch. Dieses Argument ist durchaus auch für sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen von Rele-

29 Geradezu absurd mutet die folgende Sequenz aus derselben Einheit an, in der ebenfalls unvermittelt ein gewaltvolles Bild geäußert wird: Auch hier geht es um eine Fallgeschichte im Rahmen des Gruppenwettbewerbsspiels. In der Geschichte hat ein jugendliches heterosexuelles Pärchen zum ersten Mal Sex im Sinne von Koitus und wird dabei von der Großmutter des Jungen unterbrochen. Das Mädchen verkrampft sich vor Schreck so sehr, dass der Junge seinen Penis nicht aus der Vagina ziehen kann. Die Großmutter ruft die Rettung. Die Gruppen sollen eine Einschätzung abgeben, ob eine solche Situation tatsächlich passieren könne. Beide Gruppen antworten mit Nein. In der Nachbesprechung bemerkt die Referentin, dass sie angesichts dieses Beispiels immer etwas sagen würde, was allen einleuchte: Wenn es so einen Scheidenkrampf gäbe, würden wir »jeden Vergewaltiger fangen«. Sie ergänzt, dass es eine Angst von Burschen sei, gefangen zu werden. Medizinisch gäbe es schon einen Scheidenkrampf, der sei aber nicht so, dass der Penis nicht mehr aus der Vagina komme, so die Referentin. (BP und Transkript)

30 Neben den bereits zitierten Sequenzen finden sich etwa auch noch solche, in denen recht unvermittelt pornografische Bilder aufgerufen werden oder in denen die Frage aufgeworfen wird, ob Anwesende als Betroffene oder Täter Erfahrungen mit sexueller Gewalt haben.

vanz, da in jeder Gruppe mit Betroffenen gerechnet werden muss. Gewaltvolle Bilder, die unvermittelt auftauchen, sind jedoch nicht bloß als Trigger problematisch. Zumeist beinhalten diese Bilder Gewalt gegen Frauen oder – wie ein Beispiel in Kapitel 8.4 gezeigt hat – gegen Menschen, die nicht den Geschlechternormen entsprechen. Sie sind also häufig ein Ausdruck und damit auch eine Reproduktion von Androzentrismus (Männerzentriertheit), Misogynie – also Frauenfeindlichkeit bzw. der Abwertung von Weiblichkeit – und/oder von Trans- und Interfeindlichkeit, also einer abwertenden Einstellung gegenüber inter* und transgeschlechtlichen Personen bzw. Menschen, die nicht den gängigen Geschlechternormen entsprechen. Teilnehmende, die einer der potenziell betroffenen Personengruppen angehören, werden durch diese gewaltvollen Bilder auf ihre Verletzbarkeit verwiesen. Dies geschieht in einer Weise, die keinen Raum für Analyse, Kritik, Handlungsfähigkeit und/oder Empowerment eröffnet. Gleichzeitig können jene, die von der spezifischen Verletzbarkeit nicht betroffen sind, die Gewaltförmigkeit der Bilder möglicherweise gar nicht wahrnehmen und sich keine kritische Haltung dazu aneignen. Die beiläufig wirkende Äußerung von gewaltvollen Bildern hat zudem den Effekt, dass die Gewalt als quasi normal erscheint und damit verharmlost und verschleiert wird.

Als Beobachterin erlebe ich die gewaltvollen Bilder, die unvermittelt auftauchen und unbesprochen wieder zur Seite geschoben werden, auch als Kontakt-Störungen. Meiner Beobachtung nach sind die Referent*innen der Bildungsveranstaltungen durchwegs darum bemüht, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, in der die Beteiligten miteinander in Kontakt kommen. Das plötzliche Auftauchen trifft mich als Beobachterin – und vermutlich auch andere Anwesende – in einer solchen Atmosphäre unvorbereitet. Die Bilder lösen eine gewisse Erschütterung aus und ich nehme an mir selbst wahr, dass ich bisweilen aus der Situation ›herausfalle‹. Mit ›Herausfallen‹ meine ich, dass meine Wahrnehmungs- und Kontaktfähigkeit durch Gefühls- und Körperzustände wie etwa eine leichte Starre, Empörung oder Schreck vorübergehend beeinträchtigt sind. (Zum ›Hineinfallen‹ vgl. Abschnitt 6.4)

Die Referent*innen, die in einer professionellen Rolle agieren, haben in der Situation vermutlich mehr Distanz zu den gewaltvollen Bildern. Zudem sind sie selbst es, die diese Bilder äußern, weswegen sie davon nicht überrascht werden. Die Teilnehmenden hingegen sind zwar (angehende) pädagogisch Tätige, also auch Professionelle, befinden sich in den Bildungsveranstaltungen jedoch vorwiegend in einer lernenden Position und sind nicht durch eine professionelle Rolle geschützt. Viele wirken offen und aufnahmebereit, wodurch sie auch verletzbarer sind. Diese Verletzbarkeit wird dadurch verstärkt, dass die Referent*innen als Expert*innen und Lehrende eine gewisse Macht und Legitimität besitzen, die die Teilnehmer*innen so nicht in gleicher Weise für sich reklamieren können. Möglicherweise ist das auch ein Grund dafür, dass in keiner der Situationen, in denen unvermittelt gewaltvolle Bilder geäußert werden, Teilnehmer*innen verbal darauf reagieren. Dies ist durchaus bemerkenswert, da an anderen Stellen durchaus kritische Nachfragen oder Kommentare von Teilnehmer*innen eingebracht werden. Möglicherweise fühlen sich manche Teilnehmende leicht erstarrt und nicht so gut handlungsfähig. Möglicherweise nehmen andere die Bilder nicht als ›heftig‹ wahr und wieder andere meinen, es gehöre dazu, diese Bilder auch in der Unvermitteltheit ihres Auftauchens auszuhalten.

Mir ist es wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass ich es nicht als grundsätzlich problematisch ansehe, in sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen über (sexualisierte) Gewalt oder gewaltvolle Bilder zu sprechen. Im Gegenteil: Ich halte dies vielmehr für wichtig. Die Situationen, auf die ich mich hier beziehe, sind jedoch keine Beispiele dafür, dass über (sexualisierte) Gewalt gesprochen wird. Vielmehr tauchen in ihnen gewaltvolle Bilder auf, ohne dass diese Situationen als ein Sprechen über Gewalt gerahmt sind und ohne dass das Geäußerte besprochen wird.

Mögliche Gründe

Was könnten die Gründe dafür sein, dass die Referent*innen unvermittelt gewaltvolle Bilder äußern? Zu dieser Frage lassen sich an dieser Stelle nur Thesen aufstellen. Wie bereits einleitend festgehalten, sind gewaltvolle Bilder ebenso wie die Verharmlosung von Gewalt in medialen Diskursen präsent und somit Teil gegenwärtiger (visueller) Kultur.

Es liegt nahe, dass Referent*innen gewaltvolle Bilder äußern, um den Teilnehmer*innen einen Einblick zu geben, was sie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erwarten kann, und um sie auf die Sprache, die Fragen und Kommentare von Jugendlichen vorzubereiten. Vielleicht werden die gewaltvollen Bilder auch aus einem Wunsch der Enttabuisierung heraus eingebracht. Diese beiden Intentionen, die durchaus nachvollziehbar sind, erklären aber nicht unbedingt die als problematisch einzuschätzende Form der Äußerung.

Vielleicht mag dies daran liegen, dass die Referent*innen als sexualpädagogisch Tätige in Bezug auf gewaltvolle Sprache »abgebrüht« sind, weil sie sehr häufig damit zu tun haben und es gewohnt sind, sich in ihrer professionellen Rolle vor der emotionalen Wirkung der Bilder zu schützen. Es scheint ihnen dabei jedoch das Bewusstsein dafür zu fehlen, dass die Teilnehmenden sich in den Bildungsveranstaltungen nicht in einer professionellen Rolle befinden und sich deshalb vermutlich weniger schützen können und so berührbarer und verletzbarer sind.³¹

In einzelnen Fällen mag der Grund vielleicht auch darin liegen, dass Referent*innen mit diesen Äußerungen ihre eigene Souveränität und Coolheit demonstrieren wollen. Meiner Wahrnehmung als Beobachterin nach ist dies nicht das vorrangige Motiv; in einzelnen Situationen entstand jedoch der Eindruck, dass dies einer von mehreren zusammenwirkenden Gründen sein könnte. Ein weiterer Grund für die fehlenden Sensibilität könnte darin liegen, dass das Sprechen in diesen Momenten nicht mit der eigenen Praxis, den eigenen Erfahrungen und der eigenen Emotionalität verbunden ist – vielleicht aus Müdigkeit, Routine oder aus Schutz heraus –, und deshalb möglicherweise auch die Sensibilität für die potenzielle Wirkung auf die Teilnehmer*innen fehlt. Es liegt zudem die These nahe, dass es manchen Lehrpersonen an Wissen, Bewusstsein und Sensibilität für spezifische Gewaltformen mangelt, bei denen keine eigene Betroffenheit gegeben ist und mit denen vermutlich auch keine intensive Aus-

31 Ein Grund für das Einbringen von Gewalt(bildern) kann auch darin liegen, dass Personen von heftigen Geschichten, mit denen sie beruflich befasst sind, sehr eingenommen sind (»Traumasog«). Da die Referent*innen in allen der erwähnten Situationen die sprachlichen Bilder nur sehr kurz einbringen und nicht länger oder wiederholt darüber sprechen, scheint diese Interpretation für mich jedoch nicht naheliegend.

einandersetzung stattgefunden hat (also etwa Gewalt an Frauen oder homo-, trans- und interfeindliche Gewalt).

Auffällig ist jedenfalls, dass sich solche Situationen, in denen Gewaltbilder unvermittelt sprachlich aufgerufen werden, vorrangig in Veranstaltungen finden, in denen (sexualisierte) Gewalt von Seiten der Referent*innen nicht explizit thematisiert wird. Möglicherweise ist eben diese Ausblendung oder Tabuisierung mit ein Grund, warum gewaltvolle Bilder in unpassender Form auftauchen. Möglicherweise fehlt es den Lehrenden dieser Veranstaltung auch an persönlicher und professioneller Auseinandersetzung mit (sexualisierten) Gewaltverhältnissen. Im Kontrast dazu habe ich in Veranstaltungen, in denen die Referent*innen das Thema sexualisierte Übergriffe von sich aus aufgreifen und offensichtlich über Wissen dazu verfügen, keine Situationen beobachtet, in denen unvermittelt gewaltvolle Bilder auftauchen. Differenziertes Wissen und eine reflektierte Haltung zu (sexualisierter) Gewalt scheinen also einen sensiblen Umgang mit der Thematik zu befördern, bei dem auf entsprechende Rahmungen des Sprechens über Gewalt geachtet und mögliche Betroffenheiten berücksichtigt werden.

Eine reflektierte Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt bei den Aus- und Fortbildner*innen, so lässt sich angesichts dieser Analysen festhalten, ist also nicht nur wichtig, um den Teilnehmenden Basiswissen zu Interventions- und Präventionsarbeit vermitteln und ihre dementsprechende Handlungsfähigkeit stärken zu können. Sie scheint darüber hinaus auch notwendig dafür, um sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen selbst grenzachtend und im Bewusstsein für Verletzbarkeiten zu gestalten und im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers damit auch zu demonstrieren, wie grenzachtende sexualpädagogische Settings mit Kindern und Jugendlichen gestaltet werden können.

9.6 Übergriffe als sexualpädagogisches Thema? Redebedarf vorhanden

Das Kapitel 9 zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich kein durchgehender professioneller Konsens ausmachen lässt, dass sexualisierte Übergriffe und Präventionsarbeit zu den grundlegenden Themen einführender sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen gehören. Zwar werden sexualisierte Übergriffe in den meisten Veranstaltungen zumindest kurz zum Thema, es bleibt aber häufig bei einem kurzen Verweis oder einer kurz berichteten Erfahrung aus der pädagogischen Praxis. In manchen Veranstaltungen – und zwar auch in solchen, die mehr als einen ganzen Tag dauern – wird das Thema sexualisierte Übergriffe von Seiten der Referent*innen gar nicht eingebracht. Einem Teil der Referent*innen scheint es an differenzierten Begrifflichkeiten und an Wissen zu fehlen.

Die Vermittlung von Basiswissen zur Intervention und Prävention ist also kein durchgehender Standard; und zwar weder im Sinne von Bildungs- und Empowerment-Arbeit noch im Sinne von strukturellen und institutionellen Maßnahmen. Auf Seiten der Teilnehmenden lässt sich hingegen durchaus Bedarf bzw. auch der explizite Wunsch beobachten, diese Themen zu behandeln. Auffälligerweise ist auch das Thema Einvernehmlichkeit bzw. Konsens wenig Thema in den Veranstaltungen, auch wenn sich als Tenor eine Moral ausmachen lässt, die mit Gunther Schmidt als Verhandlungsmoral bezeichnet werden kann (vgl. Schmidt 2014). Wie die Gestaltung von

einvernehmlichen intimen Beziehungen und sexuellen Interaktionen im Sinne einer »Konsenskultur« (Kern 2016) konkret mit Heranwachsenden besprochen werden kann, bleibt tendenziell eine Leerstelle in den Veranstaltungen.³²

Die Analyse des Forschungsmaterials zeigt, dass es nicht vorrangig von der Länge der Veranstaltungen abhängt, ob und wie sexualisierte Übergriffe, Intervention und Prävention in den Aus- und Fortbildungen besprochen werden. Während in manchen halbtägigen Veranstaltungen kurz, aber prägnant grundlegendes Handlungswissen vermittelt wird, bleibt das Thema in manchen mehrteiligen Veranstaltungen nahezu gänzlich ausgespart. Ob und wie sexuelle Übergriffe thematisiert werden, scheint vielmehr davon abzuhängen, wie viel Wissen und Erfahrung die Referent*innen dazu haben. Wissen über und Sensibilität für Grenzverletzungen und Gewalt bei den Referent*innen, so legt die Analyse nahe, scheint sich auch förderlich auf eine grenzachtende Gestaltung der sexualpädagogischen (Aus- und Fortbildungs-)Settings auszuwirken. Die Auseinandersetzung mit Grenzverletzungen, Gewaltformen, gesellschaftlichen Differenzordnungen und Verletzbarkeiten kann auch aus dieser Perspektive als essenziell für sexualpädagogisch Tätige angesehen werden.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass meine Forschung keine Aussagen über längere Weiterbildungslehrgänge für Sexualpädagogik treffen kann, weil diese nicht beobachtet wurden. Wie der Exkurs zu den Lehrgangsprogrammen zeigt, finden sich in den meisten Ankündigungen dieser längeren sexualpädagogischen Weiterbildungen Einheiten zum Themenfeld sexualisierte Übergriffe. Wie die Themen in den Lehrgängen genau behandelt werden und inwieweit die Zugangsweisen machtkritisch und grenzachtend ausgerichtet sind, bleibt an dieser Stelle jedoch unbeantwortet.

Für die kürzeren und mittellangen Aus- und Fortbildungen lässt sich jedenfalls sagen, dass differenzierte Formen des Sprechens über sexualisierte Übergriffe sowie die Vermittlung von handlungspraktischem Wissen vorwiegend bei jenen Referent*innen zu beobachten sind, die neben ihrer sexualpädagogischen Tätigkeit auch explizit in der Präventions- und Interventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt tätig sind. Meiner Einschätzung nach gibt es hier Veränderungs- und Weiterentwicklungsbedarf. Aus Perspektive machtkritischer Professionalisierung gilt es, Ansätze der Präventions- und Interventionsarbeit als selbstverständlichen Teil sexualpädagogischer Veranstaltungen in der Pädagog*innenbildung zu etablieren. Dabei geht es auch darum, eine angemessene Sprache für diese – als schwer besprechbar geltenden – Themen zu finden und für eine grenzachtende Thematisierung von Sexualität zu sensibilisieren. Redebedarf, so lässt sich sagen, ist also in mehrfacher Weise vorhanden.

32 Auf diese Leerstelle antwortet der Sammelband »Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten« mit theoretischen, pädagogischen und künstlerischen Perspektiven für die sexuelle Bildung (Dalhoff u.a. 2021).