

Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke,
Maria Urban (Hg.)

Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung

Herausforderungen für die Soziale Arbeit



Psychosozial-Verlag

Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke, Maria Urban (Hg.)
Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung

Die Reihe »Angewandte Sexualwissenschaft« sucht den Dialog: Sie ist interdisziplinär angelegt und zielt insbesondere auf die Verbindung von Theorie und Praxis. Vertreter_innen aus wissenschaftlichen Institutionen und aus Praxisprojekten wie Beratungsstellen und Selbstorganisationen kommen auf Augenhöhe miteinander ins Gespräch. Auf diese Weise sollen die bisher oft langwierigen Transferprozesse verringert werden, durch die praktische Erfahrungen erst spät in wissenschaftlichen Institutionen Eingang finden. Gleichzeitig kann die Wissenschaft so zur Fundierung und Kontextualisierung neuer Konzepte beitragen.

Der Reihe liegt ein positives Verständnis von Sexualität zugrunde. Der Fokus liegt auf der Frage, wie ein selbstbestimmter und wertschätzender Umgang mit Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft gefördert werden kann. Sexualität wird dabei in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Zusammenhänge betrachtet: In der modernen bürgerlichen Gesellschaft ist sie ein Lebensbereich, in dem sich Geschlechter-, Klassen- und rassistische Verhältnisse sowie weltanschauliche Vorgaben – oft konflikthaft – verschränken. Zugleich erfolgen hier Aushandlungen über die offene und Vielfalt akzeptierende Fortentwicklung der Gesellschaft.

Band 27

Angewandte Sexualwissenschaft

Herausgegeben von Ulrike Busch, Harald Stumpe,
Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller
Institut für Angewandte Sexualwissenschaft
an der Hochschule Merseburg

Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke,
Maria Urban (Hg.)

Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung

Herausforderungen für die Soziale Arbeit

Mit Beiträgen von Maika Böhm, Ulrike Busch,
Martin Grosse, Karoline Heyne, Katja Krolzik-Matthei,
Lena Lache, Torsten Linke, Greta Magdon,
Stephanie Meiland, Alexandra Retkowski, Esther Stahl,
Harald Stumpe, Irina Tanger, Maria Urban,
Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller

Psychosozial-Verlag

Die Publikation der Ergebnisse aus dem Projekt
»Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«
erfolgt mit freundlicher Förderung des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung.

Die Open-Access-Publikation wurde durch eine Förderung des
Bundesministerium für Bildung und Forschung ermöglicht.

Die in den Beiträgen von Konrad Weller publizierten Ergebnisse
der »PARTNER 4«-Studie erfolgen mit freundlicher Förderung durch
die Bundesstiftung Magnus Hirschfeld.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivs 3.0 DE Lizenz (CC BY-NC-ND 3.0 DE).
Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe,
verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2020 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Wassily Kandinsky, *Vertiefte Regung*, 1928

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: SatzHerstellung Verlagsdienstleistungen Heike Amthor, Fernwald

ISBN 978-3-8379-3005-4 (Print)

ISBN 978-3-8379-7694-6 (E-Book-PDF)

ISSN 2367-2420

Inhalt

Einleitung

9

Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke & Maria Urban

Forschung zu sexualisierter Gewalt

Entwicklung des Lehr- und Forschungsbereiches

Angewandte Sexualwissenschaft

an der Hochschule Merseburg

19

Eine kleine Erfolgsgeschichte

Harald Stumpe, Ulrike Busch & Konrad Weller

Involvierende Reflexivität

29

(K)ein Essay zum Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt als sensitive Forschungsherausforderung

Martin Grosse & Stephanie Meiland

Reflexionen der deutschen Forschung

zu sexualisierter Gewalt von, an und unter Jugendlichen

41

Konrad Weller

Inhaltliche Beiträge: Forschungsergebnisse

Herausforderungen durch Sexualität und sexualisierte Gewalt

in den ambulanten Hilfen zur Erziehung

57

Katja Krolzik-Matthei & Torsten Linke

Empirische Befunde zu Jugendsexualität und Gewalt – Ergebnisse und Erkenntnisse aus den PARTNER-Studien	71
<i>Konrad Weller</i>	
Professionalles Handeln sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt	87
<i>Torsten Linke</i>	
Vertrauen als Voraussetzung für Disclosure-Prozesse bei Kindern und Jugendlichen	99
<i>Irina Tanger</i>	
Leitlinien zum Schutz vor sexualisierter Gewalt	111
Eine Annäherung an institutionelle Rahmenbedingungen für die Sozialpädagogische Familienhilfe	
<i>Greta Magdon, Maria Urban & Torsten Linke</i>	
Sexuelle Bildung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen	123
<i>Esther Stahl & Lena Lache</i>	
Schule als Schutzraum vor sexualisierter Gewalt und Ort Sexueller Bildung aus Lehrer*innenperspektive	133
<i>Maria Urban</i>	
Der Intersektionalitätsansatz als Reflexionsangebot für die Soziale Arbeit	143
Eine Betrachtung am Beispiel des Umgangs mit Sprache und Begrifflichkeiten	
<i>Torsten Linke</i>	
Intersektionale Reflexionen zu Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt	153
<i>Heinz-Jürgen Voß</i>	

Transfer in Wissenschaft und Fachpraxis

**Der Aufbau von regionalen Theorie-Praxis-Netzwerken
zum Themenbereich sexualisierte Gewalt** 165

Reflexionen auf Basis der Kasseler
und Merseburger Erfahrungen

Alexandra Retkowski & Heinz-Jürgen Voß

**Zwischen »schlafenden Hunden«
und sexueller Selbstbestimmung** 175

Erfahrungen und Gedanken aus der sexualpädagogischen
Fort- und Weiterbildungspraxis

Karoline Heyne

Ausblick

**Perspektiven der Angewandten Sexualwissenschaft
an der Hochschule Merseburg –
Vernetzungen in Lehre, Forschung und Praxis** 189

Maika Böhm & Heinz-Jürgen Voß

Einleitung

Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke & Maria Urban

Der vorliegende Sammelband präsentiert zentrale Ergebnisse zu Forschungen im Kontext sexualisierter Gewalt an der Hochschule Merseburg aus den letzten Jahren. Diese Perspektive wird durch Beiträge von Wissenschaftler_innen angrenzender Projekte erweitert. Anlass des Sammelbandes ist der Abschluss des Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«. Es wurde neben einer Reihe anderer Forschungsvorhaben von 2014 bis 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« gefördert.¹ Nach einer lange unzureichenden und randständigen Beschäftigung mit sexualisierter Gewalt – und Sexualität – in pädagogischen Einrichtungen wurde durch die Finanzierung des BMBFs in den letzten Jahren eine umfassende Beschäftigung mit diesen Themen in Wissenschaft und Praxis ermöglicht. Mit den Ergebnissen aus verschiedenen Forschungsprojekten und ebenso durch die Ausarbeitung praxisorientierter Konzepte liegen mittlerweile wichtige Erkenntnisse vor, die durch Publikationen einer breiten (Fach-)Öffentlichkeit bekannt gemacht wurden (vgl. stellvertretend Retkowski et. al., 2018; Wazlawik et. al., 2019). Diese Aufarbeitung im wissenschaftlichen Kontext ist, vor allem mit Blick auf die (sozial-)pädagogischen Institutionen, noch nicht abgeschlossen. Dies betrifft nach wie vor auch die historische Aufarbeitung beispielsweise sexualisierter Gewalt im Kontext der Jugendhilfe und Jugend-

¹ Näheres zur Förderlinie unter: <https://www.bmbf.de/de/schutz-von-kindern-und-jugendlichen-vor-sexueller-gewalt-1241.html>. Die Förderlinie entstand aus dem Runden Tisch »Sexueller Kindesmissbrauch«, der nach dem Bekanntwerden von Missbrauchsfällen in pädagogischen Einrichtungen gegründet wurde (vgl. Spiegel-Online, 2010a, 2010b).

fürsorge in der BRD und der DDR. Es betrifft gleichermaßen die Entwicklung der Sexualpädagogik im 20. Jahrhundert und ihr Verhältnis zu Fragen des Schutzes von Kindern und Jugendlichen und auch das Verhältnis und die Wirkungen von Prävention und Sexualpädagogik im Bereich sexualisierter Gewalt.² Trotz des oben benannten Forschungsdesiderats gab es auch vor dem Jahr 2010 eine wissenschaftliche wie fachliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in bundesdeutschen (sozial-)pädagogischen Fachdebatten, obgleich diese nur punktuell beachtet wurde (vgl. z. B. Fegert & Wolf, 2006; Hartwig & Hensen, 2008). An der Hochschule Merseburg ist die Auseinandersetzung in Lehre und Forschung beispielsweise mit den Themen Prävention sexualisierter Gewalt und sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen seit den 1990er Jahren ein wichtiger Bestandteil des Studiums der Sozialen Arbeit, der ständiger Entwicklung und Reflexion unterliegt (vgl. hierzu den Beitrag von Stumpe et. al. in diesem Band). Mit Blick auf ein Lehrangebot für Soziale Arbeit ergibt die Verbindung dieser Themen hinsichtlich der zu erlernenden Kompetenzen, im Besonderen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, für angehende Sozialarbeiter_innen einen unwiderlegbaren Sinn. Die Bewerbung um einen Platz in der Förderlinie lag daher nahe; mit der Bewilligung wurde die Professionalisierung sowohl des grundständigen Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit als auch des weiterführenden Masterstudiengangs Angewandte Sexualwissenschaft vorangebracht. Das Merseburger Projekt bietet (bisher einmalig im Kontext der Hochschulen angewandter Wissenschaft in Deutschland im Bereich Soziale Arbeit) einen direkten, breit gefächerten und dauerhaft zuverlässigen und unmittelbaren Eingang der Forschungserkenntnisse in die Lehre. Durch den Lehrtransfer empirischer Kompetenzen und forschungsethischer Sensibilität war das Forschungsprojekt ein wichtiger Meilenstein für die Implementierung von Forschung an einer ehemaligen eher praxisorientierten Fachhochschule (vgl. u. a. hier die für die Förderlinie bedeutende Bonner Ethik-Erklärung, Pöhlchau et al., 2014). Dieser Fokus, Forschung für die Praxis Sozialer Arbeit

² Vgl. hierzu stellvertretend die Fallstudie von Mitzscherlich et al. (2019) oder die Forschungsprojekte, die sich mit dem Wirken von Helmut Kentler in der Jugendhilfe beschäftigen: Nentwig (2019), Baader et al. (2019). Die fachliche Aufarbeitung wird vor allem auch von der Gesellschaft für Sexualpädagogik (gsp) vorangetrieben; ein entsprechender Zwischenstand ist hier dokumentiert: <https://gsp-ev.de/wp-content/uploads/2017/04/FAQ-Kentler.pdf>. Im März 2020 wurde der aktuelle Forschungsstand auf einer speziellen Fachtagung der GSP in Frankfurt/Main präsentiert und diskutiert.

nutzbar und zugänglich zu machen, war grundlegend für die Projektarbeit in den letzten Jahren und führte zu einem intensiven Theorie-Praxis-Dialog, beispielsweise mit Einrichtungen und Fachkräften aus der Sozialen Arbeit in Sachsen-Anhalt. Das Merseburger Projekt gliederte sich in zwei Projektphasen (2014 bis 2017 und 2017 bis 2020) mit anfänglich zwei Teilprojekten: (1) Sexuelle Bildung mit Schwerpunkt auf die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) und (2) Intersektionalität im Hinblick auf Fragestellungen zu Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt. Im weiteren Verlauf erfolgte die Entscheidung, den Fokus vor allem auf die ambulanten Erziehungshilfen, insbesondere SPFH, zu legen, da sich hier eine Forschungsleerstelle und ein Praxisbedarf mit Blick auf den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt und ebenso den Umgang mit Sexualität in diesem Arbeitsfeld zeigten (vgl. den Beitrag von Krolzik-Matthei und Linke in diesem Band sowie Linke & Krolzik-Matthei, 2018). Als unmittelbarer – partizipativ angelegter – Theorie-Praxis-Dialog wurde im Rahmen des Forschungsprojekts ein regionaler Arbeitskreis »Sexualisierte Gewalt« (RAK) initiiert, in dem sich seit November 2017 Fachkräfte der ambulanten Erziehungshilfen und des ASDs mit sexualitäts- und präventionsbezogenen Themen beschäftigen.³ Im vorliegenden Buch wollen wir die Möglichkeit nutzen, auch einen Einblick

-
- 3 Der RAK ist eines der zentralen Ergebnisse der qualitativen Erhebung, in der die befragten Fachkräfte klar den Bedarf nach einer – nicht zwangsläufig trägerinternen – Austauschplattform signalisiert haben, um sexualitätsbezogene Themen zu bearbeiten. Mit mehreren Monaten Vorlaufzeit organisierten Mitarbeiter*innen des Forschungsprojekts deshalb im November 2017 ein erstes Auftakttreffen, dem Fachkräfte von sieben regionalen Trägern (sechs freie, ein öffentlicher) folgten. Gemeinsam erarbeitete die Gruppe der Teilnehmenden Erwartungen, Möglichkeiten, Aufgaben und potenzielle Inhalte an und für die folgenden RAK-Treffen und trifft sich seitdem in etwa zwei- bis dreimonatigem Abstand. In den jeweils zweistündigen Treffen erfolgt die Bearbeitung von zuvor abgestimmten Themen, für die mitunter auch externe Inputs bei beispielweise Fachberatungsstellen oder Mitarbeitenden der Hochschule Merseburg angefragt werden.

Mit Ende des Forschungsprojekts ist es die Aufgabe des RAKs, sich zu einer selbsttragenden Vernetzungsstruktur zu entwickeln, wenn er sich perspektivisch dauerhaft als Austauschplattform etablieren möchte. Neben Impulsen, die im Rahmen des Forschungsprojekts in diese Entwicklung hineingegeben werden konnten, bedarf es zeitlicher und personeller Ressourcen der beteiligten Träger, um eine Verselbstständigung des Arbeitskreises zu erreichen. Die teilnehmenden Fachkräfte signalisieren gleichermaßen Bedarfe, sich in diesem Zusammenhang mit offenen Fragen und Unsicherheiten auseinanderzusetzen, sowie zeitlich und personell sehr beschränkte Kapazitäten aufseiten der Träger. Bisher ist nicht absehbar, ob dieses angestrebte (Projekt-)Ziel erreicht werden kann.

in die darüber hinausgehende Beschäftigung mit Sexualität und sexualisierter Gewalt im Kontext der Merseburger Aktivitäten zu geben.

Der Sammelband widmet sich zu Beginn allgemeinen Fragen zur Forschung im Kontext sexualisierter Gewalt und Fragen zum Thema Sexualität in der Sozialen Arbeit. Im ersten Beitrag des Bandes geben Harald Stumpe, Ulrike Busch und Konrad Weller einen Einblick in und einen Überblick über die Entstehung und Entwicklung von Lehre und Forschung zu Sexualität und Familienplanung an der Hochschule Merseburg. Für ein umfassendes Verständnis von Forschungsinteressen und vor allem der Forschungshaltung – die Merseburger Arbeiten prägt ein Verständnis von Sexualität als positiver Lebensenergie und Forschung als Beitrag zur Fachpraxis – bietet der Beitrag die Fundierung. Martin Grosse und Stephanie Meiland diskutieren in ihrem Beitrag die Herausforderungen im Kontext des Forschens zu sexualisierter Gewalt. Anhand von Fallbeispielen entwickeln sie verschiedene Perspektiven auf den Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt. Konrad Weller gibt in seinem ersten Beitrag im Band ein Anwendungsbeispiel der beschriebenen praxis- und ressourcenorientierten Merseburger Forschungshaltung. Wie sich zeigt, ermöglicht diese Haltung die kritische Reflexion sexualpädagogischer Konzepte und sexualwissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. Die kritische Analyse von Forschung zu sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen widmet sich dabei vor allem der Frage, inwiefern die Pazifizierung von Sexualität der 1960er Jahre und andere diskursive Ereignisse, wie die Gewaltdebatte der 1970er Jahre, Sexualforschung und deren Blick auf Sexualität und sexualisierte Gewalt beeinflusst haben.

Im Hauptteil des Sammelbandes werden unterschiedliche inhaltliche Fragen zum Titel des Bandes aufgegriffen und thematisch unterstellt. Katja Krolzik-Matthei und Torsten Linke bieten mit ihrem Beitrag einen Überblick über zentrale Forschungsergebnisse aus dem Merseburger BMBF-Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«. Die dort angerissenen Aspekte wurden bereits ausführlich in anderen Formaten publiziert und werden für diesen Band zusammengefasst. In seinem zweiten Beitrag präsentiert Konrad Weller Daten und Forschungsergebnisse aus den PARTNER-Studien, die seit 1970 sexuelle Einstellungen und sexuelles Verhalten von Jugendlichen in den neuen Bundesländern erheben. Für den vorliegenden Band stellt er ausführlich die Ergebnisse zu sexualisierter Gewalt dar. Als zentrales Moment des Beitrags gilt ihm die Erkenntnis, dass die gestiegene Anzahl an bekannt gewordenen Fällen sexualisierter Gewalt gegen Jugendliche aus einer höheren Sensibilität diesem Thema ge-

genüber resultiert. Diese Schlussfolgerung leitet er aus den vorab dargestellten Daten her. Torsten Linke geht in seinem ersten Beitrag Fragen der Professionalität in der Sozialen Arbeit nach und fokussiert seine Ausführungen auf das Handeln von Fachkräften im Bereich der Hilfen zur Erziehung im Kontext sexualisierter Gewalt. Die hier vorgenommene Fokussierung auf die ambulanten Erziehungshilfen wird in den nächsten zwei Beiträgen differenziert fortgeführt. Irina Tanger betrachtet in ihrer Arbeit die Bedeutung von Vertrauen als Voraussetzung für Prozesse der Offenlegung sexualisierter Gewalt bei Kindern und Jugendlichen im Hilfesetting der SPFH und hier speziell in der Arbeitsbeziehung zwischen Fachkraft und Jugendlichen. Greta Magdon, Maria Urban und Torsten Linke nehmen Leitlinien zum Schutz vor sexualisierter Gewalt in den Blick. Ausgehend von Überlegungen zu Schutzkonzepten in pädagogischen Einrichtungen erfolgt eine Annäherung an institutio nelle Rahmenbedingungen für die Sozialpädagogische Familienhilfe. Daran schließen sich zwei Beiträge zu weiteren Arbeitsfeldern an. Esther Stahl und Lena Lache geben einen Einblick in den Bereich der sexuellen Bildung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Maria Urban betrachtet Schule hinsichtlich der Frage des Schutzes vor sexualisierter Gewalt als auch für sexuelle Bildung und nimmt eine Einordnung aus der Perspektive von Lehrer_innen vor, die auf die Ergebnisse aus qualitativen Interviews zurückgeht. Die beiden letzten Beiträge des Hauptteils wenden sich Fragen im Kontext Sozialer Arbeit und sexualisierter Gewalt aus einer intersektionalen Perspektive zu. In seinem zweiten Beitrag arbeitet Torsten Linke eine praktische Dimension des Intersektionalitätskonzepts heraus: Auf der Basis theoretischer Grundlinien von Intersektionalität und empirischem Material aus leitfadengestützten Interviews mit Fachkräften intersektionaler Bildung zeigt er auf, wie Intersektionalität einen wichtigen Teil der Reflexion von Fachkräften in Bildung und Erziehung leisten kann und inwiefern Intersektionalität damit eine Dimension professionellen Handelns ist. Heinz-Jürgen Voß stellt in seinem Beitrag intersektionale Reflexionen zu Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt anhand einer theoretischen Bestandsaufnahme und empirischen Materials vor.

Zwei Beiträge im Band widmen sich Fragen des Dialogs zwischen Wissenschaft und Fachpraxis. Alexandra Retkowski und Heinz-Jürgen Voß reflektieren auf Basis der Kasseler und Merseburger Forschungsprojekte in ihrem Beitrag Erfahrungen beim Aufbau von regionalen Theorie-Praxis-Netzwerken zum Themenbereich sexualisierte Gewalt. Karoline Heyne berichtet in ihrem Beitrag über ihre Erfahrungen und Erlebnisse aus der

sexualpädagogischen Fort- und Weiterbildungspraxis mit Fachkräften der Sozialen Arbeit und ermöglicht so wertvolle Einblicke und Reflexionen der täglichen Herausforderungen in diesem Tätigkeitsfeld. Maika Böhm und Heinz-Jürgen Voß nehmen zum Abschluss einen Ausblick vor und legen zukünftige Perspektiven einer Angewandten Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg dar.

Indem wir uns als Herausgeber_innen dafür entschieden haben, den Autor_innen bezüglich der Formulierung und Schreibweise bestimmter Begriffe keine Vorschriften zu machen, bildet der Band auch entsprechende aktuelle Diskussionen ab. Das betrifft den Begriff der S_s_exuellen Bildung, der sex_uellen_ualisierten Gewalt sowie geschlechtergerechte Schreibweisen. Das sei hier kurz erläutert: (1) In den letzten Jahren hat sich der Begriff der sexuellen Bildung etabliert, der beispielsweise die Bedeutung von Bildung in diesem Bereich für alle Altersgruppen und die hier existierende thematische Vielfalt angemessener abbilden soll (vgl. hierzu die Beiträge im Band von Schmidt & Sielert, 2013). In der Verwendung des Begriffes finden sich zwei Schreibweisen: *sexuelle Bildung* und *Sexuelle Bildung*. Letztere verweist, ähnlich wie Soziale Arbeit, auf eine professionelle Eigenständigkeit. Ob dies für den Bereich der sexuellen Bildung so angenommen werden kann oder ob sexuelle Bildung etwas ist, was beispielsweise als Teil Sozialer Arbeit, der Sexualwissenschaft oder der Erziehungswissenschaft verstanden werden kann, scheint ein Ausgangspunkt für interessante, aber eventuell auch nicht lösbare Fachdebatten. (2) Im Merseburger Forschungsprojekt nutzen wir den Begriff der *sexualisierten Gewalt*, da er aus unserer Sicht die Breite und Komplexität von Macht und Gewaltformen im Kontext von Sexualität angemessener abdeckt und auch für die Berücksichtigung der vielfältigen Herausforderungen in der Praxis Sozialer Arbeit besser geeignet scheint. Allerdings sind auch Begriffe wie sexuelle Gewalt oder sexueller Missbrauch sowohl in ihrer historischen Entstehung wie in ihrer aktuellen Verwendung in der Sozialen Arbeit nach wie vor von Bedeutung und Fachleute wie Wissenschaftler_innen führen Argumente an, mit denen sie eine Verwendung der Begriffe in bestimmten Kontexten begründen (vgl. hierzu stellvertretend Hagemann-White, 2016). (3) Als Herausgeber_innen legen wir Wert auf den sensiblen und achtsamen Umgang mit geschlechtergerechter Schreibweise. Jedoch wollten wir hier keine strikte Form vorgeben, sondern den Autor_innen die Entscheidung überlassen, zudem gibt es derzeit verschiedene (und aus der jeweiligen differenziert begründeten Perspektive) praktizierte Umgangsweisen dies sprachlich umzusetzen.

Unser Dank gilt allen Autor_innen, die zu diesem Sammelband beigetragen haben und, mit Blick auf das Forschungsprojekt und die zustande gekommenen Ergebnisse, allen Mitarbeiter_innen und Studierenden, die in den letzten Jahren hier wertvolle Unterstützung geleistet haben.⁴ Ebenso danken wir den Reihenherausgeber_innen der Reihe *Angewandte Sexualwissenschaft*: Ulrike Busch, Harald Stumpe, Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller. Zuletzt möchten wir dem Psychosozial-Verlag und seinen Mitarbeiter_innen für die Möglichkeit der Veröffentlichung und die Unterstützung bei der Umsetzung des Sammelbandes danken.

Literatur

- Baader, M., Schröer, W., Schröder, J. & Oppermann, C. (2019) Vorhabenbeschreibung Aufarbeitung – Jugendhilfe – Kentler. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Forschung/Aufarbeitung_-Jugendhilfe_Berlin_-Kentler/Vorhabenbeschreibung_Aufarbeitung_Jugendhilfe_Berlin_Kentler.pdf (15.11.2019).
- Fegert, J. M. & Wolff, M. (Hrsg.). (2006). *Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention – ein Werkbuch*. Weinheim: Juventa.
- Hagemann-White, C. (2016). Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In C. Helfferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 13–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartwig, L. & Hensen, G. (2008). *Sexueller Missbrauch und Jugendhilfe. Möglichkeiten und Grenzen sozialpädagogischen Handelns im Kinderschutz*. Weinheim u. München: Juventa.
- Linke, T. & Krolzik-Matthei, K. (2018). »Da sind die Täter in Kontakt mit den Personen, die sie sexuell missbraucht haben« – Herausforderungen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe beim Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Familie. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention – Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 21(2), 178–187.
- Mitzscherlich, B., Ahbe, T., Diedrich, U., Wustmann, C. & Eisewicht, P. (2019). Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien in der DDR. http://thomas-ahbe.de/studie_sex_kindesmissbrauch_ddr.pdf (20.07.2020).
- Nentwig, T. (2019). Helmut Kentler und die Universität Hannover. https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/webredaktion/universitaet/geschichte/helmut_kentler_und_die_universitaet_hannover.pdf (15.11.2019).
- Poelchau, H.-W., Briken, P., Wazlawik, M., Bauer, U., Fegert, J. M. & Kavemann, B. (2014). Bonner Ethik-Erklärung. Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in

4 Insbesondere danken wir an dieser Stelle: Michaela Katzer, Greta Magdon, Irina Tanger, Melissa Büttner, Anna Esther Younes, Katharina Kirchhoff, Susan Schubert, Rona Torenz, Andreas Honke.

- pädagogischen Kontexten. [https://www.bmbf.de/files/Ethikerklaerung\(1\).pdf](https://www.bmbf.de/files/Ethikerklaerung(1).pdf) (22.09.2019).
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (2018). Einleitung: Pädagogische Kontexte und Sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 15–31). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Spiegel-Online (2010a). Missbrauchsskandal. Ex-Chef der Odenwaldschule gibt sexuelle Übergriffe zu. <http://www.spiegel.de/panorama/missbrauchskandal-ex-chef-der-odenwaldschule-gibt-sexuelle-uebergriffe-zu-a-684680.html> (31.08.2019).
- Spiegel-Online (2010b). Berliner Canisius Kolleg. Schulleitung wusste früh von Missbrauch. <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/berliner-canisius-kolleg-schulleitung-wusste-frueh-von-missbrauch-a-675288.html> (31.08.2019).
- Wazlawik, M., Henningsen, A., Dekker, A., Voß, H.-J. & Retkowski, A. (Hrsg.). (2019). *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Die HerausgeberInnen

Katja Krolzik-Matthei, Diplom-Sozialpädagogin, M. A. Angewandte Sexualwissenschaft; seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Merseburg (Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung); promoviert an der Universität Kassel zu Diskursivierungen der Abtreibung in der DDR.

Kontakt: katja.krolzik-matthei@hs-merseburg.de

Torsten Linke, Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, M. A. Angewandte Sexualwissenschaft, Professor für Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem Schwerpunkt Soziale Einzelfallhilfe, Sozialmanagement und Ethik in der Sozialen Arbeit, von 2016 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Merseburg im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: torsten.linke@hszg.de

Maria Urban, M. A. Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft, B. A. Soziale Arbeit, seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin in den BMBF-Forschungsprojekten »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« und »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«; Schwerpunkte: Prävention von sexualisierter Gewalt, Schule als Schutzraum vor sexualisierter Gewalt und Ort sexueller Bildung – Lehrer*innenperspektive, Schutzkonzepte in Schulen.

Kontakt: maria.urban@hs-merseburg.de

Forschung zu sexualisierter Gewalt

Entwicklung des Lehr- und Forschungsbereiches *Angewandte Sexualwissenschaft* an der Hochschule Merseburg

Eine kleine Erfolgsgeschichte

Harald Stumpe, Ulrike Busch & Konrad Weller

Die Anfänge

Die »Wende« im Jahr 1989 hat zu tief greifenden Veränderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen der ehemaligen DDR, so auch im Hochschulwesen geführt. Die Technische Hochschule »Carl Schorlemmer« Leuna-Merseburg wurde abgewickelt und als Fachhochschule Merseburg im Jahr 1992 neu eröffnet. Das technische Fachbereichsspektrum wurde um die Wirtschaftswissenschaft und das Sozialwesen erweitert. Im Gegensatz zu den meisten Hochschulen im Osten konnten durch das kluge und weitsichtige Handeln der Gründungsdekanin Verena Fesel an diesen neuen Fachbereich in Merseburg mehrere ausgewiesene Persönlichkeiten aus den neuen Bundesländern als ProfessorInnen für verschiedene Wissenschaftsdisziplinen berufen werden. Harald Stumpe begann seine Tätigkeit als Professor für Sozialmedizin zum Wintersemester 1993. Mit Unterstützung der Dekanin Verena Fesel gelang es ihm, seine langjährigen Erfahrungen in der Befähigung von Studierenden der Medizin für die Sexualaufklärung an der Universität Jena, seine Kompetenzen in der HIV/AIDS-Prävention als ehemaliger Leiter der Thüringer AIDS-Prävention und Begründer und Vorsitzender des Landesverbandes Thüringen der pro familia in die Lehre im Rahmen eines Schwerpunktseminars »Sexualpädagogik« für zukünftige SozialpädagogInnen bzw. SozialarbeiterInnen einzusetzen. Wie in allen anderen humanwissenschaftlichen Studiengängen wurde und wird auch heute noch das Thema »Sexualwesen Mensch« in den Curricula der Sozialen Arbeit meist ausgebündet. Dies zu ändern und dieses Thema konzeptionell sowohl in die Lehre als auch in die Forschung eines Fachbereichs für Soziale Arbeit einzubinden und damit sowohl praktischen Erfordernissen als auch

theoretischen Bedarfen zu entsprechen bildete den Ausgangspunkt für die dann folgenden Entwicklungen. Die praxisorientierte Ausbildung, in der die Studierenden selbst ein kleines sexualpädagogisches Projekt entwickeln konnten, war in wahlobligatorische Lehrangebote eingebunden und wurde ausgesprochen gut angenommen. Zwei Jahre später wurde Konrad Weller als langjähriger Sexual- und Jugendforscher am ehemaligen Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig auf die Professorenstelle für Psychologie am Fachbereich berufen. Er war in der ersten Hälfte der 1990er Jahre sexualberaterisch und -pädagogisch bei pro familia tätig gewesen und hatte das Bundesmodellprojekt »Integrierte Familienberatungsstelle Erfurt« wissenschaftlich begleitet. Dieser Umstand machte es möglich, den Schwerpunkt inhaltlich und personell weiter auszubauen. Bereits damals stellte dieses Lehrangebot ein gewisses Alleinstellungsmerkmal des Fachbereiches »Sozialwesen« (später »Soziale Arbeit. Medien.Kultur«) dar (vgl. Weller, 2013). Spätere Erweiterungsmöglichkeiten waren mit der 2003 erfolgten Berufung von Ulrike Busch als Professorin für Familienplanung verbunden.

Zum Merseburger Grundverständnis der sexuellen Bildung, Beratung und Sexualforschung

Das Kollegium des heutigen Lehr- und Forschungsbereiches hat sich von Anfang an für ein multi- und interdisziplinäres Verständnis menschlicher Sexualität eingesetzt. Im Unterschied zu den alten Bundesländern gab es in der DDR keine Berührungsängste zwischen Sexualpädagogik, Familienplanung und Sexualforschung. SexualforscherInnen und SexualpädagogInnen arbeiteten gleichberechtigt in nur einer wissenschaftlichen Gesellschaft zusammen (vgl. Stumpe & Weller, 1995). Aus dieser Tradition heraus konnten die drei HochschullehrerInnen, die auch schon in der DDR als NachwuchswissenschaftlerInnen wirkten, ihr ganzheitliches Verständnis praxisorientiert einsetzen. 1997 wurde in Merseburg auf einer gemeinsamen Tagung der Gesellschaft für Sexualwissenschaft, pro familia, des ifsp Dortmund sowie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) Grundlagen für eine Integration der Sexualpädagogik im Kontext sexualwissenschaftlicher Ausbildung und Praxis gelegt (vgl. Starke & Weller, 1997). Das »Merseburger Verständnis« ist zentral durch salutogenetisches Denken und Handeln bestimmt (vgl.

Antonovsky, 1979, 1997).¹ Menschliche Sexualität wird als Ressource und Lebenskraft verstanden. Risiken werden nicht nur und hauptsächlich als Gefahren, sondern auch als zu bewältigende und bewältigbare Entwicklungsaufgaben bewertet. Sexuelle Bildung und Familienplanung wird nicht einseitig präventiv legitimiert, sondern im Sinne der Förderung sexueller Selbstbestimmung verstanden (vgl. Stumpe, 2018).

Zusatzausbildung »Sexualpädagogik« als Vorläufer und Testfeld für einen ersten Masterstudiengang

Durch die ehrenamtliche Tätigkeit von Harald Stumpe als Vorsitzender des pro-familia-Landesverbandes Thüringen wurde mit dem Bundesverband die Idee eines Gemeinschaftsprojektes geboren. Die Kooperation einer Hochschule mit dem in Deutschland führenden Praxisverband und Anbieter von Sexualpädagogik in einem Weiterbildungsprojekt stellte aus Sicht der Beteiligten eine geradezu ideale Partnerschaft dar. Die BZgA beschied einen gemeinsamen Förderantrag positiv und unterstützte großzügig zwei Durchgänge der Weiterbildung im Zeitraum von 1996 bis 1999. Mit dem Schwangerschaftskonfliktgesetz (SchKG) von 1995 waren die Weichen für den Ausbau von Sexualaufklärung im Rahmen des Auftrages der Schwangerschaftsberatungsstellen gestellt worden. Die Entscheidung für das Curriculum fußte auf der Expertise zu Sexualpädagogik und Familienplanung in den neuen Bundesländern, in der auf entsprechende Bedarfe hingewiesen worden war (vgl. Stumpe & Weller, 1995). Zur Realisierung

1 Salutogenese geht auf den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zurück und beschreibt ein Konzept der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit. Antonovskys »dialektisches Modell betrachtet [...] Gesundheit und Krankheit nicht dichotom, sondern als Kontinuum. Es gibt nicht ›die Krankheit‹ bzw. ›die Gesundheit‹ sondern vielfältige Zustände, die auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen liegen« (Stumpe, 2012, S. 125). »Antonovsky entwickelte ein zentrales Konstrukt, welches er »Sense of Coherence« (SOC) genannt hat. Ins Deutsche ist dieser Terminus nur schwer übersetzbbar. Meist wird heute von »Kohärenzgefühl«, »Kohärenzsinn« oder auch einfach »Kohärenz« gesprochen« (ebd., S. 126). Das SOC stellt nach Antonovsky eine Hauptdeterminante für die Positionierung auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum und die Richtung dar, in die sich davon ausgehend ein Individuum bewegt (ebd.). Vgl. ausführlicher zum Zusammenhang von Salutogenese und sexueller Bildung sowie Prävention von sexualisierter Gewalt die Beiträge von Harald Stumpe (2012, 2018).

des Kooperationsgedankens und zur Entwicklung des Curriculums wurde eine aus sechs ExpertInnen bestehende und paritätisch besetzte Gruppe (Ost/West, weiblich/männlich, FH Merseburg/pro familia) berufen. Auch die Leitung der geplanten zwei Kurse wurde nach diesem Prinzip besetzt (Tatjana Botzat, pro familia – Prof. Dr. Harald Stumpe, FH Merseburg). Das Curriculum des Weiterbildungsprojektes sah einen Umfang von 176 Stunden an insgesamt elf Wochenenden und ein sexualpädagogisches Praktikum (eigenes Praxisprojekt) unter Supervision vor. Die berufsbegleitende Zusatzausbildung wurde bundesweit ausgeschrieben und richtete sich primär an Fachkräfte in Beratungsstellen, aber auch ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, LehrerInnen, PsychologInnen und ÄrztInnen anderer Einrichtungen. Mit den beiden Ausbildungsdurchgängen konnten umfangreiche Lehrerfahrungen gesammelt werden, die letztendlich die Grundlage für das Masterstudienangebot ab 2001 bildeten.

Das Sexualpädagogische Zentrum

1997 wurde das Sexualpädagogische Zentrum Merseburg (SZ) gegründet. Materieller Kern des Zentrums wurde eine Infothek, in der ein Fundus sexualpädagogischer Medien, Materialien und Methodensammlungen entstand und in der bis heute Projektberichte und Qualifikationsarbeiten archiviert und den Studierenden zugänglich gemacht werden. Maßgeblichen Anteil am Zustandekommen des SZ hatte die ehemalige Merseburger Maschinenbauingenieurin Kristina Kliche, die an der Hochschule berufsbegleitend Soziale Arbeit studierte und sich dann auch sexualpädagogisch weiterqualifiziert hatte. Ihr oblag auch das Management des ersten Masterstudienganges. Der Schwerpunkt der Arbeit des Sexualpädagogischen Zentrums lag in der Konzipierung und Durchführung innovativer sexualpädagogischer Projekte und diverser Fortbildungsangebote. 2004 wurde das Sexualpädagogische Zentrum als An-Institut der Hochschule Merseburg anerkannt und erhielt damit eine größere Bedeutsamkeit. In den Jahren von 1997 bis 2008 konnten in ca. 400 Veranstaltungen insgesamt 8.000 Kinder und Jugendliche durch sexualpädagogische Angebote erreicht werden. In der gleichen Zeit wurden 110 Fortbildungsveranstaltungen mit 1.800 TeilnehmerInnen durchgeführt. Als Träger größerer Bildungsprojekte gewann das Sexualpädagogische Zentrum auch überregionale Bedeutung. Wichtigste Projekte waren das oben beschriebene Kooperations-

projekt mit pro familia, die bundesweit erste Online-Beratungsstelle für Jugendliche »Love Space« (konzipiert durch Ingo Günther), die Implementierung der beiden Bundesmodellprojekte »Love Talks« und »Love Tour« sowie das landesfinanzierte Projekt »Sexualpädagogische Basisprojekte«. In all diesen Arbeitsfeldern konnten mehrere sexualpädagogische Fachkräfte eingestellt und im mitteldeutschen Raum wirksam werden. Zunehmend wurden in Kooperation mit den Trägern von Schwangerschaftsberatungsstellen und den zuständigen Ministerien im mitteldeutschen Raum Fortbildungsangebote für BeraterInnen zu sexualpädagogischen und familienplanerischen Themen entwickelt und durchgeführt. In den folgenden Jahren gelang es, kleinere Forschungsprojekte und wissenschaftliche Begleitungen anderer Praxisprojekte zu akquirieren. Die familienplanerischen Forschungen waren auf Projekte im Auftrag der BZgA oder des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu Themen wie Teenagerschwangerschaften (vgl. Busch, 2004; Busch et al., 2008), Frühe Hilfen (vgl. Busch & Franz, 2012; Brückner & Busch, 2014), ungewollte Schwangerschaften (vgl. Busch, 2009; Busch & Hahn, 2015) und Vertrauliche Geburt (Busch et al., 2017) zentriert – auch diese waren davon getragen, keinen gefahrenbasierten Legitimationen zu folgen, sondern sozialwissenschaftliche Analysen zu praxisrelevanten Themen durchzuführen. Darüber hinaus veranstaltete das Sexualpädagogische Zentrum bis 2010 insgesamt sieben überregionale Fachtagungen zu aktuellen Themen.

Das berufsbegleitende integrierte Studienangebot »Sexualpädagogik und Familienplanung«

Der Bologna-Prozess zur Harmonisierung der Studiengänge in Europa, der in Deutschland bis zum heutigen Tage ambivalent bewertet wird, wurde 1999 beschlossen und auf den Weg gebracht. Die Planungen für einen ersten sexualwissenschaftlich orientierten Studiengang mit Schwerpunkt auf Sexualpädagogik und Familienplanung in Deutschland standen im Zeichen dieses Prozesses. Einen bedeutsamen Hintergrund für die inhaltliche Ausrichtung des Studienganges bildeten die immer sichtbarer werden den Weiterbildungsbedarfe für verschiedene Tätigkeitsfelder insbesondere in der Sozialen Arbeit. Im Kern betraf dies die mit der gesetzlichen Neuregelung des Schwangerschaftsabbruchs in Deutschland eingeführten umfassenden Beratungsleistungen nach dem Schwangerschaftskonfliktgesetz.

Potenzielle BeraterInnen brauchten eine adäquate Zusatzausbildung. Aber auch in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit waren die Bedarfe gewachsen, so etwa im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, im Jugendfreizeitbereich und in der Betreuung älterer und pflegebedürftiger Menschen. Das konzipierte Studienangebot ordnete dies in eine akademische und zugleich praxisorientierte Ausrichtung ein und schuf damit Voraussetzungen für anwendungsorientierte Forschung der Studierenden in diesen Themenbereichen.

Die drei ProfessorInnen setzten auf die Entwicklung eines Masterstudienanges, der in der Übergangszeit des Bologna-Prozesses diplomierten AbsolventInnen deutscher Studiengänge die Möglichkeit eröffnen sollte, einen Masterabschluss durch die Absolvierung von 60 ECTS zu erlangen. Um auch InteressentInnen, die über kein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügten, eine Weiterbildungsmöglichkeit an der Hochschule einzuräumen, wurden zwei integrierte Zertifikatsstudiengänge eingerichtet. Es konnte zwischen den Schwerpunkten Sexualpädagogik und Familienplanung gewählt werden. Um die stärker beratungsorientierten Inhalte der Familienplanung im Curriculum mit guter praxisorientierter Lehre abzusichern, gelang es, Ulrike Busch als Expertin auf diesem international bedeutenden Arbeitsfeld zu gewinnen. Sie konnte dann als dritte Professorin für den späteren Lehr- und Forschungsbereich »Angewandte Sexualwissenschaft« berufen werden. Obwohl für das neue Studienangebot Studiengebühren entrichtet werden mussten, konnten sechs Durchgänge erfolgreich durchgeführt werden.

Die Weiterentwicklung des Studienangebotes zum konsekutiven Masterstudiengang »Angewandte Sexualwissenschaft – Bildung und Beratung im Kontext von Sexualität, Partnerschaft und Familienplanung«

Die zügige Umsetzung des Bologna-Prozesses in ganz Deutschland führte zu einer schnelleren flächendeckenden Einführung von Bachelorstudiengängen als anfangs gedacht. Das erforderte neue Überlegungen zur Weiterentwicklung des Weiterbildungsmasters. Die Erfahrungen aus den bisherigen sechs Durchgängen regten dazu an, die Entwicklung eines konsekutiven Masters mit 120 ECTS zu erwägen, der stärker die multi- und interdisziplinäre Sexualwissenschaft als Grundlage für Sexualpädagogik und Familienplanung fokussiert. Zum Wintersemester 2009/10 konnten

erstmais Studierende für den neuen Masterstudiengang in Teilzeit (berufsbegleitend möglich) immatrikuliert werden. Der Masterstudiengang wird jährlich angeboten und auch nach zehn Jahren ist das Interesse an diesem Studienangebot ungebrochen. Die Bewerberzahl übersteigt die vorgehaltene Studienkapazität im Schnitt um das Achtfache.

Umbenennung des Sexualpädagogischen Zentrums Merseburg und Einrichtung einer Forschungsprofessur

Die Aktivitäten des Sexualpädagogischen Zentrums waren ursprünglich vorwiegend praxisorientiert ausgerichtet. Der neue Masterstudiengang »Angewandte Sexualwissenschaft« konnte im Vergleich zum Weiterbildungsstudiengang viel stärker die verschiedenen Sichtweisen der Sexualwissenschaft in der Lehre vermitteln. Dieser Umstand führte zur Erweiterung der Perspektiven und Aktivitäten. Im Jahr 2010 wurde das Sexualpädagogische Zentrum in »Institut für Angewandte Sexualwissenschaft« umbenannt.

Wenngleich in Hochschulen für Angewandte Wissenschaften im Unterschied zu Universitäten nur geringe Forschungskapazitäten zur Verfügung stehen, stand doch in Merseburg außer Frage, dass Lehre und Forschung sich durchdringen müssen und ein sexualwissenschaftlicher Masterstudiengang nur dauerhaft innovativ sein kann, wenn er forschungsbasiert existiert, wenn Forschungsprojekte in die Lehre einfließen und Studierende Gelegenheit bekommen, an allen Phasen empirischer Forschung teilzuhaben. Neben vielen kleineren Forschungsvorhaben der 1990er und frühen 2000er Jahre (vgl. Übersicht auf der Homepage des An-Instituts: www.ifas-home.de) wurde 2012/2013 die historische jugendsexuologische Vergleichsstudie PARTNER 4 durchgeführt. In diese Studie wurden die Studierenden der Angewandten Sexualwissenschaft von Beginn an eingebunden. Neben ihrem Eigenwert ist die PARTNER-4-Studie als Vorlauf- und Machbarkeitsstudie im Kontext weiterer Forschungsanträge zu betrachten, die 2012 im Rahmen der Förderrichtlinie des BMBF »Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« gestellt wurden. Neben weiteren vier Universitäten erhielt der Merseburger Antrag auf die Einrichtung einer Forschungsprofessur den Zuschlag sowie die Bewilligung für ein sechsjähriges Forschungsprojekt. Auf die Forschungsprofessur wurde Heinz-Jürgen Voß berufen. Zum Team der Forschungsgruppe

gehören drei weitere junge WissenschaftlerInnen, die diesen Sammelband herausgeben und darin Beiträge publizieren.

Auf Initiative von Heinz-Jürgen Voß wurden zwei wissenschaftliche Buchreihen ins Leben gerufen, in denen unter anderem herausragende Masterarbeiten und andere Qualifikationsarbeiten publiziert werden. Zudem existiert seit 2016 ein sexualwissenschaftliches DoktorandInnenkolloquium. Die ersten sexualwissenschaftlichen Promotionen (bislang noch im Rahmen kooperativer Promotionsverfahren) stehen bevor. Durch die Forschungsprofessur wurde die Qualität von Lehre und Forschung weiter erhöht und damit die akademische Etablierung einer nicht klinisch dominierten interdisziplinären und anwendungsorientierten Sexualwissenschaft am Standort Merseburg gesichert. Bis 2020 wird an der Hochschule der Generationenwechsel vollzogen. Die ProfessorInnen der ersten Generation gehen in den Ruhestand, die Nachfolger*innen, Heinz-Jürgen Voß, (Professur für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung) und Maika Böhm (Professur für Sexualwissenschaft und Familienplanung) übernehmen die bisherige Arbeit und entwickeln das sexualwissenschaftliche Profil in Merseburg weiter.²

Literatur

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Brückner, C. & Busch, U. (2014). Schwangerschaftsberatung und Frühe Hilfen – Grundlagen. In Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.), *Materialien zu Frühen Hilfen 7. Handreichung Schwangerschaftsberatungsstellen in Netzwerken Frühe Hilfen* (S. 8–16). Köln: BZgA.
- Busch, U. (2004). Schwangerschaften Minderjähriger – Zahlen. Hintergründe. Herausforderungen. *Sozialextra*, 28(9), 34–39.
- Busch, U. (2009). Handlungsbedarfe bei Schwangerschaftskonflikten. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/fileadmin/fileadmin-forschung/pdf/Handlungsbedarfe%20bei%20Schwangerschaftskonflikten_final.pdf (07.08.2019).
- Busch, U. & Franz, J. (2012). Schwangerschaftsberatung im Netzwerk Frühe Hilfen. *Frühe Kindheit*, 2012(Sonderausgabe), 60–65.
- Busch, U. & Hahn, D. (2015). *Abtreibung – Diskurse und Tendenzen*. Bielefeld: transcript.
- Busch, U., Häußler-Szczepan, M. & Wienholz, S. (2008). *Teenagerschwangerschaften in Berlin und Brandenburg. Angebote und Hilfebedarf aus professioneller Sicht*. Köln: BZgA.

² Vgl. für einen Ausblick auf die zukünftigen Entwicklungen an der Hochschule Merseburg den Beitrag von Böhm & Voß in diesem Band.

- Busch, U., Krell, C. & Will, A. K. (Hrsg.). (2017). *Eltern (vorerst) unbekannt: anonyme und vertrauliche Geburt in Deutschland*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Starke, K. & Weller, K. (Hrsg.). (1997). *Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen*. Leipzig: GSW.
- Stumpe, H. (2012). Zwischen Risikoprävention und sexueller Gesundheitsförderung – Salutogenese im Kontext der Sexualeinführung in Europa. *Sexuologie – Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft*, 19(3–4), 122–127.
- Stumpe, H. (2018). Sexualisierte Gewalt aus salutogenetischer, präventiver und resilenter Perspektive. In A. Retkowsky, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 158–168). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stumpe, H. & Weller, K. (1995). *Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern*. Köln: BZgA.
- Weller, K. (2013). Sexualitätsbezogene Ausbildung im Hochschulstudium – das Merseburger Beispiel. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 768–778). Weinheim: Beltz Juventa.

Die AutorInnen

Ulrike Busch, Prof. Dr. phil., emer. Professorin für Familienplanung an der Hochschule Merseburg, wirkte an Forschungs- und Fortbildungsprojekten des An-Institutes für Angewandte Sexualwissenschaften mit und ist Partnerschafts- und Sexualberaterin in eigener Praxis; Arbeitsschwerpunkte: sozialwissenschaftliche Aspekte von Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung, Beratung und soziale Arbeit, Familie und Familienbildung, reproduktives Verhalten, insbesondere unter den Aspekten Schwangerschaften Minderjähriger, Schwangerschaftsabbruch und Schwangerschaftsberatung.

Kontakt: ulrike.busch@hs-merseburg.de

Harald Stumpe, Prof. Dr. med., Hochschule Merseburg, Professor für Sozialmedizin und Sexualwissenschaft (im Ruhestand), zuletzt Dekan des Fachbereiches; Studiengangleiter des berufsbegleitenden Masterstudienganges Sexologie; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sozialmedizin für SozialarbeiterInnen, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, HIV/AIDS-Prävention, Sexualität im Alter; einschlägiges Engagement: langjähriger Vorsitzender des profamilia Landesverbandes Thüringen; langjähriger 2. Vorsitzender der Gesellschaft für Sexualwissenschaft (GSW).

Kontakt: harald.stumpe@hs-merseburg.de

Konrad Weller, Dr., geb. 1954, Diplompsychologe und analytischer Paar- und Sexualberater, Professor für Psychologie/ Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg von 1995 bis 2020; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: empirische Forschung zur Jugendsexualität, sexuelle Bildung und Beratung im Kontext von Partnerschaft und Sexualität, Entwicklungspsychologische und soziologische Aspekte der Sexualität.

Kontakt: konrad.weller@hs-merseburg.de

Involvierende Reflexivität

(K)ein Essay zum Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt als sensitive Forschungsherausforderung¹

Martin Grosse & Stephanie Meiland

»Gedanken sind unser einziges gesichertes Gut. Sie machen unser Wesen aus, unser Zu-Hause-Sein oder aber unsere Entfremdung vom Selbst.«

Steiner (2016, S. 32f.)

Vorbemerkung(en)

Dass empirisches Forschen ein mit Herausforderungen verbundenes Vorhaben für Forscher_innen und Informant_innen darstellt, ist keine neue Erkenntnis. Deutlich wird die hierbei aufkommende Komplexität, wenn sich in expliziter Weise einer kritisch-reflexiven Wissensproduktion verschrieben wird (vgl. u. a. Bourdieu & Wacquant, 2006; Langer et al., 2013). Sollen nun die Vulnerabilität und Missachtung des Subjekts im Kontext einer Forschung zu Sexualität, Macht und Gewalt empirisch zum Gegenstand werden, scheinen sich die reflexiven Herausforderungen zu potenzieren. Es ist dann nicht nur das »Sprechen über«, das im Speziellen mit Hürden verbunden ist (vgl. Kavemann et al., 2016), sondern gleichermaßen dessen Konzipierung, Analyse und Darstellung im Allgemeinen, die nachdrücklich die Involvierung von Forscher_innen und ihren Informant_innen herausfordern (vgl. u. a. Devereux, 1976). Sensitive Forschungsherausforderungen betreffen folglich nicht nur die kohärente Gestaltung einer am jeweiligen Gegenstand ausgerichteten Argumentationsfigur, sondern zugleich weist die Involvierung von Forscher_innen und ihren Informant_innen zuweilen Potenziale einer unbewussten Prozessdynamik in Form von Abwehrmechanismen auf (vgl. u. a. Devereux, 1976; Erdheim & Nadig, 1991). Diese Verwicklungen dürften bereits verdeutlichen, dass

1 Wir möchten Karin Bock ganz herzlich für Ihre konstruktiv-kritischen Kommentierungen dieses Beitrags danken.

das Forschen zu Sexualität, Macht und Gewalt in ein komplexes Netz von spezifischen und diffusen Knoten eingebunden ist. Demgegenüber scheint jedoch gegenwärtig eine »Allzweckwaffe« gefunden zu sein, sich dieser Herausforderungen auch annehmen zu können. Mit »gespitzter Zunge« und »hemdsärmeliger Manier« könnte aufgrund ihrer hochkonjunktuellen Erscheinung folgende Erkenntnis stehen: Die Antwort auf alle Forschungsherausforderung ist Reflexivität!

Im Folgenden wollen wir einen Vorschlag zur Diskussion stellen, der in forschungspragmatischer Weise einen reflexiven Prozess zum Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt konturiert. Mit dieser vorgenommenen Eingrenzung reduzieren und blenden wir bewusst wichtige Debatten um die Subjektivität im Forschungsprozess (vgl. u. a. Bereswill, 2003; Reichertz, 2015) aus. Im Mittelpunkt unseres forschungspragmatischen Zugangs steht die Heuristik der *involvierenden Reflexivität*. Diese speist sich aus drei wechselbezüglichen Grunddimensionen: die *Involviertheit*, das *Involviertsein* und das *Involviertwerden* von Forscher_innen bei der Konzipierung, Analyse und Darstellung von Erkenntnisgewinn. Dabei verstehen wir die *Involviertheit* als ein strukturelles Ordnungsgefüge, während wir im Gegensatz dazu mit dem *Involviertsein* auf eher biografische Dimensionen und Erfahrungen abzielen. Mit dem *Involviertwerden* möchten wir auf die reziproke Ebene in Interaktionen verweisen. Eine solche Heuristik der *involvierenden Reflexivität* bedient sich nicht nur elaborierter Theoriebestände und bewährter Argumentationsfiguren, sondern diesem Rückgriff sind in erster Linie eigene empirische Forschungserfahrungen und daraus resultierende Fragen vorgelagert, die nachstehend als vorläufige Ergebnisse präsentiert werden.

Reflexivität oder: über Konjunktur und Konturen eines Begriffs

Gegenwärtig scheint es einen recht heterogenen Rekurs auf Reflexivität zu geben. Dieser Eindruck bestätigt sich, wenn wir einen Blick in interdisziplinäre Publikationen werfen. In philosophischer Betrachtung wird mit Reflexivität ein in mentalistischer Grundierung vollzogener Prozess fokussiert, der das »Denken des Denkens, Erkennen des Erkennens, Bewusstsein des Bewusstseins« (Forster, 2014, S. 590) betont, sodass die philosophische Theoriegeschichte seit der Antike aufgrund dieser Figur

eine konstante Begleitung erfährt (vgl. Schällibaum, 2001). An ebendiese Figur wird etwa in soziologischen Zugängen angeschlossen, um einerseits ein wissenschaftstheoretisches Fundament (vgl. Bourdieu & Wacquant, 2006) und andererseits eine gesellschaftsdiagnostische Chiffre (vgl. Beck et al., 1996) zu markieren. Im letztgenannten Zugang werden Krisen nicht mehr als Sonderfall, sondern als Normalfall gesellschaftlicher Modernisierung betrachtet. Die reflexive Moderne, so die Chiffre der Autor_innen, kennzeichnet erstens eine »spezifische Signatur der Moderne«, zweitens eine »analytische Kategorie für den Korpus sozialwissenschaftlicher Untersuchungen« und drittens einen Begriff von »Subjektivität jenseits des sich selbst gewissen Subjekts« (ebd., S. 590). Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die Erkenntnisproduktion gilt es, Reflexivität nicht nur als Gegenstand, sondern zugleich als Modus von Analysen zu betrachten, der als »Gradmesser für die Qualität von Theorien und der Wissensgenerierung in den Sozial- und Humanwissenschaften [gilt]« (ebd., S. 591).

In pointierter prominenter Weise präsentieren Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant dieses Verständnis in ihrer »reflexiven Anthropologie« (Bourdieu & Wacquant, 2006). Dieser Zugang ist dadurch gekennzeichnet, dass das »Reale relational ist« (ebd., S. 266). Umgemünzt auf den Forschungsprozess bedeutet Reflexivität eine relationale Haltung in den Phasen der Konzipierung, Analyse und Darstellung des Erkenntnisprozesses einzunehmen. Die reflexive Haltung bezieht sich damit nicht nur auf die relationale Gegebenheit des Gegenstands, sondern hierüber wird auch das Verhältnis der Forscher_in zum Gegenstand explizit eingeholt. Um die Prozesse der Konzipierung, Analyse und Darstellung von Erkenntnis zu gestalten, gilt es sich in rekursiver Bewegung die Fragen zu stellen: »[W]er spricht, wer schreibt und unter welchen institutionellen Bedingungen« (Forster, 2014, S. 592). Im Umkehrschluss wird hierdurch die Figur eines wissenschaftlichen Modus abgelehnt, der eine objektive Distanz zum Erkenntnisgegenstand einnimmt. Vielmehr kennzeichnet ein solcher Glaube an eine objektive Distanz von Forscher_innen zum Untersuchungsgegenstand eine »scholastische Illusion« (ebd.).

In ein anderes Fahrwasser der Kritik geleitet uns Michael Lynch (2004) mit seinem Text »Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens«. Wurde im Ansatz von Bourdieu und Wacquant (2006) Reflexivität als eine Art Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Erkenntnis proklamiert, positioniert sich Lynch vor dem Hintergrund eines

ethnomethodologischen Theoriebezugs in anderer Weise. Um das zu verdeutlichen: Nach einer breiten Darstellung verschiedener Reflexivitätsversionen wird mit der Ethnomethodologie eine sozialtheoretische Folie eingeführt, die eine zentrale Rolle in ebendieser Kritik einnimmt. Grundlage der Argumentation Lynchs ist einerseits ein in der Ethnomethodologie vorzufindendes Subjektverständnis, das per se als reflexiv markiert ist, weil der Alltag durch Realitätsdarstellungen (»accounts«, ebd., S. 302) deutlich bewältigt wird. Andererseits tendieren, so Lynch, gewisse Reflexivitätsauslegungen mit ihrem radikal-epistemologischen Duktus zur Selbsterhöhung, indem andere Reflexivitätsversionen vor diesem Hintergrund als weniger reflexiv markiert und somit implizit hierarchisiert werden (ebd.).

Nun haben die kuriosen Ausflüge zum Reflexivitätsbegriff nicht unmittelbar zu einer Klärung geführt. Vielmehr – so unsere Lesart – fordern sie Forscher_innen mitunter zu einer relationalen Realitätsdarstellung auf. Gerade mit Blick auf die Erforschung des Zusammenhangs von Sexualität, Macht und Gewalt in pädagogischen Kontexten scheint diese Aufforderung mehr als sinnvoll, um dabei nicht der Tendenz zur Selbsterhöhung zu verfallen.

Involvierende Reflexivität – Involviertheit, Involviertsein und Involviertwerden

Mobilisieren wir weitere sozial- und kulturwissenschaftliche Theoriebestände, so manifestiert sich die Erkenntnis, dass ein »freischwebendes Subjekt« als eine hoffnungsvolle Illusion erscheint. Vielmehr wird vehement darauf verwiesen, dass wir uns als Subjekte in einer permanenten Verstrickung bzw. Involvierung mit verschiedenen Aspekten (Begehren, Macht, Sozialstruktur etc.) befinden und aus diesem Umstand erst als gewordene Subjekte hervorgehen (vgl. u. a. Butler, 2001; Freud, 2012).

Im weiteren Verlauf möchten wir diese Gedanken im Hinterkopf behalten und uns der Heuristik der *involvierenden Reflexivität* widmen, die wir anhand dreier Dimensionen auffächern werden. Dabei speisen sich diese Dimensionen nicht primär (nur) aus theoretischen Ableitungen, sondern rekurrieren wesentlich auf Feldbegegnungen im Rahmen eigener empirischer Forschungserfahrungen. Unter Feldbegegnungen verstehen wir in Anlehnung an den existenzphilosophischen Begegnungsbegriff von Otto Friedrich Bollnow Situationen, die uns »erschüttert« (Bollnow, 1959,

S. 99) und nachhaltig irritiert haben. In einer solchen Weise haben sich derartige Situationen so in unser Gedächtnis eingeschrieben, dass sie stets – je nach Kontext – als lustige und/oder nachdenkliche Forschungsanekdoten erzählt werden konnten. Allerdings stellte sich mit der Bewusstwerdung des stetigen Wiederholens bestimmter Erzählungen immer mehr die Frage, warum es gerade diese wiederkehrenden Geschichten sind, auf die wir verweisen. In der reflexiven Auseinandersetzung sind wir dann auf die darin enthaltenen Erschütterungspotenziale gestoßen und haben angefangen, diese mit theoretischer Rückkoppelung zu sortieren. Das vorläufige Resultat bilden die drei Dimensionen der *Involviertheit*, des *Involviertseins* und des *Involviertwerdens*, auf die wir nun genauer eingehen werden.

Involviertheit oder: die gesellschaftliche Rahmung

Im Zusammenhang mit der Organisation und Durchführung von Erhebungen in einer ambulanten Suchtberatungsstelle wurde ich (die Autorin²) zu einem Gespräch eingeladen, um dem Entscheidungsträger in erster Instanz – in diesem Falle einem promovierten Jugendamtsleiter – mein »Vorhaben persönlich vorzustellen«. Nachdem dieser seine Zustimmung zur Durchführung der Erhebungen gegeben hatte, äußerte er mir gegenüber noch zwei Aspekte, die eine entsprechende Relevanz zu haben schienen – und zwar folgende: dass man erstens »die [Zielgruppe]« nicht ohne Grund bislang nicht beforscht hat, weil man an »die [Zielgruppe]« nicht so »einfach herankommt«, und dass er mir zweitens viel Erfolg wünscht, denn er »habe schon viele wie Sie [mich] kommen und gehen gesehen«.

Im Rahmen dieser ersten Feldbegegnung deuten sich zwei zentrale Aspekte einer *Involviertheit* an. Das könnte zum einen die Einbettung in verschiedene gesellschaftliche Diskurse sein, in denen eine Beteiligung bestimmter sozialer Gruppen aus diversen Begründungen infrage gestellt wird, sei es, weil diese aufgrund der zugeschriebenen Subjektkonstruktion nicht können, wollen oder sollen. Das würde nicht zuletzt auch konkrete Zuschreibungen als schwaches Subjekt oder ganz und gar das In-Abrede-Stellen eines Status als eigenständiges, handelndes Subjekt umfassen. Zum

2 Es handelt sich in diesem Falle um das Promotionsprojekt der Autorin, das sich mit den Erfahrungen und Perspektiven von Grundschulkindern auseinandersetzt, die mit drogenkonsumierenden Eltern leben.

anderen könnte diese Feldbegegnung auf den eigenen Status als weibliche Nicht-Promovierte verweisen, die es im direkten, hierarchischen Vergleich noch nicht geschafft hat, vielleicht auch nicht schaffen wird – eben nicht nur, weil es neben mir noch eine nicht irrelevante Größe der signifikant anderen Nicht-Promovierten gibt, gegen die es sich zu behaupten gilt, sondern gleichermaßen, weil etwaige Strukturen dazu beitragen, dass es auch nicht jede_r schaffen kann, wie Kategorien (unter anderem Geschlecht, Klasse, Ethnie, Regionalität) mitunter in intersektionaler Perspektive nahelegen.

In Hinwendung auf eine erste Grunddimension der *Involviertheit* lassen sich also konkrete Verweise auf gesellschaftliche Rahmungen konstatieren, in die wir als Forscher_innen zwangsläufig involviert bzw. verstrickt sind und die sich nicht nur unmittelbar und begrenzend auf die Umsetzung etwaiger Forschungsprojekte auswirken können, sondern erst recht auch auf die Beteiligung unserer Informant_innen.

Involviertsein oder: die biografische Dimension

In Rahmen eines Forschungsprojektes, das sich aus berufsbiografischer Perspektive mit den Erfahrungen von Nähe und Sexualität in pädagogischen Handlungsfeldern beschäftigte, war das Forschungsteam mehrmals zu so genannten »Kennenlerngesprächen« eingeladen. Während des Gesprächs mit einer großen Organisation aus dem Bereich der Jugendhilfe kommentierte ein Mitglied der Führungsetage meine Vorstellung (des Autors³) mit den Worten: »Nichts gegen Sie, aber Sie sind männlich und jung«. Dieser Kommentar hatte mich aus meinem bisherigen Selbstverständnis gerissen, denn ich fühlte hierüber nicht nur meine Kompetenz infrage gestellt (weil jung und männlich), sondern zugleich wurde auch eine von der Organisation möglicherweise präferierte Forscher_innenkonstellation eröffnet, nämlich älter (und damit gegebenenfalls erfahrener) und weiblich (und damit gegebenenfalls nicht männlich) zu sein.⁴

-
- 3 Die Erfahrung ereignete sich im BMBF-finanzierten Forschungsprojekt »Berufsbiografische Identitätskonstruktionen und Sexualität« unter der Leitung von Prof._in Dr._in Alexandra Retkowski.
 - 4 Eine andere Lesart könnte auch die Figur von »männlichem Täter und weiblichem Opfer« sein. Lassen wir diese Lesart gedanklich zu, dann erfährt sie in diskursiver Spiegelung

Diese zweite Feldbegegnung eröffnet einen weiteren Blickwinkel, den wir als *Involviertsein* im Sinne einer biografischen Dimension und damit nicht zuletzt als Teil körperlich-leiblicher sowie sozialer Erfahrungen begreifen. Aus der Biografieforschung wissen wir, wie prägend Erfahrungen sind und wie sehr das Subjekt mit ebendiesen Erfahrungen verwoben ist (vgl. Krüger & Marotzki, 2006). Verstehen wir Biografie als einen Erfahrungszusammenhang, so schichtet das Subjekt nicht nur Informationen eines Sachverhaltes auf, sondern zugleich die damit verbundenen Emotionen (vgl. Schulze, 2006, S. 40). Mit Blick auf die Perspektive von For-scher_innen bedeutet das, dass diese Erfahrungszusammenhänge nicht nur für unser Sein Bedeutung haben, sondern wir diesen Umstand ergo auch nicht so leicht bei der Konzipierung, Analyse und Darstellung relativieren, geschweige denn ganz und gar außer Acht lassen können. Vielmehr sind wir einem Wissenschaftsideal folgend dazu aufgefordert, uns das eigene biografische Gewordensein – soweit es die unbewussten Kräfte zulassen – immer wieder auch bewusst zu machen und gleichzeitig als epistemische Haltung im Sinne einer »Dummheit als Methode« (Hitzler, 1991) auszublenden.

Hinsichtlich einer zweiten Grunddimension des *Involviertseins* laden wir hier keinesfalls zu einem narzisstischen Selbstporträt im Kontext von Publikationen ein. Wir denken vielmehr, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen biografischen Gewordensein und den damit verbundenen Erkenntnispotenzialen einerseits Interpretationen, Affizierungen (aufgrund von Gewalt- oder Missbrauchserzählungen) und Gegenstandskonstruktionen in ein anderes Licht stellen und andererseits eigene Wert- und Normenvorstellungen zutage fördern können.

Involviertwerden oder: die Reziprozität in der Interaktionsbeziehung

Für das Interview mit einer erfahrenen Pädagogin⁵ verabredete ich (der Forscher) mich mit der Informantin so, dass wir die letzten Meter

zum Slogan »Mehr Männer in Kitas« eine gewisse paradoxe Zuspitzung. Leider kann diese Lesart im Text nicht weiterverfolgt werden.

5 Der Forschungszusammenhang ist analog zu dem in Fußnote 2 geschilderten. Die geschlechtliche Selbstverortung der Probandin erfolgte zu Beginn des Interviews.

zum Interviewwort gemeinsam gehen konnten. Während des gemeinsamen Weges kamen wir beim Small Talk unter anderem auf das Wetter zu sprechen und zu dem Ergebnis, dass »der Regen langsam mal aufhören kann«. Am Interviewwort angekommen betraten wir den Raum und weil ich es dort als zu dunkel empfand, schaltete ich das Licht an. Die Informantin bat mich jedoch unmittelbar darum, dieses wieder auszuschalten, weil sie diese Lichtverhältnisse »nicht möchte«. Für mich wirkte der Raum aufgrund des grauen, verregneten Wetters hingegen eigentlich viel zu dunkel, aber ich folgte meiner Erhebungsprämissen, dass die Informant_innen einen großen Einfluss auf die atmosphärische Stimmung haben und nehmen sollen. Wir setzten uns also an den Tisch und ich begann mit dem Interview. Allerdings ging der Blick der Informantin fortwährend immer wieder zur Tür. Für mich ergab sich daraus eine zweite Irritation für die Interviewgestaltung, die sich im weiteren Verlauf erklärte und (erst) in der Rückschau einen besonderen Sinn ergibt. Die Befragte erzählte nach einer gewissen Zeit über eine Begegnung mit einer vorgesetzten Person, die das hierarchische Verhältnis ausnutzte und ihr »sexuelle Angebote« unterbreitete. Diese sexuellen Angebote wurden jedoch von der Informantin abgelehnt, sodass für sie wiederum eine Spirale aus Missachtung und Wut, bis hin zu Suizidgedanken, folgte (vgl. Thole & Grosse, 2015). Mit dieser Erzählung und in dieser atmosphärischen Stimmung hat mich die Informantin affektiv in ihren Bann gezogen.

Aus dieser Feldbegegnung wird für uns eine dritte Dimension der Involvierung von Forscher_innen deutlich, die wir als *Involviertwerden* bezeichnen. Gerade das Spektrum qualitativer Forschungszugänge kennzeichnet ein in der Forschungssituation anzutreffendes Reziprozitätspotenzial in der Interaktion. Anhand der geschilderten dritten Feldbegegnung wird deutlich, wie sich durch eine Erzählung mit dramatischer Krisenzuspitzung moralische Verpflichtungshaltungen gegenüber Informant_innen einstellen und entsprechende Schonhaltungen oder Hemmnisse evozieren können (vgl. Hermanns, 2000). Dieser Umstand kann dem Erkenntnisgewinn entgegenstehen, indem verstehensrelevante Nachfragen vermieden bzw. strategisch umgangen werden. Für den Forschungszusammenhang zu Sexualität, Macht und Gewalt stellt die reziproke Interaktionsdynamik eine Herausforderung dar, weil damit die eigene Subjektivität der Forscher_innen in besondere Weise adressiert wird.

Ausblick

Wie bereits zu Beginn dargestellt, stellt das empirische Forschen nicht nur im Allgemeinen – aufgrund der unweigerlichen Verstrickung der Forscher_innen mit ihren Informant_innen und den jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen – eine Herausforderung dar, sondern auch im Besonderen, wenn sich im Konkreten der Vulnerabilität des Subjekts im Kontext einer Forschung zu Sexualität, Macht und Gewalt zugewendet wird. Die von uns geschilderten Feldbegegnungen sollten das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in akzentuierender Weise veranschaulichen. Mit Blick auf die Konzipierung, Analyse und Darstellung eines spezifischen Themas zeigt sich, dass Forscher_innen und ihre Informant_innen gleichermaßen in den Forschungsprozess involviert sind und damit zu dessen thematischer Öffnung oder Schließung beitragen können.

Einen möglichen Zugang dazu, diese Involvierung von Forscher_innen bei der Konzipierung, Analyse und Darstellung bewusster in den Erkenntnisprozess einbeziehen zu können, sehen wir – ähnlich wie andere Autor_innen (vgl. u. a. Girtler, 2004) – in einem Modus der Reflexivität, den wir in einer empirischen Schärfung als *involvierende Reflexivität* bezeichnen wollen und der aufgrund seiner empirischen Annäherung zugleich von heuristischer Natur ist. Auch wenn die damit konnotierten drei Grunddimensionen *Involviertheit*, *Involviertsein* und *Involviertwerden* – das sollte anhand der empirischen Feldbegegnungen deutlich geworden sein – aufgrund ihrer vielschichtigen Ausdeutungen in einem Wechselverhältnis stehen und nicht klar voneinander zu trennen sind, so eröffnen sie, jede für sich genommen, jeweils spezifische Möglichkeiten zur Fokussierung und Positionierung im Rahmen des Forschungsprozesses. Um das angesprochene Wechselverhältnis dieser drei vorgeschlagenen Dimensionen der *involvierenden Reflexivität* genauer zu bestimmen, könnte unter anderem der Rekurs auf eine kulturwissenschaftliche Analyse der antagonistischen Interferenz von Diskurs und Praktiken dienlich sein (vgl. Reckwitz, 2008).

In einer solchen Weise sind wir uns der Begrenzungen und Erweiterungsmöglichkeiten der hier zur Diskussion gestellten heuristischen Ausführungen und Konzeptionierungen durchaus bewusst, obgleich unseres Erachtens das zentrale Prinzip empirischer wie theoretischer Wissenschaft die Erkenntnisautonomie ist (vgl. Wernet, 2018). Um dieser Erkenntnisautonomie ansatzweise gerecht werden zu können, gilt es, empirische

Tatsachen immer wieder neu mit empirischen und theoretischen Wissensbeständen zu konfrontieren, um nicht in einen Subsumptionsmodus zu verfallen. Zudem kann eine Bewusstwerdung mittels *involvierender Reflexivität* zu einer Entfremdung des Selbst führen (vgl. Steiner, 2016). Genau das scheint unserer Ansicht nach mitunter die sensitive Herausforderung von Forscher_innen zu sein – über möglicherweise leidvolle Umwege in ein gesichertes, auf Erkenntnisautonomie zielendes In-Gedanken-zu-Hause-Sein zu gelangen.

Literatur

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung – Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bereswill, M. (2003). Die Subjektivität von Forscherinnen und Forschern als methodologische Herausforderung. Ein Vergleich zwischen interaktionstheoretischen und psychoanalytischen Zugängen. In *Sozialer Sinn*, 3/2003, 511–532.
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Devereux, G. (1976). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a.M., Berlin u. Wien: Ullstein.
- Erdheim, M. & Nadig, M. (1991). Psychoanalyse und Sozialforschung. In M. Erdheim (Hrsg.), *Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur* (S. 61–82). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer VS.
- Freud, S. (2012). *Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Girtler, R. (2004). *10 Gebote der Feldforschung*. Münster: LIT Verlag.
- Heinrich, M. & Wernet, A. (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hermanns, H. (2000). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 360–369). Reinbek: Rowohlt.
- Hitzler, R. (1991). Dummheit als Methode: eine dramatologische Textinterpretation. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 295–318). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kalthoff, H., Hirschauer S. & Lindemann, G. (Hrsg.). (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kavemann, B., Graf-Kesteren, A., Rothkegel, S. & Nagel, B. (Hrsg.). (2016). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Wiesbaden: Springer VS.

- Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, P.C., Kühner, A. & Schweder, P. (2013). *Reflexive Wissensproduktion. Zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lynch, M. (2004). Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(2), 273–309.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), Art. 33, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503339> (09.08.2019).
- Schällibaum, U. (2001). *Reflexivität und Verschiebung*. Wien: Passagen Verlag.
- Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 35–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, G. (2016). *Warum Denken traurig macht*. Berlin: Suhrkamp.
- Thole, W. & Grosse, M. (2015). »An diesem Laden ist doch etwas faul ...« Zum partiellen Unbehagen beim Forschen in pädagogischen Institutionen zu Fragen von Macht, Gewalt und Sexualität. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 28(4), 335–348.
- Wernet, A. (2018). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen ziellenden Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 125–139). Wiesbaden: Springer VS.

Die AutorInnen

Martin Grosse, Diplom-Sozialpädagoge, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Dresden, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, (sozial-) pädagogische Professionalität, rekonstruktive Sozialforschung, Sozialisation, Generationen und Erziehung in Theorie und Empirie.

Kontakt: martin.grosse1@tu-dresden.de

Stephanie Meiland, Magistra Artium, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dresden, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Familienforschung, Suchtforschung, DDR-Forschung, qualitative Forschungsmethoden und rekonstruktive Sozialforschung.

Kontakt: stephanie.meiland@tu-dresden.de

Reflexionen der deutschen Forschung zu sexualisierter Gewalt von, an und unter Jugendlichen

Konrad Weller

Gibt es heutzutage häufiger sexuelle Gewalt (z. B. sexuellen Missbrauch an Kindern) als in früheren Jahren oder wird sie gesellschaftlich nur stärker beachtet und geahndet? Wie sind die historischen Tendenzen in Bezug auf sexuelle Gewalt bzw. sexuelle Übergriffe? Was gibt es für empirische Befunde? Hat die in den 1960er Jahren begonnene Liberalisierung unserer Sexualkultur zu einer Sensibilisierung gegenüber sexueller Gewalt und so zu einer »Pazifizierung« der sexuellen Verhältnisse geführt oder fördert die anhaltende »Sexualisierung« der Gesellschaft sexuelle Übergriffe (z. B. durch Pornografie oder die neuen Möglichkeiten im Internet etc.)? – Fragen, mit deren Hilfe im Folgenden auf der phänomenologischen Ebene historische Veränderungen analysiert und beschrieben werden.

Die Suche nach Antworten führt in das Spannungsfeld zwischen sozialpädagogischer, klinischer und kriminologischer Fachpraxis, offizieller polizeilicher Kriminalstatistik (Hellfeld-Daten) und diversen Befunden empirischer Sozial- und Sexualforschung (Dunkelfeldforschung).

Forschung zu sexualisierter Gewalt – historische Entwicklung und gesellschaftliche Diskurse

Jegliche Form der statistischen und mehr oder weniger wissenschaftlichen Rekonstruktion von Wirklichkeit, auch die »cherne« polizeiliche Kriminalstatistik, bedarf der kritischen Reflexion. Die Zu- oder Abnahme von Absolutzahlen, zum Beispiel angezeigter Fälle sexuellen Kindesmissbrauchs, spiegelt nicht notwendig tatsächliche Veränderungen des Gewaltaufkommens in der Gesellschaft wider. Allerdings kann der etwa seit der Jahrtausendwende konstatierte Rückgang der Delikt- und Opferzahlen bei

fast allen Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung und insbesondere auch bei sexuellem Missbrauch an Kindern tatsächlich als Rückgang von sexueller Gewalt gegenüber Kindern interpretiert werden (vgl. Zietlow, 2010). Denn nicht nur die Hellfeldzahlen sind langfristig rückläufig, es gilt auch als erwiesen, dass sich das Anzeigeverhalten verändert hat. Insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene werden seit Mitte der 1990er Jahre häufiger und auch schon bei geringeren Delikten angezeigt (ebd.). Dass der Anstieg der aktenkundigen Tatverdächtigen keine reale Zunahme an sexueller Gewalt durch Jugendliche abbildet, sondern das erhöhte Anzeigeverhalten, ergibt sich aus der Tatsache, dass Verurteilungen trotz gestiegener Aufklärungsquote rückläufig sind. So wird nur jede_r fünfte angezeigte Jugendliche auch verurteilt, von den angezeigten Erwachsenen hingegen jede_r dritte (vgl. Volbert & Galow, 2010).

Längerfristige historische Entwicklungen für die BRD anhand offizieller statistischer Angaben sind nur vage abbildungbar, da es erst seit 1993 eine gesamtdeutsche Kriminalstatistik gibt und zudem in der DDR nur Verurteilungen erfasst wurden, während die BRD-Statistik von jeher eine Anzeigenstatistik ist. Insofern bieten offizielle Zahlen, nach denen Ende der 1980er Jahre in der alten BRD ca. 11.000 Fälle sexuellen Kindesmissbrauchs pro Jahr angezeigt wurden und in der DDR ca. 1.100 Fälle von Verurteilungen in die Statistik eingingen, vielfältige Interpretationsmöglichkeiten (vgl. Weller, 1991, S. 133; Bach, 1993, S. 114). Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass in beiden deutschen Staaten die strafrechtlich relevante Delikthäufigkeit etwa gleich war. Den historischen Entwicklungsverlauf bildet die auf 100.000 Einwohner berechnete Zahl angezeigter Straftaten besser ab als Absolutzahlen. Hinsichtlich der Anzeigen zu sexuellem Kindesmissbrauch ist seit den 1960er Jahren ein deutlicher und kontinuierlicher Rückgang nachweisbar: Wurden zwischen 1955 und 1965 jährlich 30 und mehr Fälle angezeigt, so sind es seit Mitte der 1990er Jahre zwischen 15 und 20 Fälle, seit 2009 weniger als 15 Fälle (vgl. Volbert & Galow, 2010).¹

Angesichts des Wandels im Anzeigeverhalten aufgrund der historisch gestiegenen Sensibilität gegenüber sexuellen Grenzverletzungen in den letzten beiden Jahrzehnten stellt sich die Frage, was eigentlich das Hell-

1 Die Belastungsziffer zu sexuellem Missbrauch von Kindern betrug in der DDR 1989 sieben Fälle auf 100.000 Einwohner und in der BRD 16 Fälle (Bach, 1993, S. 114), wie gesagt auf Basis unterschiedlicher Erhebung.

feld ist? Sind es die angezeigten Fälle (bei Kindesmissbrauch ca. 12.000) pro Jahr oder sind es die Verurteilungen (ca. 3.000 pro Jahr)? Die in der Fachliteratur und den Medien häufig angestellten Hochrechnungen gingen davon aus, dass nur ca. fünf Prozent der sexuellen Grenzverletzungen angezeigt werden, sodass die Zahlen aus dem Hellfeld mit 20 multipliziert wurden, was seit Mitte der 1980er Jahre zu einer häufig publizierten Dunkelfeldschätzung von 300.000 missbrauchten Kindern pro Jahr führte.²

Eine Dunkelfeldstudie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) aus dem Jahr 2011 belegt das angestiegene Anzeigeverhalten: Rund 15 Prozent aller Missbrauchserlebnisse werden angezeigt und je jünger die Befragten (16- bis 40-Jährige) waren, desto häufiger hatten sie in der Kindheit erlebte Übergriffe zur Anzeige gebracht (vgl. Bieneck, 2012, S. 33).

Die eben genannte Studie zieht den Vergleich zwischen 1992 und 2011 und dokumentiert einen Rückgang von Missbrauchserlebnissen in diesem Zeitraum (vgl. Tab. 1).

Der Veröffentlichung dieser Ergebnisse folgte eine heftige Kritik. Sie bemängelte, dass die Studie zum Beispiel neue Formen internetbasierter sexueller Gewalt nicht erfrage, dass jugendliche Täter_innen und Gewalt unter Jugendlichen nicht erfasst würden und dass trotz der großen Stichprobe (über 11.000 Befragte) besonders vulnerable Gruppen (z. B. ehemalige Heimkinder) nicht einbezogen waren:

»Die Ergebnisse der Befragung des KFN können folglich nicht als repräsentativ bewertet werden. Sie lassen lediglich die Schlussfolgerung zu, dass die sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen in einzelnen Lebensbereichen erfreulicherweise rückläufig zu sein scheint – zum Beispiel innerfa-

2 Die Hochrechnung geht zurück auf Kavemann und Lohstöter: »In mehreren repräsentativen Untersuchungen wurden erwachsene Frauen nach sexuellen Übergriffen in ihrer Kindheit und Jugend befragt (Baurmann, 1978). Dabei wurde eine Dunkelziffer von 1:18 bis 1:20 errechnet, das heißt, daß von 18 bis 20 Gewalttaten an Mädchen nur eine einzige bei der Polizei angezeigt wird (Baurmann, 1978, S. 183). Wenn wir jetzt die offizielle Zahl der 1980 bzw. 1981 angezeigten Fälle von Kindesmissbrauch und Vergewaltigung und sexueller Nötigung von Mädchen unter 18 Jahren mit der errechneten Dunkelziffer multiplizieren, ergibt sich, daß schätzungsweise jährlich 300000 Kinder sexuell mißbraucht werden. Davon sind mindestens 250000 Mädchen – etwa alle drei Minuten eine« (Kavemann & Lohstöter, 1984, S. 37).

miliärer Missbrauch. Praxisbeobachtungen legen die Schlussfolgerung nahe, dass das Ausmaß sexualisierter Gewalt gegen Mädchen und Jungen wiederum in anderen Lebensbereichen deutlich höher liegt, als die vorgelegten Forschungsergebnisse ausweisen« (Enders, 2011, S. 3).

Tab. 1: Vergleich der Prävalenzen sexuellen Missbrauchs mit Körperkontakt nach Schutzaltersgrenzen 1992 und 2011³

	1992		2011	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
bis 14 Jahre	2,0 %	6,2 %	1,0 %	5,0 %
bis 16 Jahre	2,8 %	8,6 %	1,3 %	6,4 %
bis 18 Jahre	3,2 %	9,6 %	1,4 %	7,0 %

Diese Kontroverse mag als exemplarischer Beleg für die Unversöhnlichkeit von Perspektiven in der Antwort auf die Frage nach historischen Tendenzen gelten: hier die *heile Welt der großen Zahlen*, die eine Pazifizierung der Sexualkultur konstatiert. Da die professionelle Praxiserfahrung von Fachberatungsstellen, die allenfalls partielle Rückgänge, aber vor allem anwachsende neue Gewaltformen beschreiben. Aus dem Gemenge mehr oder weniger polarisierter Meinungsvielfalt heraus geht es letztlich um die Frage, was die anhaltende sexuelle Liberalisierung seit den 1960er Jahren in Bezug auf Gewalt bewirkt hat: Vollzieht sich – als Generaltendenz der historischen Entwicklung – eine zunehmende Pazifizierung der Sexualverhältnisse, insbesondere der Jugendsexualität, als Durchsetzung sexueller Verhandlungsmoral, deren Kriterium die selbstbestimmte Einvernehmlichkeit sexueller Interaktionen ist (vgl. Schmidt, 1993b)? Oder erlebt die deutsche Gesellschaft im Gegenteil eine gewaltförderliche »sexuelle Verwahrlosung«?⁴

- 3 Bei der Suche nach regionalen Besonderheiten wurden in der Studie auch Vergleiche zwischen alten und neuen Bundesländern durchgeführt mit dem Ergebnis, dass keine systematischen Unterschiede existieren (Bieneck et al., 2011, S. 26).
- 4 Die Begrifflichkeit wird seit 2007, beginnend mit dem *Stern*-Artikel von Walter Wüllenweber »Voll Porno« (Wüllenweber, 2007), diskutiert im Zusammenhang mit einer vorgeblichen Pornografisierung der Jugend. Da die »sexuelle Verwahrlosung« ein medialer Mythos ist, der durch keinerlei seriöse Forschung als gesellschaftliche Generaltendenz bestätigt ist, wird er apostrophiert.

Einigkeit besteht darüber, dass der Liberalisierungsprozess seit den 1960er Jahren sexuelle Tabus beseitigt hat. Einige Kritiker_innen⁵ behaupten, dass die sexuelle Liberalisierung das Tabu des Kindesmissbrauchs beseitigt habe, dass im historischen Zeitraum durch »Sexualisierung der Kinder« und »die sexuelle Revolution überhaupt« Missbrauch zugenommen habe (vgl. Schirrmacher, 2008, S. 118; Clowes, 1997, S. 1700ff.). Sexuelle Bildung von Kindern, die mehr sein will als bloße Information über biologische Vorgänge, wird in Deutschland seit 2014 von der Initiative »Besorgte Eltern« und neokonservativen politischen Strömungen als »Frühsexualisierung« verunglimpft (z. B. Besorgte Eltern, 2015; vgl. auch Tuider & Dannecker, 2016).

Diesen Behauptungen kann angesichts der genannten Befunde (bei aller Problematik der Vergleichbarkeit empirischer Daten aufgrund unterschiedlicher Stichprobenwahl, Methodik etc.) widersprochen werden. Die sexuakulturelle Liberalisierung hat keine Zunahme, sondern einen Rückgang der sexuellen Gewalt bewirkt. Wenngleich manchmal der Eindruck erweckt wird, der Gewaltdiskurs seit Mitte der 1980er Jahre (unter anderem die feministische Kritik an der Befreiung vor allem der männlichen Sexualität) sei eine Art Gegenbewegung gegen die sogenannte sexuelle Revolution gewesen, so ist doch festzustellen, dass die Liberalisierung den Gewaltdiskurs befördert hat: Mit der gesamtgesellschaftlichen Enttabuisierung der Sexualität wurde nicht das Tabu des Missbrauchs⁶, wohl aber das Tabu des Dariüber-Redens gebrochen.

-
- 5 Unter den kritischen Stimmen zur sexuellen Liberalisierung finden sich moderate Vertreter_innen aus der Gewaltpräventionsarbeit und der Wissenschaft, aber auch ideologisch motivierte (rechts-)konservative Personen und Gruppierungen. Diese beziehen sich häufig auf US-amerikanische Veröffentlichungen, die aber ihrerseits bereits tendenziös sind. Ein Beispiel: »Warum hat die Zahl der Fälle von sexuellem Missbrauch von Kindern zugenommen? Die führende Expertin auf diesem Gebiet, Diana E. H. Russell, nennt als Gründe: 1. die Überschwemmung mit Kinderpornografie, 2. die zunehmende Sexualisierung der Kinder, 3. die sexuelle Revolution überhaupt, 4. die Zunahme von Stieffamilien« (Schirrmacher, 2008, S. 118).
- 6 Aktuelle Angriffe gegen emanzipatorische Sexualpädagogik verweisen darauf, dass deren Entwicklung in den 1970er Jahren in sexualwissenschaftliche und sozialpädagogische Diskurse eingebunden war, die eine Legitimation für pädosexuelles Handeln anzielten (vgl. Göttinger Institut für Demokratieforschung, 2016). Auch wenn die Aufarbeitung dazu noch längst nicht abgeschlossen ist, so ist die These einer »Enttabuisierung des Missbrauchs« durch Liberalisierung anhand der Datenlage zurückzuweisen.

Die historische Bedeutsamkeit des (vor allem feministischen) Diskurses zur sexuellen Gewalt gegenüber Kindern wie sexueller Gewalt insgesamt liegt darin, diese Themen ins öffentliche Bewusstsein gerückt und fachlich-praktisches sowie politisches Handeln angestoßen zu haben. Aber dieser Diskurs, der sexuelle Verhältnisse als Machtverhältnisse konzipiert und durch den hindurch gesellschaftliche Realitäten wahrgenommen werden können, muss immer wieder transzendiert, reflektiert und als (Re-)Konstruktion gesellschaftlicher Realität begriffen werden (vgl. Menzel, 2013). Volkmar Sigusch charakterisiert den Diskurs zur sexuellen Gewalt vom Standpunkt einer sexualwissenschaftlichen Metaebene wie folgt:

»Im Verlaufe der achtziger Jahre, vor allem angestoßen vom politischen Feminismus, ist in unserer Kultur die alte Sphäre der Libido von der alten Sphäre der Destrudo dissoziiert worden. Durch diesen Prozess wurde die aggressive und trennende Seite der Sexualität von der zärtlichen und vereinigenden so gründlich abgelöst, bis diese uniform jene überblenden konnte. Die zuvor einen historischen Moment lang als >rein< imaginierte Sexualität wurde wieder manifest >unrein< ... Richtete sich die Dissoziation der aggressiv-trennenden von der zärtlich-verbindenden Seite der Sexualität zunächst gegen Männer, erreichte sie bald auch alle anderen. Inzwischen sind nicht nur Frauen in heterosexuellen Beziehungen Täterinnen, womit ihnen ein Subjektstatus und nicht nur die Opferrolle zugesprochen wurde. Inzwischen wurde auch die Gewalt in mannmännlichen und weibweiblichen Beziehungen aufgedeckt, die vordem subkulturell tabuisiert und von der Sexualforschung übersehen worden war. Der jüngste Versuch, Destruktionen und Gewalttätigkeiten aufzuspüren, besteht darin, Frauen ausfindig zu machen, die sich an Kindern vergehen und Kinder zu erforschen, die andere Kinder sexuell missbrauchen« (Sigusch, 2005, S. 116).

Das wurde um die Jahrtausendwende herum geschrieben. Inzwischen hat sich der Gewaltdiskurs weiter diversifiziert. In der gesellschaftlichen Debatte zur sexuellen (Jugend-)Verwahrlosung und zur Pornografie-Nutzung seit 2007 sind neue Risiken und neue (virtuelle) Tatorte in den Blick geraten (z. B. Willenweber, 2007; Enders, 2011). Jugendliche werden, wie schon weiter oben ausgeführt, verstärkt als Täter_innen wahrgenommen.⁷

⁷ Eine Facette der generellen Problematisierung von Sexualität und Jugend ist ihre Verknüpfung mit (mehr oder weniger krimineller) Devianz, mit körperlicher Gewalt, mit

Der jüngste Diskurs zu sexualisierter Gewalt in kirchlichen und pädagogischen Institutionen seit 2010 erweitert das Spektrum der Tatorte und der Täter_innen- und Opfergruppen erneut.

Die Diversifikation und Pluralisierung, die wir in der gesamten postmodernen Sexualkultur erleben⁸, kennzeichnet auch die Diskursivierungen zur sexuellen Gewalt. In der Folge wird diese Vervielfältigung aber nicht (nur) als Veränderung im Diskurs, sondern als faktische Zunahme von sexualisierter Gewalt erlebt (mehr Tatorte, mehr Tätergruppen, mehr Opfergruppen).

Das zweite Moment des (veränderten) Diskurses ist die Trennung von Gut und Böse. Sexualität wird zum bloßen Risikofaktor vereinseitigt, das Sexualverhalten Jugendlicher wird zum Risikoverhalten (s. u.). Medien figurieren nurmehr als Verführer, Manipulierer und Sexualisierer. Die Medienbotschaften liefern vermeintlich lediglich Fehlvorstellungen und stifteten an zu sexueller Gewalt (das Internet wird zum Tatort, in den sozialen Medien lauern die Täter auf ihre Opfer usw.).

Die beschriebenen zwei Charakteristika des Gewaltdiskurses führen zu einem Tunnelblick auf Risiken, Defizite und Probleme unter Ausblendung

(Cyber-)Mobbing, mit sexualitätsbezogener Täter_innen- und Opferschaft. Ohne Zweifel: Entwicklungpsychologisch betrachtet ist das Jugendalter charakterisiert durch das Infragestellen, Austesten, Überschreiten von Grenzen, als Negation der in der Kindheit anerzogenen Normen auf der Suche nach eigenen Werten. Temporäre Devianz kann sich ganz unterschiedlich äußern, ist per se risikoreich, ist aber ein wichtiges Lernfeld – Erfahrung wird besonders *an den Grenzen* gesammelt. Diese entwicklungspsychologisch skizzierten Risiken des Jugendalters dokumentieren sich kriminologisch in der Hellfeldstatistik: Minderjährige stellen etwa 22 Prozent der Gesamtbevölkerung in Deutschland. Unter allen Tatverdächtigen beträgt ihr Anteil jedoch 28 Prozent, unter den Opfern (aller Gewaltdelikte) liegt ihr Anteil bei 34 Prozent (vgl. Seyboth-Teßmer, 2006, S. 8). Das heißt, sie sind überrepräsentiert oder anders gesagt: Am medialen Stereotyp der Verknüpfung von Jugend und Gewalt/Delinquenz/Kriminalität ist etwas dran. Was der öffentliche Diskurs allerdings inadäquat wahrnimmt, ist die historische Entwicklung des Gewaltaufkommens unter Jugendlichen. Während zum Beispiel im Zeitraum zwischen 1993 und 2003 die Zahl aller registrierten (angezeigten) Delikte geringfügig abnahm (um 2,6 Prozent), gingen in einer Studie des KFN 91 Prozent der Befragten von einer Zunahme aus (vgl. Pfeiffer et al., 2004; Seyboth-Teßmer, 2006). Bei Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung ist diese Schere zwischen Realität und Wahrnehmung besonders groß.

8 Gemeint ist hier die »neosexuelle Revolution«, gekennzeichnet durch die rasante Entwicklung von Neosexualitäten (vgl. Sigusch, 2013).

der Chancen, Ressourcen und historischen Erfolge bzw. positiven sexualkulturellen Entwicklungen seit den 1970er Jahren. Im öffentlichen Bewusstsein wird die Sexualisierung der Gesellschaft (bzw. der Individuen in ihr) als gewaltförderlich erlebt.

Jugendsexualität als Risikoverhalten – empirische Forschung zur Visktimisierung

Diese diskursive Vereinseitigung zeigt sich nicht nur medial, sondern erfasst auch die Wissenschaften. Beispielsweise können die mit seinen Studien zum sexuellen Kindesmissbrauch ausgewiesene Soziologe David Finkelhor und Kolleg_innen angeführt werden. Während die ersten Studien aus den frühen 1980er Jahren noch differenzierte Interpretationsmöglichkeiten zulassen (vgl. Finkelhor, 1984; vgl. auch Enders, 1990, S. 26), wird in den Studien der letzten Jahre sexualitätsbezogenes Verhalten von Kindern und Jugendlichen ausschließlich risikobezogen betrachtet, Jugendsexualität ist »risk behavior« (was dem US-amerikanischen Mainstream entspricht) (vgl. Wolak et al., 2006).

Eine deutsche Untersuchung mit ähnlicher Ausrichtung ist die Studie der Kölner Soziologin Catarina Katzer (2007) zu erlebten sexuellen Übergriffen in Chatrooms, zur sogenannten »online victimisation« (Katzer, 2007).⁹ Katzer hat in ihrer 2005 durchgeföhrten Studie unter 1.770 zehn- bis 19-Jährigen die Chat-Erfahrungen differenziert abgefragt. Im Ergebnis der Studie hatten unter den Chat-Erfahrenen etwa die Hälfte der

9 Wie aus den alljährlichen Studien zur Mediennutzung Jugendlicher bekannt (vgl. die JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest) nutzen fast alle Heranwachsenden mediale Kommunikationsformate. Ab den 2000er Jahren erlangten Chatrooms Bedeutung. Mit der zunehmenden Nutzung von Smartphones entwickelten sich neue Formate wie WhatsApp, Instagram oder Snapchat (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 68f.). In den virtuellen Räumen findet auch sexuelle Kommunikation unter den Jugendlichen statt, es wird geflirtet oder es werden Verabredungen getroffen, aber ebenso finden sexuelle Grenzverletzungen (vgl. SPEAK-Studie: Maschke & Stecher, 2018) oder Mobbing (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018) statt. Es besteht auch das Risiko, dass pädosexuelle Erwachsene, unter falscher Identität, Kinder und Jugendliche in Chats kontaktieren und eventuell auch versuchen reale Kontakte herzustellen (vgl. Vobbe, 2018). Daraus ergeben sich dringende Notwendigkeiten der Forschung und medienpädagogischen Aufklärung.

Mädchen und ein Viertel der Jungen schon Übergriffe erlebt. Abgesehen davon, dass die Autorin alle diejenigen, die Übergriffe erlebt hatten, als »Online-Viktimisierte« bezeichnet, hat sie – und das ist der Vorzug der Studie – nicht nur die konkreten Erlebnisse erfragt, sondern sie hat das subjektive Erleben der verschiedenen Erfahrungen in Abhängigkeit von verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen differenziert dargestellt. Unter den betroffenen Mädchen wurden folgende drei Gruppen herausgearbeitet:

Die erste Gruppe (16 Prozent aller Mädchen) hatte vergleichsweise geringe Übergriffe erlebt (sie waren z. B. nach sexuellen Erfahrungen gefragt worden). Diese Mädchen waren aber durch das Erlebte akut stark verängstigt und langzeitig belastet. Die Autorin nennt sie »Brave-Schockierte«, *unschuldige* Mädchen ohne sexuelle Erfahrung online wie offline.

Ein Großteil der Mädchen (31 Prozent) hatte deutlich mehr erlebt, allerdings ohne die Grenzüberschreitungen als belastend zu erleben. Sie waren erfahrener im Chat, hatten auch schon offline erste partnerschaftliche sexuelle Erfahrungen gesammelt und waren insgesamt nicht so *brav*, wie die Mädchen der ersten Gruppe: »Auch konnte bei einem Teil dieser Mädchen delinquentes Verhalten sowie Substanzenmissbrauch festgestellt werden. Möglicherweise stellten deshalb sexuelle Anmachen oder Übergriffe während des Chattens für diese Mädchen keine außergewöhnliche Überraschung dar« (Katzer, 2007; vgl. auch Katzer, 2010).

Eine kleine dritte Gruppe schließlich (drei Prozent) wurde von Katzer als »Abenteurerinnen« eingestuft. Sie erlebten die schwersten Übergriffe, bekamen Pornos geschickt oder wurden zu sexuellen Handlungen vor der Webcam aufgefordert. Das waren, so die Autorin, sexuell »besonders frühreife« Mädchen mit starker Interesse an der erotischen Erwachsenenwelt, die diese Erlebnisse geradezu herausforderten und sie ebenfalls nicht als belastend erlebten (ebd.).

Im Rahmen der Studie werden Grenzerfahrungen und grenzüberschreitende Handlungen per se negativ bewertet. Kindliche und jugendliche Akteur_innen mit solchen Erfahrungen werden generell »veropfert«, als Opfer klassifiziert. Das verstellt den Blick darauf, dass sexuelles Aushandeln häufig ein Prozess des Austestens und (temporären) Überschreitens von Grenzen ist. Das gilt online wie offline. Diejenigen, die sich als unbelastet erleben, werden noch dazu stigmatisiert. Sie sind nicht *brav* und *unschuldig* wie die weniger Erfahrenen, weniger Aufgeklärten und stärker Betroffenen – die ja bereits auf leichtere Formen sexueller

Belästigung stärker reagieren –, sie sind sexuell erfahren und gelten als fröhlich bis deviant.^{10, 11}

Wenn man die Viktimisierungsbrille absetzt und die Ergebnisse der Studie mit anderen Augen – ressourcenorientiert – betrachtet, ist feststellbar: Sexuelle Aufgeklärtheit und Erfahrenheit schützen nicht vor Übergriffen. Es gilt sogar: Je erfahrener, desto neugieriger und risikofreudiger, desto mehr erlebte Übergriffe, auch heftige – aber: Erfahrenheit schützt vor Negativfolgen erlebter Grenzüberschreitungen. Eigenaktive Sexualität ist ein Resilienzfaktor. Vice versa: Unaufgeklärtheit ist ein Risikofaktor (vgl. Weller, 2014, S. 110f.).

Die sozialen Medien sind aus dieser Perspektive heraus nicht Tatort (zumindest nicht in erster und einziger Linie), sondern idealer Lernort, Ort des Einübens und Aushandlens, ein Ort praktizierter Verhandlungsmoral. Diese Durchsetzung der Verhandlungsmoral als zentrale Charakteristik der sexuellen Liberalisierung der letzten 50 Jahre, in der sexuelle Selbstbestimmung, Verantwortung und partnerschaftliche Einvernehmlichkeit zu zentralen Bestandteilen geworden sind, ist jedoch ein in sich ambivalenter und widersprüchlicher Prozess.

Gegenwärtig erlebt die (westliche) Gesellschaft eine Gleichzeitigkeit von Prozessen, die einander bedingen und durchdringen: In der öffentlichen Meinung wie individuell wird mehr sexuell Übergriffiges wahrgenommen. Das ist jedoch Ausdruck zunehmender Sensibilisierung, die wiederum Voraussetzung ist für die anhaltende Pazifizierung der sexuellen Verhältnisse.

Pazifizierung und anwachsende Verhandlungsmoral einerseits und die Zunahme erlebter Übergriffe andererseits sind zwei Aspekte der gleichen Entwicklung. Sie koexistieren nicht nur, sie bedingen einander auch: »... sexuelle Wünsche und Bedürfnisse [sind] heute vielfach individuell miteinander auszuhandeln, ohne dass das je angemessene Verhalten durch Geschlechtsrollenvorgaben oder moralische Kodizes vorstrukturiert ist. So

10 Im Kontext sexueller Gewalt wird zu Recht die gelegentliche Schuldzuweisung an Opfer kritisiert, das Victim Blaming. Im vorliegenden Fall kann kritisch von Non-victim-Blaming gesprochen werden.

11 Nichtsdestotrotz: Es ist durchaus denkbar, dass die sogenannten »Abenteurerinnen« möglicherweise erlebte Traumatisierungen re-inszenieren und insofern Beratungsbedarf signalisieren, obwohl sie sich nicht als Opfer fühlen. Aber die große Gruppe der neugierigen, risikofreudigen und unbelasteten Mädchen sind keine hilfsbedürftigen Opfer – die »Braven« hingegen schon.

können Grenzziehungen [...] problematisch werden, Einschätzungen sexueller Konfliktsituationen variieren und zu Widersprüchen reizen« (Matthiessen & Dekker, 2000, S. 176).

Eine Zunahme an Sensibilität ist eine Voraussetzung für Selbstbestimmung. Sie führt andererseits zu verstärkter Wahrnehmung von Grenzüberschreitungen. Diese Wahrnehmung allerdings, die bewusste Einordnung von Erlebnissen als Übergriff (z.B. verbale Anmache), ist nicht als Zunahme von Gewalt zu interpretieren. Denn diese Erlebnisse traumatisieren nicht, sie produzieren keine Opfer – und auch keine Täter_innen. Sie sind kein Dunkelfeld, das über verstärkte Anzeigebereitschaft erhellt werden muss. (Zur empirischen Untersetzung dieser These siehe den zweiten Beitrag von Weller in diesem Band.)

Literatur

- Bach, K. R. (1993). Sexueller Mißbrauch von Kindern. In K. R. Bach, H. Stumpe & K. Weller (Hrsg.), *Kindheit und Sexualität* (S. 114–131). Braunschweig: Holtzmeyer.
- Bach, K. R., Stumpe, H. & Weller, K. (Hrsg.). (1993). *Kindheit und Sexualität*. Braunschweig: Holtzmeyer.
- Baurmann, M. (1978). Kriminalpolizeiliche Beratung für potentielle Opfer von Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. In Bundeskriminalamt (Hrsg.), *Kriminalpolizeiliche Beratung* (S. 179–209). Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Besorgte Eltern (Hrsg.). (2015). Die verborgenen Wurzeln der »modernen Sexualaufklärung«. www.gch.de/wp-content/uploads/2017/02/Die-verborgenen-Wurzeln-der-Modernen-Sexualaufklärung.pdf (16.10.2019).
- Bieneck, S. (2012). Ergebnisse der Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch 2011. In pro familia Bundesverband (Hrsg.), *Sexuelle Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt im Blick neuer Forschung* (S. 30–34). Frankfurt a.M.: pro familia Bundesverband. https://www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/Fachpublikationen/Doku_sexuelle_Grenzverletzung_web.pdf (16.10.2019).
- Bieneck, S., Stadler, L. & Pfeiffer, C. (2011). Erster Forschungsbericht zur Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch 2011. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. https://www.moses-online.de/sites/default/files/Erster_Forschungsbericht_sexueller_Missbrauch_2011.pdf (16.10.2019).
- Clowes, B. (1997). Die schlechten Früchte der Sexualerziehung. *Christ und Zukunft*, 68(3), 1700–1702.
- Enders, U. (Hrsg.). (1990). *Zart war ich, bitter war's. Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen*. Köln: Kölner Volksblatt-Verlag.
- Enders, U. (2011). Zu schön, um wahr zu sein. Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen legt eine umstrittene Studie über das Ausmaß sexuellen Missbrauchs vor. http://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Aktuell/Stellungnahme_zu_KFN_03.11.2011.pdf (16.10.2019).

- Finkelhor, D. (1984). *Child Sexual Abuse. New Theory and Research*. New York City: Macmillan.
- Göttinger Institut für Demografieforschung (2016). Die Unterstützung pädosexueller bzw. pädierastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel eines »Experiments« von Helmut Kentler und der »Adressenliste zu schwulen, lesbischen und pädophilen Emanzipation«. Göttingen: Georg-August-Universität. http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2016/12/Projektbericht_Kentler_Adressenliste_Online_G%C3%B6ttinger-Demografieforschung2016-11.pdf (17.10.2019).
- Katzer, C. (2007). Gefahr aus dem Netz – Sexuelle Viktimisierung in Internet-Chatrooms. <http://www.dji.de/index.php?id=41370> (09.03.2015).
- Katzer, C. (2010). Tatort Internet – Sexuelle Gewalt in den neuen Medien. Problemanalyse, Prävention & Intervention. In Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Ein altes Thema und seine neuen Risiken in der medialen Ära* (S. 181–196). Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren.
- Kavemann, B. & Lohstöter, I. (1984). *Väter als Täter: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Erinnerungen sind wie eine Zeitbombe*. Reinbek: Rowohlt.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). SPEAK!-Studie. Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kurzbericht_speak_2017-05-22.pdf (17.10.2019).
- Matthiesen, S. & Dekker, A. (2000). Sexuelle Grenzverletzungen und Gewalterfahrungen. In G. Schmidt (Hrsg.), *Kinder der sexuellen Revolution. Kontinuität und Wandel im studentischen Sexualverhalten 1966–1996* (S. 175–200). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2018). JIM-Studie. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf (17.10.2019).
- Menzel, B. (2013). Der konstruierte Charakter sexueller Gewalt. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 443–450). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfeiffer, C., Windzio, M. & Kleimann, M. (2004). Die Medien, das Böse und wir. Zu den Auswirkungen der Mediennutzung auf Kriminalitätswahrnehmung, Strafbedürfnisse und Kriminalpolitik. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 87(6), 415–435.
- Schirmacher, T. (2008). *Internetpornografie*. Holzgerlingen: Hänsler.
- Schmidt, G. (Hrsg.). (1993a). *Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder*. Stuttgart: Enke.
- Schmidt, G. (1993b). Jugendsexualität in den Neunziger Jahren. Eine Synopse in zwölf Thesen. In G. Schmidt (Hrsg.), *Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder* (S. 1–11). Stuttgart: Enke.
- Schmidt, G. (Hrsg.). (2000). *Kinder der sexuellen Revolution. Kontinuität und Wandel studentischer Sexualität 1966–1996*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seyboth-Teßmer, F. (2006). Kinder und Gewalt. Entwicklungen der Kinder- und Jugendkriminalität und deren Wahrnehmung in der Öffentlichkeit. In Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (Hrsg.), *Kinder als Täter. Kinder- und Jugendkriminalität als Thema des Kinder- und Jugendschutzes* (S. 7–23). Berlin:

- Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz. <http://www.bag-jugendschutz.de/PDF/MDA%20download/MDA22.pdf> (17.10.2019).
- Sigusch, V. (2005). *Praktische Sexualmedizin*. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Sigusch, V. (2013). *Sexualitäten. Eine kritische Theorie in 99 Fragmenten*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Tuider, E. & Dannecker, M. (2016). *Das Recht auf Vielfalt. Aufgabe und Herausforderungen sexueller Bildung*. Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Vobbe, F. (2018). Cyberspace und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 306–314). Weinheim: Beltz Juventa.
- Volbert, R. & Galow, A. (2010). Sexueller Missbrauch: Fakten und offene Fragen. Diskussionspapier zum Runden Tisch Sexueller Kindesmissbrauch, Berlin.
- Weller, K. (1991). *Das Sexuelle in der Deutsch-deutschen Vereinigung*. Leipzig: forum.
- Weller, K. (2014). Erziehungsberatung und Sexualität. Ein Plädoyer für integrierte Beratung. In K. Menne & J. Rohlloff (Hrsg.), *Sexualität und Entwicklung* (S. 94–114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolak, J., Mitchell, K. & Finkelhor, D. (2006). Online victimisation of youth. Five years later. (University of New Hampshire) National Center for Missing & Exploited Children. <http://www.unh.edu/crc/pdf/CV138.pdf> (17.10.2019).
- Wüllenweber, W. (2007). Voll Porno! *Stern* (05.02.2007). <https://www.stern.de/politik/deutschland/sexuelle-verwahrlosung-voll-porno—3362430.html> (18.10.2019).
- Zietlow, B. (2010). Sexueller Missbrauch in Fallzahlen der Kriminalstatistik. *BZgA Forum Sexuaufklärung und Familienplanung*, 2010(3), 7–12.

Der Autor

Konrad Weller, Dr., geb. 1954, Diplompsychologe und analytischer Paar- und Sexualberater, Professor für Psychologie/ Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg von 1995 bis 2020; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: empirische Forschung zur Jugendsexualität, sexuelle Bildung und Beratung im Kontext von Partnerschaft und Sexualität, Entwicklungspsychologische und soziologische Aspekte der Sexualität.

Kontakt: konrad.weller@hs-merseburg.de

***Inhaltliche Beiträge:
Forschungsergebnisse***

Herausforderungen durch Sexualität und sexualisierte Gewalt in den ambulanten Hilfen zur Erziehung

Katja Krolzik-Matthei & Torsten Linke

Dieser Beitrag fasst einige der Erkenntnisse aus der ersten Förderphase und Aspekte der zweiten Förderphase des Merseburger Forschungsprojekts »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« zusammen. Die ausführlichen Darstellungen erfolgten zum Teil in Form von Tagungsbeiträgen, zum Teil als Aufsätze. Auf die jeweiligen Publikationen wird im Beitrag zur ausführlichen Befassung jeweils verwiesen.

Forschungsanliegen

Das Forschungsanliegen lässt sich durch drei Fragen skizzieren, die das grundlegende Vorgehen der Merseburger Lehre und Forschung zu sexualisierter Gewalt prägen: (1) Wie kann sexuelle Aufklärung der Prävention sexueller Gewalt dienen? (2) Wie ist durch Sexualpädagogik und *Sexuelle Bildung* eine verbesserte sexuelle Selbstbestimmung erreichbar, die die Abwehr und die Verarbeitung sexueller Grenzverletzung erleichtert? (3) Welche Bedingungen personeller und institutioneller Art wirken an pädagogischen Einrichtungen (und in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen) förderlich für sexuelle Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen und zur Vermeidung sexualisierter Gewalt? Das Forschungsinteresse der nachfolgend vorgestellten Studie fokussierte sich auf die letztgenannte Frage: die Bedingungen pädagogischer Settings und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Diese Entscheidung erfolgte vor allem aufgrund eines festgestellten Forschungsdesiderats im Bereich der Hilfen zur Erziehung (HzE), von denen insbesondere die als ambulante HzE fungierenden aufsuchenden familienbezogenen Hilfen wie die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) in den Blick kamen, die in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wirken.

Erhebung und Auswertung

Mit Blick auf das Forschungsinteresse und die Fragestellungen erfolgten forschungsmethodische Entscheidungen zur Datenerhebung und Datenauswertung. In der ersten Förderperiode des Forschungsprojektes wurden Expert_innen aus verschiedenen pädagogischen bzw. erzieherischen Kontexten interviewt ($n = 43$; vgl. Tab. 1). Inhaltlich gliederte sich das Forschungsprojekt in der ersten Förderphase in zwei Teilprojekte (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2019).¹ Die Auswahl der Interviewten für das Teilprojekt *Sexuelle Bildung* fokussierte unter anderem auf Fachkräfte im Bereich ambulanter Hilfen zur Erziehung (HzE). Nach einer umfangreichen Einrichtungsrecherche im Untersuchungsgebiet (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) wurden 139 Einrichtungen kontaktiert. Die Kontaktaufnahme erfolgte überwiegend durch Telefonate, zum Teil durch E-Mail-Anschreiben. Einige Interviewpartner_innen konnten durch Kontakte aus dem bereits bestehenden Merseburger Netzwerk heraus direkt angesprochen werden. Diese fungierten zum Teil auch als Gatekeeper für den Feldzugang, sodass durch deren Vermittlung weitere Interviewpartner_innen gewonnen werden konnten. Der nachfolgenden Ergebniszusammenfassung liegen die Daten aus den Interviews mit Fachkräften aus den ambulanten Hilfen zur Erziehung ($n = 19$, davon $n = 15$ im Bereich Sozialpädagogische Familienhilfe) zugrunde. Der überwiegende Teil der Interviewten bzw. Einrichtungen, in denen die Interviewten tätig sind, stammt aus dem städtischen Raum ($n = 16$), ein kleiner Teil arbeitet im ländlichen Raum ($n = 3$). Unter den Interviewten waren elf männliche und zwölf weibliche Personen.² Als Erhebungsinstrument wurde ein Interviewleitfaden genutzt. Die Interviews wurden im Rahmen des qualitativ angelegten Forschungsprojekts als leitfaden-gestützte Interviews geführt (vgl. Hopf, 2008; Meuser & Nagel, 1991, 2014). Die Erarbeitung des Leitfadens erfolgte im gesamten Forschungs-

-
- 1 Im Beitrag wird auf die Ergebnisse des Teilprojekts »Sexuelle Bildung« eingegangen, Ergebnisse aus dem zweiten Teilprojekt »Intersektionalität im Hinblick auf Fragestellungen zu Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt« werden in den Beiträgen von Heinz-Jürgen Voß und Torsten Linke in diesem Band vorgestellt.
 - 2 Die Interviews waren als Einzelinterviews angelegt. Bei zweien waren zum Interviewtermin jedoch Teile des gesamten Teams anwesend. Aufgrund der geplanten Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse) wurden die Interviews mit den Teams durchgeführt und die gruppendifferenziellen Prozesse außer Acht gelassen.

team und mit dem dafür einberufenen Praxisbeirat. Nach einer Erzähl-aufforderung, mit der die Interviewten gebeten wurden, zu berichten, inwiefern ihnen Sexualität im Rahmen ihrer täglichen Arbeit begegnet, folgten Nachfragen zu den Themenbereichen Kultur und Kommunikation in der Einrichtung bzw. dem Team, Sexualität, sexuelle Bildung, Be-schwerden, Grenzverletzungen, Kompetenzen, Fort- und Weiterbildung, außerdem zu Zielgruppe und Team, Einrichtungs- bzw. Trägerstruktur sowie zur Person. Im Zuge eines wissenschaftlichen Erkenntnisprozes-ses fokussierte sich die Auswertung in der zweiten Förderperiode auf Kontexte der Kinder- und Jugendhilfe, speziell die ambulanten Hilfen zur Erziehung (n = 19, davon SPFH n = 15), wobei ebenfalls eine Aus-wertung der anderen Interviews erfolgte (vgl. u. a. die Beiträge in diesem Band von Linke; Magdon et al.; Urban). Die Stichprobe bezog sich auf folgende Kriterien: Stadt/Land; Geschlecht; berufliche Tätigkeit; be-ruflische Qualifizierung (Anzahl besuchter Fort- und Weiterbildungen). In der zweiten Förderperiode wurden Leitfadeninterviews mit Jugend-lichen geführt (n = 6), die Erfahrungen mit Angeboten der ambulanten HzE gemacht haben (siehe auch der Beitrag von Irina Tanger in diesem Band). Es erfolgte eine vollständige Transkription aller Interviews. Das Vorgehen orientierte sich grundlegend an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2000; 2003), bezog jedoch forschungsmethodi-sche Erweiterungen und Reflexionen des Forschungsteams ein. Damit sollte die Methodenkritik an der qualitativen Inhaltsanalyse – vor allem in Bezug auf ein deduktiv orientiertes Vorgehen im Rahmen einer zusam-menfassenden Inhaltsanalyse – aufgegriffen werden. Die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien birgt das Risiko, sich zu sehr auf Inhalte und Themen zu konzentrieren und durch die Techniken der Paraphrasierung und Generalisierung den Ursprungstext aus dem Blick zu verlieren (vgl. Flick, 2016, S. 416f.). Margrit Schreier benennt als ein Merkmal und Gütekriterium qualitativer Inhaltsanalyse, dass zumindest ein Teil der Kategorien induktiv aus dem Material entwickelt wurde, was hinsicht-lich der Validität von Bedeutung sei (Schreier, 2014, S. 2). Auch Mayring schlägt Techniken eines induktiven Vorgehens vor und Verknüpfungen der inhaltsanalytischen Vorgehensweisen sowie die Wahl von Katego-rienbezeichnungen, die sich nahe am Material bewegen (Mayring, 2016, S. 115f.). Für ein induktives Vorgehen wird von einigen Forscher_innen das offene Kodieren, und in diesem Zusammenhang die Arbeit mit soge-nannten In-vivo-Kodes nach der Grounded Theory (GT) vorgeschlagen

(vgl. Kuckartz, 2016, S. 75ff.; Schreier, 2014, S. 5). Der Vorteil ist, dass durch aus dem Material entnommene oder daran angelehnte Kategoriennamen besonders treffende Bezeichnungen der interviewten Personen übernommen werden können und nicht nur theoretisch abgeleitet werden. Dieses Vorgehen folgt dem Verständnis von Schreier, dass es nicht »die« qualitative Inhaltsanalyse gibt, sondern mehrere Varianten des Vorgehens (Schreier, 2014, S. 2, 16). Kennzeichnend und das »Herzstück« ist für die qualitative Inhaltsanalyse die Orientierung an Kategorien und die Entwicklung eines Kategoriensystems, wodurch sie sich von anderen qualitativen Verfahren (mit Ausnahme der GT) unterscheidet. Das interpretative Vorgehen bei der Auswertung und der Einbezug latenter Bedeutungen grenzt die qualitative von der quantitativen Inhaltsanalyse ab (ebd., S. 2).

Tab. 1: Übersicht zur Datenerhebung und -auswertung

Zeitraum und Region	08/2015 – 02/2016 in Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen und Berlin
Feld	Fachkräfte aus den Hilfen zur Erziehung und der Kinder- und Jugendarbeit sowie aus der Bildungs- und Beratungsarbeit mit Erfahrungen im Bereich Mehrfachdiskriminierung
Stichprobe	n = 43, davon: 19 ambulante HzE (davon 15 SPFH), 6 Lehrkräfte bzw. Schulsozialarbeiter_innen, 18 Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit Erfahrung in der Arbeit zu Mehrfachdiskriminierung
Methode	leitfadengestützte Interviews, vollständige Transkription der digitalen Aufzeichnungen, inhaltsanalytische Auswertung: induktives und deduktives Vorgehen, Einbezug des offenen Kodierens nach der Grounded Theory (Mayring, 2000, 2003; Schreier, 2014; Kuckartz, 2016)

Forschungsethik

»Forschungsethische Fragen sind immanenter Bestandteil der empirischen Forschungspraxis und stellen sich in allen Phasen des Forschungsprozesses« (Unger, 2014, S. 16) – deshalb, und insbesondere, weil der Forschungsgegenstand besonders sensible Themen berührt, begleiteten forschungsethische Fragen das Projekt von Beginn an. Es wurde davon

ausgegangen, dass Fragen zu Sexualität und Grenzverletzungen, so offen sie auch gestellt sein mögen, immer das Potenzial haben, beim Gegenüber unangenehme bis hin zu traumatisierende Erinnerungen wachzurufen. Neben der gewissenhaften Einhaltung von Mindeststandards wie Datenschutz und einem zielgruppenorientierten informierten Einverständnis wurden weitere Aspekte im Projekt verankert, die der Abwägung von Forschungsinteresse und den Interessen der Befragten dienen sollten. Damit wurde den Forderungen der Bonner Ethikerklärung zur Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten Rechnung getragen (vgl. Poelchau et al., 2015). (1) Die Interviewer_innen hatten professionelle Vorerfahrungen in Gesprächsführung (durch entsprechende Berufstätigkeit oder Studium). In einer zweitägigen Interviewer_innen-Schulung wurden neben den Inhalten und Schwerpunkten des Forschungsprojektes an einem Tag Grundlagen zu den Themen Trauma und Traumapädagogik vermittelt. Damit wurde sichergestellt, dass bei allen Interviewer_innen ein Mindestmaß an Sensibilisierung vorhanden ist. (2) Im Leitfaden waren direkte Nachfragen nach eigenen Grenzverletzungserfahrungen nicht vorgesehen und die Interviewer_innen entsprechend instruiert. Die Offenheit des Leitfadens und in der Gesprächsführung sollte den Interviewten den Raum aufzeigen, auch über schwierige und eben gegebenenfalls unangenehme Erfahrungen zu sprechen, sie sollten sich dazu aber nicht gedrängt fühlen. Die Gesprächsführung sollte dergestalt sein, dass die Hoheit über die Tiefe des Interviews jederzeit bei den Interviewten verbleibt. (3) Das Forschungsprojekt hat von Beginn an die enge Zusammenarbeit mit der Fachpraxis fokussiert. Dazu gehörte vor allem auch die Intensivierung und Stabilisierung der Vernetzungen zu den Fachberatungsstellen für sexualisierte Gewalt bzw. zu Einrichtungen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sexuell grenzverletzendem Verhalten. Im konkreten Kontext der Vermeidung von Schaden für Interviewte ermöglichte dieses Vorgehen die Zuschreibung für Interviewte und Interviewer_innen, im Falle von Re- oder Sekundärtraumatisierungen oder unerwünschten und unangenehmen Folgen der Interviewsituationen die schnelle Vermittlung zu den entsprechenden Facheinrichtungen zu ermöglichen. (4) Das Forschungsteam wurde mit Beginn der Erhebungsphase von einer Supervisorin begleitet. Damit bestand vor allem für die Interviewer_innen die Möglichkeit von Fallsupervisionen und der Bearbeitung problematischer Erfahrungen bzw. Erlebnisse.

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Eine wesentliche Ausgangsfrage für die Untersuchung war, Fachkräfte der ambulanten Hilfen zur Erziehung nach ihren Erfahrungen und ihrem Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt zu fragen. Ein wichtiger angestrebter Ertrag der Forschung war (und ist) es, Impulse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung dieser Fachkräfte zu setzen, gegebenenfalls mögliche eigene Formate zu entwickeln. Folgerichtig spielten diese Themen eine wichtige Rolle in den Interviews (zu Erfahrungen in der Fort- und Weiterbildung siehe den Beitrag von Karoline Heyne in diesem Band). Gefragt wurden die Interviewten danach, inwiefern Sexualität und sexualisierte Gewalt Themen in ihrem Studium waren, und inwiefern sie im Laufe ihrer Tätigkeit in den ambulanten HzE Fort- und/oder Weiterbildungen zu diesen Themen besucht haben.³

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen quantitativer Untersuchungen zu Sexualität und Sozialer Arbeit (vgl. Altenburg, 2015) sagten auch die Befragten im Merseburger Projekt alle aus, dass Sexualität kein Studieninhalt in ihrem Studium gewesen ist.⁴ Sexualisierte Gewalt wurde vereinzelt im Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdung thematisiert. Jedoch führt auch das bei den Befragten nicht dazu, dass sie sich selbst diesbezüglich eine ausreichende Kompetenz im Umgang mit sexualitätsbezogenen Fragen oder sexualisierter Gewalt zuschreiben würden. Die Situation hinsichtlich Fort- und Weiterbildungen zu den einschlägigen Themenfeldern steht im Widerspruch dazu: Es ist eher die Ausnahme als die Regel, dass einschlägige Fort- bzw. Weiterbildungen zu Sexualität oder sexualisierter Gewalt besucht wurden und werden. Befragte mit solchen Fort- bzw. Weiterbildungserfahrungen hatten diese von höchstens einer solchen Veranstaltung. Der Themenschwerpunkt war dann im Bereich sexualisierter Gewalt angesiedelt. Hervorhebenswert ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass diese besuchten Fort- bzw. Weiterbildungen von den Interviewpartner_innen nicht als hilfreich bewertet wurden. Begründet wurde das

-
- 3 Überlegungen zu den Kompetenzen der Fachkräfte schließen sich an. Im Beitrag »Professionelles Handeln sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt« im vorliegenden Band beleuchtet Torsten Linke diesen Aspekt anhand eines Falles ausführlich.
 - 4 Es ist anzunehmen, dass die Mehrheit der befragten Personen ein Studium der Sozialen Arbeit absolviert hat, im Interview wurde jedoch nicht explizit danach gefragt.

damit, dass die spezifischen Anforderungen und Hilfekonstellationen der ambulanten HzE jeweils nicht berücksichtigt wurden.

Themen⁵

Nachfolgend wird deskriptiv zusammengefasst, welche Themen die Interviewten im Zusammenhang mit Sexualität wahrnehmen und auf welche Weise sie diese benennen. Für eine nachvollziehbare Darstellung ist es sinnvoll, die Aussagen zu systematisieren.

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen den Themen, die die befragten Fachkräfte als von den Klient_innen aufgeworfen thematisieren, und denen, die die Sozialarbeiter_innen selbst ansprechen. Eine weitere Unterscheidung kann zwischen den unterschiedlichen Adressat_innengruppen von SPFH getroffen werden: In Bezug auf Kinder, Jugendliche und Eltern bzw. Erwachsene werden jeweils verschiedene Themen im Kontext von Sexualität genannt. Für die Gruppe der Jugendlichen ist zudem ein Geschlechtsunterschied relevant: An Mädchen werden von den Fachkräften andere Themen adressiert als an Jungen.

Hinsichtlich der Kinder, die Bestandteil der Hilfen sind, scheinen die interviewten Fachkräfte zwar sexualisiertes Verhalten unterschiedlichen Ausmaßes und Charakters wahrzunehmen, was beispielsweise an sprachlichen Ausdrücken festgemacht wird. Was jedoch nicht geäußert wird, ist, dass Kinder mit sexualitätsbezogenen Themen aktiv auf die SPFH zugehen. Es finden sich bei den Fachkräften Aussagen, die eher dazu tendieren, dass – außer bei auffälligen sexualisierten Verhaltensweisen oder bei aufgetretener sexualisierter Gewalt – die Thematisierung von Sexualität mit Kindern nicht notwendig sei.

In Bezug auf jugendliche Klient_innen ändern sich Ausmaß und Charakter der Thematisierung von Sexualität deutlich. Neben den Themen Pubertät und damit einhergehenden körperlichen Veränderungen weisen die Fachkräfte darauf hin, dass gerade Gefahren und Gefährdungen im Hin-

⁵ Bei diesem Abschnitt handelt es sich um einen Wiederabdruck aus dem Beitrag »Interviews zu Sexualität und Geschlecht mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit – Die Bedeutung einer reflektierten Haltung für das professionelle Handeln am Beispiel des Umgangs mit Macht und Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext« von Krolzik-Matthei et al. (2019).

blick auf die Sexualität von Jugendlichen wichtig seien. Für Jungen und Mädchen werden unterschiedliche Themen als relevant aufgezeigt. Eine geschlechtsunabhängige Feststellung der Fachkräfte ist, dass das sexuelle Verhalten der Jugendlichen insgesamt als zu expressiv wahrgenommen wird. Hinsichtlich der Mädchen benennen die Interviewten als relevante Themen deren sexuelles Verhalten, ihren als sexualisiert wahrgenommen Kleidungsstil und ihr (inadäquates) Verhütungsverhalten. In Bezug auf Jungen wird deren sexualisiertes Verhalten thematisiert, das in sprachlichen Äußerungen erkannt wird.

Wenn die Interviewten die Themen benennen, die Eltern an sie herangetragen, dann sind das vor allem Erziehungsfragen, die in den Bereich der Sexualität hineinreichen, sowie Beziehungskonflikte zwischen den Eltern. Zudem nehmen die interviewten Fachkräfte das Rollenverhalten der Eltern und ihre Sexualität innerhalb der Paarbeziehung als wichtige sexualitätsbezogene Themen wahr.

Sexualität als Aushandlungsfeld von Macht

Sozialpädagogische Familienhilfe findet, ebenso wenig wie Soziale Arbeit an sich, nicht im machtfreien Raum statt (vgl. Huxoll & Kotthaus, 2012, S. 10; Ricken, 2012, S. 104). Die Beziehungen zwischen Helfer_innen und Klient_innen sind durch Machtverhältnisse gekennzeichnet. Im Kontext von Fragestellungen sexualisierter Gewalt ist die Reflexion dieser Machtverhältnisse also auch ein wesentlicher Baustein präventiver Überlegungen (vgl. Thole et al., 2012). Im Rahmen der Auswertung der Fachkräfteinterviews im Handlungsfeld HzE (n = 19) stellte sich Sexualität als Aushandlungsfeld von Macht innerhalb der Hilfen heraus, also zwischen Helfer_innen und Klient_innen (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2019). Sexualität stellt in aller Regel keinen ausdrücklichen Bestandteil von Hilfeverfahren dar (siehe dazu auch den Beitrag von Magdon et al. in diesem Band). Somit ist sie nicht offizieller Bestandteil der Hilfen, sondern verbleibt im Offiziösen⁶ und wird dort ausgehandelt (vgl. Bourdieu, 1976). Drei Berei-

⁶ Bourdieu (1976) unterscheidet zwischen offiziellen und offiziösen Räumen, in denen soziale Praktiken stattfinden. Das Offizielle ist mit dem öffentlich geregelten Bereich von beispielsweise Recht und Politik gleichzusetzen. Das Offiziöse bildet den verborgenen Graubereich von Gesellschaften ab. Praktiken im Offiziösen sind der offiziellen

che sind diesbezüglich in der Auswertung hervorgestochen: (1) Provokation, (2) bürgerliche Sexualnormen und (3) Medizinisierung (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2019). (1) Als Provokation empfinden es Fachkräfte, wenn (erwachsene) Klient_innen sie direkt und teilweise unumwunden mit der eigenen (gelebten) Sexualität konfrontieren, sei es verbal (durch Berichte) oder auch nonverbal (durch ein bestimmtes äußeres Auftreten). Eine mögliche Deutung geht dahin, dieses Klient_innenverhalten gegenüber dem Eindringen von Helfer_innen in den familiären Privatraum als eine Möglichkeit der Selbstermächtigung zu betrachten (ebd., S. 254f.). (2) Das Anlegen bürgerlicher Sexualnormen an das sexuelle Verhalten von Klient_innen erscheint im Interviewmaterial als eine mögliche Reaktion von SPFHs unter anderem auf die erwähnten Provokationen. Fachkräfte unterscheiden beispielsweise entlang von Geschlecht oder Bildungsstand Fragen sexueller Mündigkeit (ebd., S. 255f.). (3) Der Begriff der Medizinisierung beschreibt zunächst jene gesellschaftliche Entwicklung, in der soziale Fragen und Herausforderungen in medizinischem Eingreifen gesucht werden (vgl. Foucault, 2003, S. 65f.). Auch Soziale Arbeit und damit die Hilfen zur Erziehung tragen zum staatlichen Auftrag der Gesunderhaltung von Bürger_innen bei. Sexualität wird innerhalb von ambulanten Erziehungshilfen im Bereich von Gesundheit und Gesunderhaltung verortet und ist dort der Deutungsmacht der Helfer_innen vorbehalten. Ein immer wiederkehrendes Thema in den durchgeführten Interviews ist das Verhüttungsverhalten der Klient_innen und das Insistieren von Fachkräften auf die Einnahme hormoneller Verhütungsmittel (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2019, S. 256f.).

Konfrontation mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Rahmen von SPFH

Ein Fokus bei der Auswertung war, in welchen Situationen Fachkräfte in der SPFH mit sexualisierter Gewalt konfrontiert werden und dadurch gezwungen sind mit der Thematik umzugehen. Bei der Auswertung konnte diese Konfrontation in drei Formen im Kontext ihres zeitlichen Auftretens,

Macht nicht zugänglich und verfahren nach eigenen Regeln. Somit sind sie nur schwer kontrollierbar. Fehlverhalten kann nur bedingt sanktioniert werden, Sanktionierungen unterliegen auch dem Gutdünken der offiziell Mächtigen.

der involvierten Personen und hinsichtlich ihrer strukturellen Einbindung und sich daraus ergebender Entscheidungsabläufe und Konsequenzen differenziert werden (siehe Abb. 1). Diese Formen schließen an die von Marie-Luise Conen für die SPFH analysierten Zeitpunkte des Bekanntwerdens oder des Auftretens eines Verdachts eines sexuellen Missbrauchs im Hilfekontext an (vgl. Conen, 1997, S. 5). Arbeitsaufträge, die von den Fachkräften mit Blick auf sexualisierte Gewalt benannt werden, sind: die Motivation zur Inanspruchnahme von Fachberatung oder Therapie; die Unterstützung und Begleitung von Betroffenen bzw. der Familie in gerichtlichen Verfahren; die Unterstützung bei der Umsetzung von Vereinbarungen oder Auflagen in der Familie; die Elternarbeit in Bezug auf den Schutz der Kinder (dies schließt auch Jugendliche ein); die Stärkung der Erziehungskompetenz; die Sensibilisierung der Eltern hinsichtlich der Wahrnehmung der Bedürfnisse der Kinder; die Gewährleistung der Gesundheitsfürsorge und die präventive Arbeit mit den Kindern. In Bezug auf die Arbeitsbedingungen, die von den Fachkräften der SPFH benannt werden und die eine Arbeit an den Aufträgen erschweren oder auch nicht möglich machen, sind folgende von zentraler Bedeutung: unzureichende oder fehlende Mitarbeit der Familien und der Betroffenen; Zweifel der Fachkräfte an den eigenen Kompetenzen; unzureichende Qualifikationen (Fort- und Weiterbildung); Verantwortungsdelegationen im Hilfenzwerg; unzureichende Netzwerkstrukturen (z. B. Beratungsangebote und therapeutische Angebote im ländlichen Raum); Mangel an Reflexionsangeboten seitens des Arbeitsgebers (z. B. unzureichende oder gar keine Supervisionsmöglichkeiten); von den Fachkräften als unzureichend empfundene Unterstützung vom Jugendamt (ASD) im Kontext sexualisierter Gewalt. Zwei auftretende Situationen werden als die herausforderndsten in der Arbeit mit Familien empfunden: (1) der Umgang mit (nicht zu klarenden) Verdachtsfällen und (2) die Rückkehr oder das Verbleiben der übergriffigen Person in der Familie oder im familiennahen Umfeld (vgl. Linke & Krolzik-Matthei, 2018). In diesem Kontext zeigen sich Ambivalenzen in Bezug auf das geeignete Vorgehen und die angemessenen Interventionen im Rahmen der Sicherung des Kindeswohls im Kontext mit Kategorien wie: Umgang mit Vertrauen und der Schweigepflicht; Selbstbestimmungsrecht von Kindern und Jugendlichen; Bedürfnisse der Betroffenen; Umgang mit dem Familiensystem; Unsicherheiten in Bezug auf die Gewährleistung des Schutzauftrages (vgl. auch Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018). Diese Ambivalenzen im Umgang mit sexualisierter Gewalt können

Hemmungen und Verzögerungen von Entscheidungen bezüglich des Kindeswohls, fehlende Interventionsbereitschaft und ein Anhalten der Übergriffe, eine erhöhte Vulnerabilität der Betroffenen, der Familien (aber auch der Fachkräfte) und ein Aufrechterhalten oder eine Stärkung eines Systems bzw. Verhaltensmusters bewirken und damit eine bestehende Kindeswohlgefährdung fortsetzen.

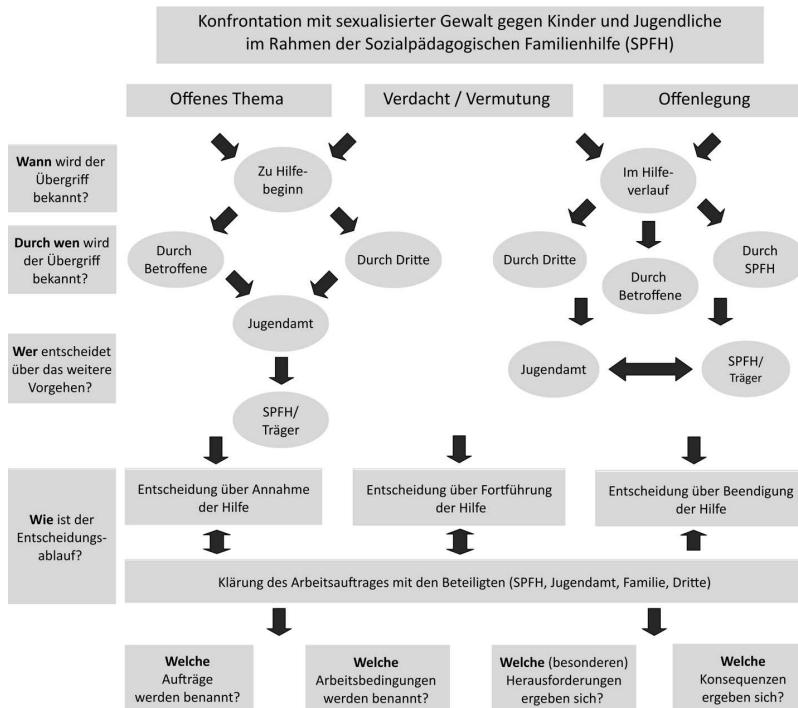


Abb. 1: Formen der Konfrontation und sich anschließender Ablaufprozess

Täter_innen in der Familie – Helper_innen im (gefühlten) Dilemma

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Fallkonstellation, in der sich die übergriffige Person (noch) in der Familie befindet bzw. mit dem Familien- system in Kontakt steht, als besonders herausfordernd für die Arbeit in

diesem Familiensystem beschrieben. Fachkräfte können sich selbst in einer solchen Situation in einem Dilemma erleben: Ihr Auftrag ist – sowohl (professionals-)ethisch als auch staatlich – der Schutz des Kindeswohls. Dieses ist im Fall sexualisierter Gewalt eindeutig gefährdet. Der in der Praxis nahe liegende Schritt der Herausnahme des betroffenen Kindes aus der Familie kann aber unter bestimmten Bedingungen mit weiteren Beeinträchtigungen des Kindeswohls einhergehen, beispielsweise durch die Art der Strafverfolgung und -ermittlung und (Qualitäts-)Merkmale der aufnehmenden Einrichtung. Interviewte berichten von solchen Situationen und davon, wie sie sich selbst als ohnmächtig erleben und hilflos fühlen. Dennoch sind Fachkräfte der SPFH in solchen Situationen genötigt, Entscheidungen im Sinne des Kindeswohls zu treffen. Dafür gibt es verschiedene Voraussetzungen. Eine wesentliche: Vermeintliche Dilemmata sind konstitutiver Bestandteil Sozialer Arbeit. Verschiedene Wissenschaftler_innen haben mit Blick auf Soziale Arbeit dieses wesentliche Element der Profession mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben: Paradoxien (Schütze, 2000), doppeltes Mandat bzw. Tripelmandat (Staub-Bernasconi, 2007), mit Blick auf die möglichen Ambivalenzen bei Hausbesuchen in den ambulanten Hilfen (Gerull, 2014). Der Umgang mit derart konflikthaften Situationen ist dementsprechend Teil professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit und muss Gegenstand der Aus-, Fort- und Weiterbildung sein. Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit von Fachkräften der SPFH in den empfundenen Dilemmasituationen ist das Vorhandensein kompetenter Netzwerkstrukturen, da der Austausch über die wahrgenommene Ohnmachtssituation den Beginn der Perspektivverschiebung darstellen und so zu weiteren professionellen Entscheidungen führen kann.

Literatur

- Altenburg, A. (2015). *Sexualität und Soziale Arbeit. Zur Notwendigkeit Sexueller Bildung im Studium der Sozialen Arbeit*. Merseburg: Hochschulverlag Merseburg.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Conen, M.-L. (1997). *Sexueller Missbrauch aus familiodynamischer Sicht – Arbeitsansätze in der SPFH. Expertise für das Projekt: Sozialpädagogische Familienhilfe*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Conen_Sexueller_Missbrauch_aus_familiodynamischer_Sicht.pdf (28.09.2019).
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Foucault, M. (2003). *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits. Band 3, 1976–1979*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gerull, S. (2014). *Hausbesuche in der Sozialen Arbeit. Eine arbeitsfeldübergreifende empirische Studie*. Opladen: Budrich.
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – ein Handbuch* (S. 349–359). Reinbek: Rowohlt.
- Huxoll, M. & Kotthaus, J. (2012). Der Blick in den Spiegel. Eine einführende Reflexion des sozialarbeiterischen Umgangs mit Macht und Zwang. In M. Huxoll & J. Kotthaus (Hrsg.), *Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 9–19). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kavemann, B., Rothkegel, S. & Nagel, B. (2015). *Nicht aufklärbare Verdachtsfälle bei sexuellen Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiter*innen in Institutionen. Nicht 100 Prozent Sicherheit, aber 100 Prozent Professionalität*. http://www.barbara-kavemann.de/download/2015_Broschuere_nicht_aufklaerbare_Verdachtsfaelle.pdf (18.04.2019).
- Krolzik-Matthei, K., Linke, T. & Voß H. J. (2019). Interviews zu Sexualität und Geschlecht mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit – Die Bedeutung einer reflektierten Haltung für das professionelle Handeln am Beispiel des Umgangs mit Macht und Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext. In M. Wazlawik, H. J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 247–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Linke, T. & Krolzik-Matthei, K. (2018). »Da sind die Täter in Kontakt mit den Personen, die sie sexuell missbraucht haben« – Herausforderungen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe beim Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Familie. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 21(2), 178–187.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1(2), Art. 20. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf (18.03.2019).
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung; eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2014). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–472). Weinheim: Juventa.
- Poelchau, H.W., Briken, P., Wazlawik, M., Bauer, U., Fegert, J. & Kavemann, B. (2015). Bonner Ethik-Erklärung. Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten. [https://www.bmbf.de/files/Ethikerklaerung\(1\).pdf](https://www.bmbf.de/files/Ethikerklaerung(1).pdf) (22.05.2019).

- Retkowski, A. & Treibel, A. (2018). Ambivalenzen im Umgang mit Verdachtsfällen sexuatisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 756–764). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2012). Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. Versuch einer systematischen Reflexion. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103–117). Opladen: Budrich.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18. <http://nbn-re solving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (28.08.2019).
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufruhr. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96. <https://budrich-journals.de/index.php/zqf/article/viewFile/4127/3464> (29.08.2019).
- Staub-Bernasconi, S. (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch*. Bern: Haupt.
- Thole, W., Baader, M., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U. & Thompson, C. (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Unger, H. v. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. v. Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS.

Die AutorInnen

Katja Krolzik-Matthei, Diplom-Sozialpädagogin, M. A. Angewandte Sexualwissenschaft; seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Merseburg (Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung); promoviert an der Universität Kassel zu Diskursivierungen der Abtreibung in der DDR.

Kontakt: katja.krolzik-matthei@hs-merseburg.de

Torsten Linke, Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, M. A. Angewandte Sexualwissenschaft, Professor für Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem Schwerpunkt Soziale Einzelfallhilfe, Sozialmanagement und Ethik in der Sozialen Arbeit, von 2016 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Merseburg im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: torsten.linke@hszg.de

Empirische Befunde zu Jugendsexualität und Gewalt – Ergebnisse und Erkenntnisse aus den PARTNER-Studien

Konrad Weller

Die Angewandte Sexualwissenschaft in Merseburg integriert in vielfältiger Weise empirische Forschung zur Jugendsexualität. Im Zentrum stehen die PARTNER-Studien, die 1972, 1980 und 1990 (PARTNER I, II, III) das Partner- und Sexualverhalten in der DDR erkundeten. Mit PARTNER 4¹ wurde 2012/2013, unter Beteiligung vieler Studierender der Angewandten Sexualwissenschaft, eine weitere Etappe dieser historischen Vergleichsstudie durchgeführt.² Bei PARTNER 4 und den Vorgängerstudien handelt es sich um komplexe sozialwissenschaftlich-jugendsexuologische Studien. Die 2013er Studie bildete Basisbereiche des sexuellen Verhaltens und Erlebens im historischen Vergleich ab und trug zugleich den historischen Veränderungen Rechnung, indem sie aktuelle Themen (z.B. Mediennutzung, Gewalterfahrung) in angemessener Differenziertheit aufgriff.³ Die

-
- 1 Die Studien PARTNER I, II, III wurden vom Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) Leipzig durchgeführt (vgl. Starke & Weller, 1999, 2011). Wenn PARTNER 4 jetzt nicht mehr lateinisch, sondern arabisch beziffert wird, soll das sowohl auf die Kontinuität des historischen Monitoring verweisen wie auf die neue institutionelle Trägerschaft – den Lehr- und Forschungsbereich Angewandte Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg – und die generell veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen PARTNER 4 stattfindet.
 - 2 Wenngleich die Erhebung historischer Vergleichsdaten im Vordergrund stand, war PARTNER 4 im Kontext der damaligen Antragstellungen der Forschungen zu sexueller Gewalt beim BMBF auch eine Vorlauf- und Machbarkeitsstudie, in der forschungsorganisatorische Aspekte getestet und forschungsethische Fragen reflektiert wurden. Schließlich gingen die Ergebnisse von PARTNER 4 unmittelbar in die Lehre und Forschung ein und wurden unter anderem von Studierenden ausgewertet, in exponierter Weise in der Masterarbeit von Linke (vgl. Linke, 2015).
 - 3 Gegenwärtig (Frühjahr 2020) in Arbeit ist PARTNER 5, eine durch das Land Sachsen-Anhalt finanzierte Studie mit dem inhaltlichen Fokus auf sexueller Gewalt.

komplexe Herangehensweise erfasste über partnerschaftliche und sexuelle Einstellungen und Verhaltensweisen hinaus eine Vielzahl weiterer objektiver und subjektiver Lebensbedingungen wie familiäre Herkunfts- und Entwicklungsbedingungen (vgl. Weller & Bathke, 2017), Lebenswerte, religiöse Gebundenheit, Aspekte der Familienplanung (z. B. Kinderwunsch, präferierte Lebensmodelle), die zum einen für die differenzierte Querschnittsanalyse benötigt werden, zum anderen im historischen Vergleich über sozialisatorische Wirkungen des gesellschaftlichen Wandels in den neuen Bundesländern Aufschluss geben (vgl. Weller, 2013).

Ein erklärtes Ziel von PARTNER 4 besteht darin, das Thema sexuelle Gewalt differenzierter als in den vorangegangenen PARTNER-Studien zu erfassen. Bis zum Ende der DDR im Jahr 1990 war sexuelle Gewalt kein Thema dortiger öffentlicher Debatten, und auch wenn in den früheren PARTNER-Studien Erfahrungen mit Vergewaltigung bzw. entsprechenden Versuchen abgefragt wurden, gab es bis in die 1980er Jahre hinein in der sexuologischen Forschung kein dezidiertes Interesse an differenzierten und repräsentativen Daten zur Verbreitung von Gewalterfahrung.⁴

4 Mit dem Abstand einiger Jahrzehnte betrachtet muss man sich dennoch verwundert die Frage stellen, wieso in PARTNER I zu Anfang der 1970er Jahre einige Fragen zu sexueller Gewalterfahrung gestellt wurden, in PARTNER II 1980 dann aber keine einzige und in PARTNER III 1990 nur so wenige. Denn wenngleich es in der DDR keinen öffentlichen Diskurs zum Thema gab (wie zu vielen anderen gesellschaftlichen Problemfeldern auch), wurde doch im wissenschaftlichen Austausch darauf eingegangen: In der vom Psychologen Grassel und dem (Sexual-)Pädagogen Bach (Grassel & Bach, 1979) beim renommierten Verlag der Wissenschaften herausgegebenen Band *Kinder- und Jugendsexualität* werden »Sittlichkeitsvergehen« thematisiert, werden Befunde westdeutscher Untersuchungen über die Beziehungen zwischen Opfern und Tätern, zu den Folgen sexuellen Missbrauchs für die Opfer und zur Charakteristik der Täter zusammengetragen mit dem Hinweis: »Für die DDR stehen Zahlen noch aus« (ebd., S. 260). Sogar über »Sittlichkeitsverfehlungen in der Schule«, über »Lehrer und Sittlichkeitsvergehen« und »Vergehen von Schülern« wird geschrieben, ebenso wie über die »Problematik der Schutzerziehung«. Hier ist – bei aller Zeitgebundenheit in der Diktion – der gesamtdeutsche Diskurs zur sexuellen Gewalt in pädagogischen Kontexten ab 2010 vorweggenommen. Selbst das erst seit einigen Jahren in den professionellen Fokus gelangte Problem sexuell übergriffiger Kinder und Jugendlicher wird bereits 1969 in einer Habilitationsschrift des Hallenser Pädagogen Sende bearbeitet (vgl. Sende, 1969).

Dass die Gewaltthematik keinen Eingang in die sexualwissenschaftliche Jugendforschung fand, hat mehrere Gründe. Zum einen war die Erforschung von Problemthemen im Rahmen der vom Amt für Jugendfragen (dem Jugendministerium der DDR) und der Zentralverwaltung für Statistik zu genehmigenden Untersuchungen oft nicht durchsetz-

Die historischen Vergleiche, die Antwort geben sollen auf die Frage nach generellen Tendenzen zum Aufkommen sexueller Gewalt in den neuen Bundesländern, beschränken sich demzufolge auf wenige vergleichbare Fragestellungen. Neben den Daten aus PARTNER III liegen dafür auch Ergebnisse der JSA-Studie⁵ aus dem Jahr 1990 vor, in der nun wiederum (mit Blick auf Ost-West-Unterschiede in den damals noch existierenden beiden deutschen Staaten) in persönlichen Interviews die Erfahrung mit sexueller Belästigung, Bedrohung, Zwang und Gewalt sehr differenziert erfasst wurden.

Wenngleich PARTNER 4 mehr Fragestellungen zu sexueller Gewalt enthält als die Vorgängerstudien, so mussten dennoch mit Rücksicht auf den Komplexitätsgrad und den Gesamtumfang der Studie sowie aus forschungsethischen Gründen Kompromisse gefunden werden. Insgesamt betreffen 18 Einzelfragestellungen von insgesamt 237 das Thema. Das Gros der Fragen bezog sich auf »leichte« Erlebnisse sexueller Belästigung, auf (Tat-)Orte und Täter. Hinzu kam eine Frage zu versuchter Nötigung, zu erlebter Vergewaltigung, zum ersten Geschlechtsverkehr gegen den eigenen Willen sowie eine Frage zu eigener Täterschaft. Ein Unterschied in der methodischen Herangehensweise zwischen PARTNER III und 4 besteht auch darin, dass 1990 die Fragen zu erlebten sexuellen Übergriffen nur Mädchen gestellt wurden, 2013 beiden Geschlechtern. Das ist kein

bar, und möglicherweise wurden solche Themen von vornherein ausgeblendet, um die Untersuchungen insgesamt nicht zu gefährden. Zum anderen war der (Jugend-) Sexualitätsdiskurs der DDR bis in die späten 1980er Jahre hinein ein liberalistischer und in gewisser Weise auch ein romantisches. Sexualität und Partnerschaft wurden als wichtige Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung gefasst. Wissenschaftliche Befunde sollten die gesellschaftliche Skepsis gegenüber Jugendsexualität abbauen (vgl. Weller, 2018). Das Geschlechterverhältnis galt per se als gleichberechtigt und strukturell gewaltfrei. Risiken gelebter Sexualität wurden lediglich in Bezug auf ungewollte Schwangerschaft und sexuell übertragbare Krankheiten thematisiert.

Diese romantisch-liberale Überblendung der sexuellen Verhältnisse war in ähnlicher Weise auch für die bundesdeutsche Forschung dieser Jahre charakteristisch – in der Jugendsexualitätsstudie von Sigusch und Schmidt (1973) findet sich nicht eine einzige Frage zu sexueller Gewalt. Erst zu Ende der 1980er Jahre wurden Sexualität und Geschlechterverhältnis zunehmend als Macht- und Gewaltstrukturen thematisiert und erst ab den 1990er Jahren systematisch untersucht.

5 JSA = Jugendsexualität und Aids. Der Titel der Studie, die in Hamburg, Frankfurt am Main und Leipzig stattfand, wurde aufgrund der BMFT-Forschungsförderung im Schwerpunkt »Aids-Sozialwissenschaften« gewählt (vgl. Schmidt, 1993).

bloßer Effekt des Unisex-Fragebogens, sondern Resultat eines fachlichen Diskurses, der in den letzten Jahren auch Jungen als Betroffene von sexueller Gewalt in den Blick genommen hat.

PARTNER 4 ist keine klassische Dunkelfeldstudie, in der sozialwissenschaftlich an einer Zufallsstichprobe das Aufkommen von nicht angezeigten Delikten (z. B. sexuellem Missbrauch von Kindern bzw. im Kindesalter) in Ergänzung zu den Hellfelddaten der kriminalpolizeilichen Statistik erhoben wird. So wurde das Alter, in dem Übergriffe stattfanden, nicht erfragt, es ging nicht darum, Delikte zu erfassen und strafgesetzlich zu kategorisieren. Neben einem Beitrag zur Phänomenologie sexueller Übergriffe (wo und durch wen sie stattfinden), ihrer Wirkung auf und ihrer Verarbeitung durch die Betroffenen sowie der Beschreibung des historisch konkreten Reflexionsniveaus der Jugendlichen gegenüber der Gewaltthematik liegt die Potenz der komplexen Studie darin, dass mikrosoziale (sozialstrukturelle und familiäre) sowie individuelle Risiko- und Resilienzfaktoren abbildbar sind und Erkenntnisse zu den Bedingungen, unter denen sexuelle Grenzüberschreitungen stattfinden. Das Hauptaugenmerk dieses Artikels liegt jedoch auf der Frage der historischen Veränderungen.

Dazu ein Befund aus der Jugendsexualitätsstudie (JSA) von 1990 (15- bis 17-jährige Großstadtjugendliche aus Hamburg, Frankfurt am Main und Leipzig): Wir stellten damals fest, dass es einen erheblichen Anteil von Mädchen gab, die sexuelle Übergriffe erlebt hatten, und zwar im Westen viel häufiger (62 %) als im Osten (36 %). Die Erfahrungen mit schwerer sexueller Gewalt war in Ost und West hingegen annähernd gleich (Mädchen Ost: 7 %, Mädchen West 8 %). Insbesondere bei den leichten Formen der Belästigung bestand also eine Differenz (vgl. Lange, 1993, S. 154ff.; Starke & Weller, 1993, S. 88). Eine Erklärung für die Ost-West-Differenz war das höhere Reflexionsniveau der Westmädchen aufgrund des Gewaltdiskurses in der alten BRD. Gerade die Westmädchen imponierten aber auch durch historisch angewachsene sexuelle Selbstbestimmung und durch gesteigerte Initiative in sexuellen Beziehungen. Ihnen wurde eine ausgeprägte Emanzipiertheit bescheinigt und niemand wäre darauf gekommen, die Westmädchen im Vergleich zu den Ostmädchen als stärker viktimisiert zu beschreiben.

Die Ergebnisse aus der Interviewstudie 1990 werden hier noch einmal differenziert dargestellt, da sie – trotz ganz unterschiedlicher Methodik – eine gute Vergleichsmöglichkeit zu den Befunden aus PARTNER 4 liefern (vgl. Abb. 1).

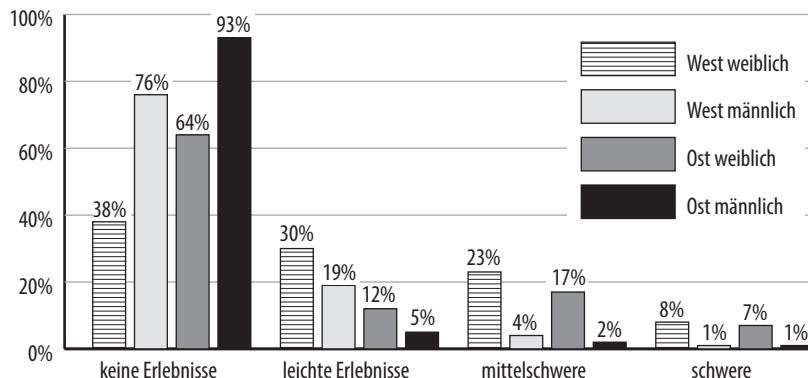


Abb. 1: Erfahrung mit sexuellen Übergriffen 1990. Irgendeine Form sexuelle Übergriffe bereits erlebt. Studien: 1990: Jugendsexualität Hamburg – Leipzig; Typenbildung aus verschiedenen Einzelfragen: »leichte« Erlebnisse: verbale Belästigungen (»Anmache«), Hinterherpfeifen, Anstarren (»mit den Blicken ausziehen«) ... , »mittelschwere« Erlebnisse: versuchtes Küssen, Angrapschen ... , »schwere« Erlebnisse: versuchter oder erzwungener Geschlechts- oder Oralverkehr (Vergewaltigung) ...

In PARTNER 4 wurde eine völlig andere methodische Herangehensweise gewählt, die allerdings wie die JSA-Studie 1990 das Ziel hatte, in differenzierter Weise Erlebnisse unterschiedlichen Schweregrads zu erfassen. Ein Summenscore aus den verschiedenen Einzelfragen, die Erfahrung mit sexueller Belästigung, aber auch schwerwiegenderen Erlebnissen erfragten, ergibt: 2013 geben 52 % der ostdeutschen Mädchen und 18 % der Jungen an, bereits irgendeine Form sexueller Übergriffe erlebt zu haben, 1990 waren es nur 36 % bzw. 7 % (vgl. Abb. 2).

Der historische Zuwachs unter den ostdeutschen Jugendlichen betrifft vor allem »leichte« Erlebnisse und tatsächlich sind es vor allem Belästigungen im Internet, die am häufigsten erlebt wurden (vgl. Abb. 3). Es folgen (auf unterschiedlichem Niveau in der Rangfolge bei beiden Geschlechtern gleich): Belästigungserfahrungen in Freizeitbereichen (im Sportverein, im Ferienlager, in der Disco), in der Schule und – am seltensten – in der Familie.

Dieses Ergebnis belegt, dass im historischen Vergleichszeitraum seit 1990 durch die Entwicklung und flächendeckende Verbreitung des Internets neue – virtuelle bzw. medienvermittelte – Formen und Felder sexueller Grenzverletzungen und -überschreitungen hinzugekommen sind.

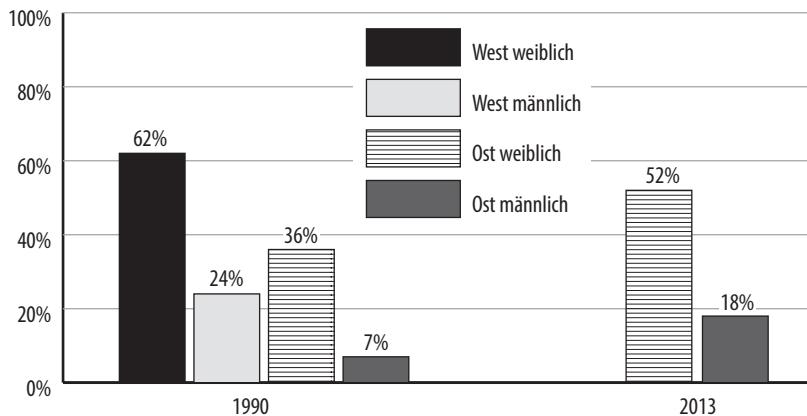


Abb. 2: Erfahrung mit sexuellen Übergriffen. Irgendeine Form sexuelle Übergriffe bereits erlebt; Studien: 1990: Jugendsexualität Hamburg – Leipzig, 2013: PARTNER 4; Typenbildung aus verschiedenen Einzelfragen.

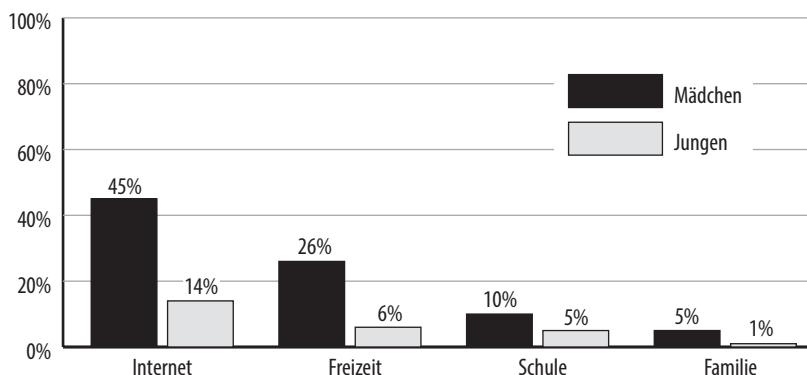


Abb. 3: Orte sexueller Übergriffe. Studien: PARTNER 4. Fragestellung: »Haben Sie das Folgende schon erlebt? Ich wurde (1) in der Schule sexuell belästigt, (2) in der Freizeit (Sportverein, Ferienlager, Disco o. ä.) sexuell belästigt, (3) über das Internet (z. B. beim Chatten) sexuell belästigt, (4) in der Familie sexuell belästigt. Antworten Sie jeweils mit: 1 = ja, mehrmals, 2 = ja, einmal, 3 = nein.«

Das ist jedoch nicht als Zunahme der sexualisierten Gewalt in der medialisierten Gesellschaft zu interpretieren, sondern als angewachsene Sensibilität gegenüber (neuen und alten Formen von) sexuellen Belästigungen und

Übergriffen, die als solche wahrgenommen werden, ohne jedoch psychisch zu belasten, ohne zu viktimisieren (s. u.).

Die im Artikel »Reflexionen der deutschen Forschung zu sexualisierter Gewalt von, an und unter Jugendlichen« (Weller) in diesem Band erläuterten Hell- und Dunkelfeldzahlen, die einen historischen Rückgang der schwerwiegenden sexuellen Gewalt dokumentieren, lassen sich durch jugendsexuologische Ergebnisse in der Tendenz bestätigen: 3 % der Mädchen sprachen 2013 davon, dass sie schon durch Gewalt oder Drohung zu Geschlechtsverkehr oder einer anderen sexuellen Handlung gezwungen wurden, 1990 (PARTNER III) waren es 5 %. 2013 sagten 6 % der Mädchen, dass der erste Geschlechtsverkehr gegen ihren Willen erfolgte, 1990 waren es 4 %.

In den BZgA-Studien wurde seit 1998 folgende Frage gestellt: »Hat ein Junge/Mann schon einmal versucht, Sie gegen Ihren Willen zu Sex oder Zärtlichkeiten zu bringen, indem er Sie unter Druck gesetzt hat?« In PARTNER 4 wurde diese Fragestellung wie folgt adaptiert: »Jemand versuchte, mich gegen meinen Willen zu Sex und Zärtlichkeiten zu bringen.« Dies bestätigten 15 % der Mädchen und 4 % der Jungen (vgl. Tab. 1). Unter den 15-jährigen Mädchen waren es 8 %, unter den 16-jährigen 12 %, unter den 17-jährigen 16 %, unter den 18-jährigen und älteren 22 %. Das zeigt in den jüngeren Altersgruppen eine gute Übereinstimmung zu den BZgA-Daten (14- bis 17-Jährige) und bestätigt, dass die schwereren Formen sexueller Gewalt in den letzten Jahren zumindest nicht angestiegen sind.

Tab. 1: Erfahrung mit Versuchen sexueller Nötigung (BZgA, 2010, S. 196; Heßling & Bode, 2015, S. 197)

	1998	2001	2005	2009	2013	2015
Mädchen BZgA/ P4	16 %	15 %	13 %	13 %	15 %	11 %
Frage BZgA: »Hat ein Junge/Mann schon einmal versucht, Sie gegen Ihren Willen zu Sex oder Zärtlichkeiten zu bringen, indem er Sie unter Druck gesetzt hat?«						
PARTNER 4 (2013): »Jemand versuchte, mich gegen meinen Willen zu Sex und Zärtlichkeit zu bringen.«						
1 = ja, mehrmals; 2 = ja, einmal; 3 = nein						

Psychische Belastung durch erfahrene Übergriffe

Um eine Antwort auf die Frage zu erhalten, inwieweit erlebte sexuelle Übergriffe lediglich wahrgenommen wurden oder viktimisiert haben, wurden in PARTNER 4 nicht nur verschiedene Formen der Erfahrung mit sexueller Grenzüberschreitung erfragt, sondern auch das damit verbundene Belastungserleben. Alle Jugendlichen (52 % der Mädchen, 18 % der Jungen), die irgendeine Form sexuellen Übergriffs erlebt hatten, wurden gefragt: »Wie stark leiden Sie gegenwärtig unter diesen Erlebnissen?«

18 % der Mädchen und 10 % der Jungen, die Erlebnisse berichtet haben, geben an, sehr stark oder stark belastet zu sein. Wenn wir die kaum belasteten hinzurechnen, sind es etwa zwei Drittel der Mädchen (63 %) und ein Drittel der Jungen (35 %) (vgl. Abb. 4). Bezogen auf alle Befragten (also auch diejenigen, die keine Übergriffe berichten) bekunden zwischen 10 % und 34 % der Mädchen starken bzw. zumindest geringen Leidensdruck, unter den Jungen sind es zwischen 2 % und 13 %.⁶

Wenngleich das Belastungserleben aufgrund von Übergriffen ganz und gar subjektiv und individuell ist, lassen sich anhand unserer Befunde regelhafte Zusammenhänge darstellen. In Abbildung 5 ist die Stärke von Zusammenhängen (Korrelationskoeffizienten) zwischen den oben bereits dar-

6 Die Ergebnisse zum Belastungserleben wurden seit 2013 vielfach in unterschiedlichen fachlichen Kontexten vorgestellt und diskutiert. Eine häufige Kritik von Kinderschutzfachkräften und Traumaexpert*innen am methodischen Vorgehen ist, dass Leidensdruck keine unmittelbar bewusstseinspflichtige Empfindung ist, Opfer sexueller Gewalt ihr Leid oft zunächst verdrängen (insbesondere Jungen) und erst später ihrer Traumatisierung gewahr werden. Insofern sei der »wirkliche« Grad des Leidensdrucks bzw. der Traumatisierung gar nicht erfragbar bzw. er sei höher als bekundet. Wir halten diese Argumentation nicht für zielführend. Natürlich ist subjektives Leid eine biografische Momentaufnahme, natürlich variiert es in Abhängigkeit vom Grad des Bewusstwerdens und Verarbeitens; die Wahrnehmung von Erlebnissen unterliegt – wie gesehen – historisch und auch individuell-biografisch sich ändernder Bewertung. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass Erlebnisse und damit verbundene Belastungen vielfach erst mit zeitlichem Abstand als Übergriffe eingeordnet werden. Aber ebenso scheint möglich, dass sich biografisch frühe belastende Erlebnisse (z. B. verbale Belästigung im Chat oder die Konfrontation mit Pornografie bei noch nicht vorhandener partnerschaftlicher Erfahrung) in späteren Jahren relativieren. So oder so: Die Bestätigungen oder Nichtbestätigungen sexueller Übergriffserfahrung und damit verbundene Affekte sind kontext-abhängige, subjektive und biografisch veränderbare Momentaufnahmen, aber sie sind erfragbar.

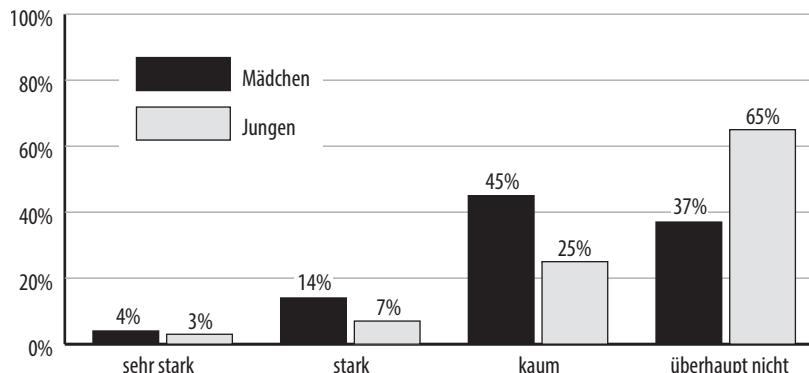


Abb. 4: Belastung durch sexuelle Übergriffe. Fragestellung: »Wie stark leiden Sie gegenwärtig unter diesen Erlebnissen?« 1 = sehr stark, 2 = stark, 3 = kaum, 4 = überhaupt nicht.

gestellten Erfahrungsbereichen abgebildet. Zu sehen ist, dass die häufigen Übergriffserfahrungen im Internet nicht systematisch belastend wirken. Die Übergriffe in Freizeit und Schule hingegen werden durch Mädchen wie Jungen als belastend erlebt. Familiäre Übergriffe wiederum sind vergleichsweise am seltensten, aber sie traumatisieren am stärksten, allerdings nur die Mädchen.

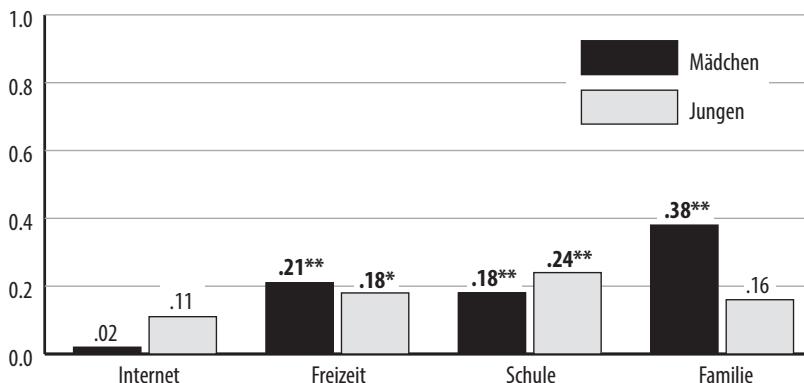


Abb. 5: Belastung durch sexuelle Übergriffe. Zusammenhang (Korrelation) zwischen erlebten Übergriffen und dadurch erlebter Belastung. Studien: PARTNER 4. Fragestellung: siehe Abb. 3 und Abb. 4; signifikante Zusammenhänge ($p < 0.5 = ^*$; $p < 0.1 = **$) sind fett gedruckt.

In PARTNER 4 wurde auch nach sexueller Belästigung durch verschiedene Personengruppen gefragt (Tab. 2). Bei beiden Geschlechtern sind es – auf unterschiedlichem Niveau – vorwiegend gleichaltrige und ältere Jugendliche, die als übergriffig benannt werden. Bei den Mädchen sind zudem Negativerfahrungen mit fremden Erwachsenen noch relativ häufig. Bekannte Erwachsene werden am seltensten als Täter benannt. Die Korrelation mit dem Belastungserleben wiederum zeigt, dass lediglich die Übergriffe dieser Personengruppe systematisch schädigen (vgl. Tab. 3). Bei den Mädchen sind das mit größerer Wahrscheinlichkeit Personen aus dem familiären Nahraum, bei den Jungen außfamiliäre Personen (z. B. Trainer oder Lehrer).

Tab. 2: Sexuell grenzverletzende Personen

Erfahrung mit mehrmaliger/ einmaliger Belästigung	Gleich- altrige	ältere Jugendliche	fremde Erwachsene	bekannte Erwachsene
Mädchen	23 %	17 %	16 %	5 %
Jungen	6 %	9 %	4 %	1 %

Fragestellung: »Haben Sie das Folgende schon erlebt? Antworten Sie jeweils mit ... 1 = ja, mehrmals; 2 = ja, einmal; 3 = nein«

- Ich wurde durch Gleichaltrige sexuell belästigt.
- Ich wurde durch ältere Jugendliche sexuell belästigt.
- Ich wurde durch fremde Erwachsene sexuell belästigt.
- Ich wurde durch mir bekannte Erwachsene sexuell belästigt.

Tabelle 3 liefert die Übersicht der Zusammenhänge zwischen Übergriffs erfahrungen und dem damit verbundenen Belastungserleben.⁷

⁷ Diese statistischen Aussagen, sowohl die Korrelationen wie auch die Angaben zum Anteil stark Betroffener bei den jeweilig erlebten Formen sexueller Übergriffe, belegen die auf der Basis der PARTNER-4-Daten nachweisbaren Zusammenhänge. Damit wird nicht gesagt, dass nicht nachweisbare Zusammenhänge nicht existieren; so ist zum Beispiel mit Sicherheit davon auszugehen, dass auch Jungen durch sexuelle Belästigung im familiären Kontext belastet werden. Das ist allerdings in PARTNER 4 aufgrund der geringen Fallzahlen (vier Jungen berichten über Belästigung in der Familie) statistisch nicht nachweisbar.

Tab. 3: Belastungsgrad durch erlebte sexuelle Übergriffe; signifikante Zusammenhänge sind fett gedruckt: $p < 0.5 = ^*$; $p < 0.1 = ^{**}$

	Mädchen	Jungen
Versuch, mich gegen meinen Willen zu Sex und Zärtlichkeiten zu bringen	.46**	.01
in der Familie sexuell belästigt	.38**	.16
Ich wurde durch Gewalt zu GV/ sexueller Handlung gezwungen.	.36**	.09
durch bekannte Erwachsene sexuell belästigt	.25**	.18*
in der Schule sexuell belästigt	.18**	.24**
in der Freizeit sexuell belästigt	.21**	.18*
Mädchen bekannt, die durch Gewalt/Drohung zu GV gezwungen	.23**	.00
Jungen bekannt, die durch Gewalt/Drohung zu GV gezwungen	.14*	.11
durch ältere Jugendliche sexuell belästigt	.12	.09
Im Internet sexuell belästigt	.02	.11
durch Gleichaltrige sexuell belästigt	.05	.05
durch fremde Erwachsene sexuell belästigt	.04	.08

Die abstrakten Korrelationen lassen sich in folgende konkrete Differenzierungen »übersetzen«:

Wenn unter den Mädchen, die irgendeine Form von sexuellem Übergriff erlebt haben, 18 % eine starke Belastung angeben, so sind es unter denjenigen,

- die zu Geschlechtsverkehr oder einer anderen sexuellen Handlung gezwungen wurden, 62 %,
- die Übergriffe in der Familie erlebten, 61 %,
- die gegen ihren Willen zu Sex oder Zärtlichkeiten genötigt wurden, 40 %,
- die Übergriffe durch bekannte Erwachsene erlebten, 39 %.

Wenn unter den Jungen, die irgendeine Form von sexuellem Übergriff erlebt haben, 11 % eine starke Belastung angeben, so sind es unter denjenigen,

- die Übergriffe durch bekannte Erwachsene erlebten, 33 %,
- die Übergriffe in der Schule erlebten, 31 %,
- die in der Freizeit sexuell belästigt wurden, 17 %.

In PARTNER 4 wurde nicht nur das durch erlebte Übergriffe hervorgerufene Leid erfragt, sondern auch, inwieweit Betroffene bereits Hilfe und Unterstützung erhalten haben bzw. ob sie Hilfe benötigen. 29 % der betroffenen Mädchen und 16 % der Jungen gaben an, bereits Hilfe erhalten zu haben (in welcher konkreten Form wurde nicht erfragt). Der Großteil von ihnen hatte keinen aktuellen weiteren Hilfebedarf. 9 % der Mädchen und 5 % der Jungen bekundeten Hilfebedarf (mehrheitlich diejenigen, die schon Hilfen erfahren hatten). 91 % der Mädchen und 95 % der Jungen, die Erfahrungen mit Übergriffen gemacht haben, teilten mit, dass sie aktuell keinen Bedarf an Hilfe haben und die große Mehrheit hatte auch in der Vergangenheit keinen (Tab. 4).

Tab. 4: Erhaltene Hilfen und Bedarfe

Die Jugendlichen haben ...	W (n = 195)	M (n = 109)
... noch keine Hilfe erhalten, aber Bedarf	3 % (5)	2 % (2)
... bereits Hilfe erhalten und weiteren Bedarf	6 % (11)	3 % (3)
... bereits Hilfe erhalten und keinen weiteren Bedarf	23 % (45)	13 % (14)
... noch keine Hilfe erhalten und auch keinen Bedarf	68 % (134)	82 % (90)
Fragestellung: »Inwieweit haben Sie Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung dieser Erlebnisse erhalten? Antworten Sie jeweils mit 1 = ja; 2 = nein« a) Ich habe bereits Hilfe bekommen b) Ich hätte gern (weiter) Hilfe		

Die meisten Jugendlichen, die Übergriffe erlebt haben, bekunden (aktuell) keinen Hilfebedarf, da sie sich nicht belastet, nicht traumatisiert fühlen oder anders gesagt: Wer keinen Leidensdruck hat, braucht auch keine Hilfe. Wer Leidensdruck verspürt, möchte in der Regel auch Hilfe. Wer schon Hilfe erhalten hat, hat geringeren Leidensdruck.

Zusammenfassend zu Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt: Es gibt unter den in PARTNER 4 befragten Jugendlichen eine große Gruppe von Mädchen (52 %) und eine kleinere Gruppe von Jungen (18 %), die überhaupt schon sexuelle Übergriffe in irgend einer Form erlebt haben. Von diesen wiederum geben etwa zwei Drittel der Mädchen (63 %) und ein Drittel der Jungen (36 %) an, dadurch belastet zu sein. Daraus ergeben sich die in Tabelle 5 dargestellten drei

Gruppen: die Unerfahrenen, die unbelasteten Erfahrenen und die Belasteten.

Tab. 5: Erfahrung mit und Belastung durch sexuelle Übergriffe

	keine Erfahrung	Erfahrung ja, Belastung nein	Erfahrung ja, Belastung ja
Mädchen	48 % (174)	34 % (123)	18 % (66)
Jungen	82 % (293)	7 % (26)	11 % (41)
In dieser Typenbildung werden in der 3. Gruppe – Belastete – alle Jugendlichen eingestuft, die ein Belastungserleben angaben – also nicht nur die »sehr stark« und »stark«, sondern auch die »kaum« belasteten.			

Bei der Suche nach Schutz- und Risikofaktoren ist wichtig, diese Gruppen zu differenzieren, denn die bloße dichotome Betrachtung »Erfahrung ja/ Erfahrung nein« übersicht, dass Nichterfahrung nicht notwendig positiv und Erfahrung nicht notwendig negativ ist. Nichterfahrung aufgrund sehr behüteter Lebensumstände kann ein Vulnerabilitätsfaktor, Erfahrung ein Resilienzfaktor sein (dann, wenn sie nicht belastet und psychosexuelle Entwicklung nicht beeinträchtigt). Wichtig ist, Belastungs- und Risikofaktoren auszumachen (Bedingungen, die sexuelle Traumatisierung begünstigen) und vice versa Schutzfaktoren (Faktoren, die traumatisierende Erfahrungen verhindern bzw. die traumatisierende Wirkung von Erfahrungen verhindern). Diese Fragestellungen stehen als Aufgabe künftiger Forschung bzw. weiterer Auswertung.

Resümee

Im Mittelpunkt des Artikels steht die Frage nach historischen Veränderungen in der Wahrnehmung sexueller Übergriffserfahrungen unter ostdeutschen Jugendlichen und wie diese Veränderungen zu interpretieren sind. Die Zunahme der Erfahrung mit sexuellen Übergriffen zwischen 1990 und 2013 bei Mädchen von 24 % auf 52 % und bei Jungen von 7 % auf 18 % sollte nicht als Zunahme von Visktimisierung interpretiert werden. Angenommen wird, dass eine stärkere Sensibilität gegenüber sexualisierten Grenzverletzungen zu diesem Anstieg führte. In PARTNER 4 wurde herausgearbeitet, dass Übergriffserfahrung nicht zwangsläufig Belastungserleben nach sich zieht. Jedes fünfte Mädchen (18 %) und jeder zehnte Junge (11 %) berichten traumatische Erfahrung.

Literatur

- BZgA (2010). Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern – aktueller Schwerpunkt Migration. Köln: BZgA.
- Friedrich, W., Förster, P. & Starke, K. (Hrsg.). (1999). *Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990*. Berlin: edition ost.
- Grassel, H. & Bach, K.R. (Hrsg.). (1979). *Kinder- und Jugendsexualität*. Berlin: Dt. Verlag der Wissenschaften.
- Heßling, A. & Bode, H. (2015). Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. <https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/fileadmin/fileadmin-forschung/pdf/Jugendendbericht%2001022016%20.pdf> (04.09.2019).
- Krahé, B. (1999). Sexuelle Aggression zwischen Jugendlichen: Prävalenz und Prädiktoren. In BZgA (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung. Wissenschaftliche Grundlagen. Teil 2 – Jugendliche* (S. 93–122). Köln: BZgA.
- Lange, C. (1993). Sexuelle Belästigung und Gewalt. In G. Schmidt (Hrsg.), *Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder* (S. 154–163). Stuttgart: Enke.
- Linke, T. (2015). *Sexualität und Familie. Möglichkeiten sexueller Bildung im Rahmen erzieherischer Hilfen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, G. (Hrsg.). (1993). *Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder*. Stuttgart: Enke
- Sende, J. (1969). Zum pädagogischen Bedingungsgefüge sexueller Verfehlungen von Kindern und Jugendlichen. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Sexualpädagogik. Habilitationsschrift. Martin-Luther-Universität Halle/Saale.
- Sigusch, V. & Schmidt, G. (1973). *Jugendsexualität. Dokumentation einer Untersuchung*. Stuttgart: Enke.
- Starke, K. & Weller, K. (1993). West- und ostdeutsche Jugendliche. Eine östliche Sicht. In G. Schmidt (Hrsg.), *Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder* (S. 80–101). Stuttgart: Enke.
- Starke, K. & Weller, K. (1999). Partner- und Sexualforschung. In W. Friedrich, P. Förster & K. Starke (Hrsg.), *Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990* (S. 396–419). Berlin: edition ost.
- Starke, K. & Weller, K. (2011). Das ZIJ: Partner- und Sexualforschung im Umfeld pädagogischer Forschung. In D. Kirchhöfer & C. Uhlig (Hrsg.), »Verordnete Einheit versus realisierte Vielfalt. wissenschaftliche Schulenbildung in der Pädagogik der DDR (S. 319–328). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Weller, K. (2013). PARTNER 4. Sexualität und Partnerschaft ostdeutscher Jugendlicher im historischen Vergleich. Handout zum Symposium an der HS Merseburg am 23. Mai 2013. https://www.ifas-home.de/downloads/PARTNER4_Handout_06%2006.pdf (15.10.2019).
- Weller, K. (2018). Weder Kinsey noch Freud – er hat seine eigenen Maßstäbe. Zum 80. Geburtstag von Kurt Starke. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 32(2), 167–170.
- Weller, K. & Bathke, G.-W. (2017). Familiäre Herkunftsbedingungen und die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – ein empirischer Überblick. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 31(4), 309–331.

Der Autor

Konrad Weller, Dr., geb. 1954, Diplompsychologe und analytischer Paar- und Sexualberater, Professor für Psychologie/ Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg von 1995 bis 2020; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: empirische Forschung zur Jugendsexualität, sexuelle Bildung und Beratung im Kontext von Partnerschaft und Sexualität, Entwicklungspsychologische und soziologische Aspekte der Sexualität.

Kontakt: konrad.weller@hs-merseburg.de

Professionelles Handeln sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt

Torsten Linke

Professionelles methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Ausgehend von den Überlegungen Maja Heiners (vgl. 2004, 2012) zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit und dem von Heiner ausgearbeitetem Handlungsmodell (vgl. 2012) soll anhand eines Expert_innen-interviews mit einer Fachkraft aus der Erziehungshilfe der Umgang mit sexualisierter Gewalt betrachtet werden.¹ Die Arbeit Maja Heiners lässt sich auf die grundlegenden Fragestellungen beziehen, was professionelle Soziale Arbeit kennzeichnet, wie sich dies im Handeln der Professionellen zeigt und welche Kompetenzen dafür nötig sind (vgl. Iser, 2015, S. 32f.). Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit bestimmt sich aus dieser professionstheoretischen Perspektive nicht über den Bezug auf spezielle Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit, sondern über das methodische Handeln in der Praxis (vgl. Bolay et al., 2015, S. 9). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit kann wie folgt definiert werden: »ein reflektiertes, theorie- und wissensbegründetes, aber auch an der Erfahrung und der jeweiligen (Handlungs-)Situation orientiertes Handeln [...], das i. d. R. auch aushandlungsorientiert gestaltet wird« (ebd., S. 9). Nach

1 Das Interview wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Merseburger Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« erhoben. Das Interview wurde vollständig transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im ersten Schritt wurde offen analog kodiert, in einem zweiten wurde das Interview in MaxQDA übertragen und aus den induktiv gebildeten Kategorien ein Kodiersystem gebildet. Ich danke insbesondere meinen Kolleginnen Katja Krolzik-Matthei und Maria Urban für wichtige Hinweise, Anregungen und Unterstützung bei der Erstellung des Beitrages.

Heiner unterliegt das methodische Handeln bestimmten Bedingungen, es ist »kontextabhängig, institutionell und situativ« (Heiner, 2012, S. 611). Aufbauend auf den Überlegungen, dass der institutionelle Kontext über die Rahmenbedingungen des Handelns und damit Zeit, Ort, Ziele und die Art der Aktivitäten der Interventionen bestimmt und über die strukturelle Eingebundenheit auch der situative Handlungsräumen begrenzt wird, entwickelte Heiner Handlungstypen und ein Handlungskompetenzmodell für die Soziale Arbeit (ebd., S. 617ff.). Für die Soziale Arbeit lassen sich vier Handlungstypen beschreiben: a) koordinierende Prozessbegleitung, b) fokussierte Beratung, c) begleitende Unterstützung und Erziehung, d) niedrigschwellige Förderung und Bildung (vgl. ebd., S. 614)² Mit Blick auf die oben genannten Fragestellungen wird im Zusammenhang mit den Handlungstypen die Kompetenzfrage zentral: »Was muss eine Fachkraft der Sozialen Arbeit eigentlich wissen und können, um professionell zu handeln?« (ebd., S. 621) Grundsätzlich geht Heiner davon aus, dass alle Fachkräfte über die gleichen zentralen Kompetenzen verfügen müssen und diese unverzichtbar sind, aber abhängig von Handlungstyp und Handlungskontext eine unterschiedliche Bedeutung für das methodische Handeln vorliegt (ebd., S. 622). Professionelles Handeln bestimmt sich demnach über die vorhandene Kompetenzausprägung und die Kombinationen von Kompetenzen der Fachkräfte je nach Handlungstyp und in Abhängigkeit vom institutionellen Kontext (ebd., S. 619). Die zentralen und unverzichtbaren Kompetenzen können in a) bereichsbezogene Kompetenzen und b) prozessbezogene Kompetenzen gegliedert werden, deren Ausprägung und Kombination die Handlungsstrategie bestimmen und die sich in einer Kombination von Kompetenzmustern darstellen lassen (ebd., S. 621). Die a) bereichsbezogenen Kompetenzmuster setzen sich aus den folgenden Kompetenzen zusammen: 1) Fallkompetenz, 2) Systemkompetenz und 3) Selbstkompetenz. Ein professionelles und wirksames Handeln in diesen Bereichen ist nach Heiner nur möglich wenn b) prozessbezogene Kompetenzmuster vorhanden sind: 1) Analyse- und Planungskompetenz,

2 Die von Maja Heiner entwickelten Handlungstypen können hier nur aufgeführt und nicht differenziert beschrieben werden. Mit Blick auf die von Maja Heiner vorgenommene Einteilung nach Handlungstypen ist die Tätigkeit in der stationären Jugendhilfe dem Handlungstypus »begleitende Unterstützung und Erziehung« zuzuordnen, der durch eine besonders alltagsnahe und engere persönliche Beziehung geprägt ist (Heiner, 2012, S. 615f.).

2) Interaktions- und Kommunikationskompetenz und 3) Reflexions- und Evaluationskompetenz (ebd., S. 619).

Sexualisierte Gewalt im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe: Forschung in einem sensiblen Feld³

Die von Maja Heiner für die Soziale Arbeit grundsätzlich vorgenommenen Überlegungen lassen sich speziell auf den Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Kinder- und Jugendhilfe beziehen. Unabhängig von der Form, wie sexualisierte Gewalt auftritt (z. B. körperlich, nicht-körperlich), der zeitlichen Intensität (z. B. einmalig, dauerhaft) oder ob Kinder und Jugendliche als Betroffene oder selbst übergriffige Personen in Situationen sexualisierter Gewalt involviert sind, stellt diese in jedem Fall eine Gefährdung des Kindeswohls dar (vgl. Andresen, 2018, S. 244; Mosser, 2018, S. 736f.). Daraus folgt im Falle des Bekanntwerdens die Notwendigkeit einer der Situation angemessenen Intervention durch Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Der Maßstab für die Beurteilung eines professionellen Handelns orientiert sich somit am Wohl des Kindes. Damit ergeben sich Kompetenzanforderungen: Unter Berücksichtigung des rechtlichen Kontextes, der institutionellen Rahmenbedingungen und der Lebenswelt der Adressat_innen sowie der situativen Gegebenheiten müssen die Entscheidung für eine Handlungsstrategie von den Fachkräften und ein entsprechendes methodisches Handeln erfolgen. Nach Heiner beruht die Handlungsstrategie auf der Kombination der oben genannten Kompetenzen bzw. Kompetenzmuster (Heiner, 2012, S. 619ff.) und eine Untersuchung dieser sollte anhand von Fallstudien durchgeführt werden (ebd., S. 622f.). Eine Fallstudie im wissenschaftlichen Bereich ist durch einige grundlegende Aspekte gekennzeichnet, die sie inhaltlich von Fallanalysen und Fallbeispielen in der Praxis abgrenzen und zugleich die besondere Stellung von Forschenden im Feld kennzeichnen. Eine wissenschaftliche Fallstudie ist in ein forschungsmethodisches Vorgehen eingebunden und mit einer empirischen Auswertungstechnik verknüpft. Forschende nehmen dadurch eine analytisch bedingte Außenperspektive zum Feld ein. Der Fall

³ Vgl. für eine weitere Auseinandersetzung mit Fragen der Forschung zu sexualisierter Gewalt und der Involviertheit von Forschenden den Beitrag von Grosse & Meiland in diesem Band sowie Thole & Grosse (2015).

wird nicht mit der Perspektive der, wie in diesem Vorgehen, interviewten Expert_innen betrachtet, die etwa ein Fallbeispiel aus ihrer Praxis im Interview schildern, sondern im Sinne einer *Beobachtung zweiter Ordnung*. Damit wird der_die interviewte Expert_in aus der Sozialen Arbeit selbst Teil des Falls (vgl. Pantucek, 2006, S. 5). Dies kann, so Peter Pantucek, zu einer grundsätzlich unangenehmen Situation für das Verhältnis von Forschenden und Beforschten führen, da damit das Handeln der Professionellen, die als Expert_innen interviewt werden, einen Zugang in das Feld und einen Einblick in ihre Arbeit ermöglichen, von außen untersucht und kritisch betrachtet wird (ebd.). Diese analytische Distanz ist jedoch notwendig, um neue Erkenntnisse zum Feld zu erlangen und daraus Vorschläge für die Praxis ableiten zu können, was ein zentraler Auftrag Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft ist (vgl. Birgmeier, 2014, S. 21).

Konfrontation mit Sexualität und sexualisierter Gewalt: »nie wirklich sicher sein«

Im Interview schildert die Fachkraft einen Fall aus ihrer Berufserfahrung in der stationären Erziehungshilfe, den sie für sich in Bezug auf den Umgang mit Sexualität, dem Verdacht sexualisierter Gewalt durch die Eltern und sexuellen Übergriffen der Kinder als »sehr eindrücklich« einordnet:

»Einmal waren diese Geschwisterkinder, die wir betreut haben, also ohnehin traumatisiert aus ihrer Herkunfts-familie, besonders durch Vernachlässigung. Aber offensichtlich auch durch das Erleben von Sexualität der Eltern. [...] Und die waren nicht nur untereinander übergriffig, sondern auch bei befreundeten Kindern und das zeitweise zumindest auch in relativ großem Umfang« (FEIsP2_6_2).⁴

Die Fachkraft erlebt diese Situation als Leiter_in einer stationären Erziehungshilfeeinrichtung und befindet sich demzufolge in einer besonderen Verantwortungsposition. In dieser Einrichtung werden mehrere Geschwisterkinder aus einer Familie nach ihrer Inobhutnahme über mehrere Jahre

4 Das Kürzel der Interviewbezeichnung (FEIsP2_X_Y) steht für FEIs = Forschungsprojekt-Expert_inneninterviews-Intersektionalität, P2 = Erhebungsphase 2, X = Interviewnummer, Y = Absatznummer im Interviewtranskript.

betreut. In dieser Zeit gibt es regelmäßig Kontakt zur Kindesmutter und Besuche über das Wochenende im Haushalt der Mutter. Die Fachkraft berichtet, dass es gegen den Kindsvater Anzeigen wegen sexueller Übergriffe gegenüber Minderjährigen gegeben habe, was ihre Vermutung stärkt, dass es auch in der Familie zu sexualisierter Gewalt gekommen sein könnte. Die Eltern seien mittlerweile getrennt. Der Umgang mit Kindern, die sexualisierte Gewalt in ihren Familien erlebt haben, stellt eine große Herausforderung für Fachkräfte in stationären Einrichtungen dar und verlangt spezielle Kompetenzen, Konzepte und Rahmenbedingungen (vgl. Wolff, 2018, S. 464ff.; Zillig, 2018, S. 836ff.). In Bezug auf die Interventionen im Umgang mit dem sexuell übergriffigen Verhalten und den sexuellen Verhaltensauffälligkeiten der Kinder beurteilt sich die Fachkraft selbst und auch ihr Team als nicht kompetent genug, um professionell zu handeln:

»[...] was natürlich wahrscheinlich ein völlig sinnloses Unterfangen war. Aber wir haben wenigstens versucht irgendwas erstmal reaktiv zu machen, weil wir dachten, das jetzt einfach so laufen zu lassen und daneben zu stehen und die Hände zu heben und zu sagen >Da sind wir irgendwie nicht kompetent<, das ging ja nicht. Also, das konnte ich jedenfalls nicht aushalten als Leiter damals« (FEIsP2_6_20).

Bezogen auf den Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt wird im Kontext mit der bestehenden Handlungsunsicherheit ein Handlungsdruck für die Fachkraft deutlich. Nicht zu handeln oder fehlende Kompetenzen einzustehen, scheint nicht möglich oder zumindest schwierig zu sein. Obwohl von der Fachkraft im Interview reflektiert wird, dass ein methodisches Handeln aufgrund nicht ausreichender Kompetenzen nicht sinnvoll sei, wird aufgrund eines objektiv bestehenden und subjektiv empfundenen Handlungsdrucks gehandelt. Da es sich im Falle sexualisierter Gewalt um eine Gefährdung des Kindeswohls handelt, sind Fachkräfte im Bereich der Hilfen zur Erziehung (HzE) verpflichtet, Maßnahmen zum Schutz der Kinder einzuleiten und die Gefährdung dauerhaft abzuwenden (vgl. Mosser, 2018, S. 737). Diese Maßnahmen sehen vor, dass die Fachkräfte einerseits selbst Schutzmaßnahmen im Rahmen der pädagogischen bzw. erzieherischen Möglichkeiten vornehmen und andererseits nach einer Gefährdungseinschätzung das Jugendamt informieren (ebd., S. 736f.; Retkowski & Treibel, 2018, S. 757). Mit dieser rechtlichen Pflicht (§ 8a SGB VIII) ist demzufolge ein Handlungsauftrag verbunden, der im Kontext mit wei-

teren Faktoren wie der persönlichen Einstellung, Moralvorstellungen, ethischen Werten, dem Professionsverständnis, der Haltung von Mitarbeiter_innen und der Team-, Einrichtungs-, und Trägerkultur zu sehen ist. Bei der Fachkraft führt dieser Auftrag im beschriebenen Fall zu einem Handlungsdruck. Die Unsicherheit, ob die Handlungsstrategie professionell ist, wird neben der Einschätzung der Fachkraft, dass die Kompetenzen nicht ausreichend sind, um in der pädagogischen Situation angemessen methodisch zu intervenieren, von der Wahrnehmung einer Unwissenheit verstärkt, die sich auf die Situationen bezieht, in denen die Kinder nicht unter Aufsicht der Fachkräfte stehen:

»die waren auch regelmäßig zumindest bei der Mutter und (...) wenn die wiederkamen, konnten wir uns nie wirklich sicher sein, was die dort erlebt hatten« (FEIsP2_6_2).⁵

»Nie wirklich sicher sein« verweist hier auf ein bestehendes Spannungsverhältnis, wie mit Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder außerhalb der HzE umgegangen werden kann, und wie diese eingeordnet werden sollen. Trotz der bestehenden Unsicherheit und der Erkenntnis, nie alles wissen zu können, müssen Entscheidungen sowohl bezüglich des Schutzes des Kindeswohls als auch für den alltäglichen pädagogischen bzw. erzieherischen Umgang getroffen werden. Die Fachkraft bezieht diese Aussage auf die ihr bekannten sexuellen Übergriffe der Kinder auf Gleichaltrige und deren sexuell auffälliges Verhalten sowie das Wissen, dass der Kindesvater sexuelle Straftaten begangen hat. Es besteht bei ihr eine Vermutung, dass es möglicherweise einen unangemessenen Umgang mit Sexualität während der Besuche bei der Kindesmutter geben könnte, eventuell auch sexualisierte Gewalt. Als eine Herausforderung wird in der Literatur in Bezug auf den Umgang mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten der Umgang mit Verdachtsfällen beschrieben, insbesondere mit den Fällen, bei denen keine Klärung möglich ist und ein sogenannter schwebender Verdacht besteht (vgl. Retkowsky & Treibel, 2018, S. 756ff.). Eine weitere Problematik, insbesondere für Fachkräfte im Rahmen der ambulanten HzE, stellen Situationen dar, in denen die Person, die einen Übergriff begangen

⁵ Anmerkung zur Transkription: Sprechpausen im Interview werden in Klammern angezeigt. Die Punkte in den Klammern zeigen die Sekunden an, z.B.: (..) zeigt eine Sprechpause von zwei Sekunden an.

hat, weiter in der Familie lebt, wieder in die Familie zurückkehrt oder im familiennahen Umfeld lebt (vgl. Linke & Krolzik-Matthei, 2018).

Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt

Die oben angeführten Aussagen der Fachkraft in Bezug auf das Handeln in der direkten Interaktion können als eine Selbstpositionierung interpretiert werden, in der sich die Fachkraft als nicht ausreichend kompetent sieht und ihr Handeln mehr als Ad-hoc-Reaktion auf Basis von fehlendem Wissen beschreibt und nicht als professionelle pädagogische Intervention, die sich auf entsprechenden Kompetenzen gründet. Professionelles Handeln zeigt sich jedoch nicht nur in der direkten Interaktion und Intervention. Die Fachkraft berichtet im Interview von verschiedenen Handlungsstrategien, mit denen sich die Fachkräfte trotz unzureichender Fallkompetenz grundsätzlich eine Handlungsfähigkeit in dieser Situation erhalten: a) Gespräche mit der Mutter, b) interne Maßnahmen, c) Einbindung von externen Expert_innen und d) Information des Jugendamtes.

a) Mit der Kindesmutter finden regelmäßige Gespräche und eine intensive Elternarbeit statt, da das Hilfziel die Rückführung der Kinder zur Kindesmutter ist. Dabei werden auch die von den Fachkräften beobachteten sexuellen Übergriffe und Auffälligkeiten bei den Kindern thematisiert. Die Fachkraft berichtet, dass die Kindesmutter angibt, sich das Verhalten ihrer Kinder nicht erklären zu können.

b) Über den internen Umgang mit der Situation berichtet die Fachkraft, dass das Team und der Träger sich entscheiden, ein sexualpädagogisches Konzept für die Einrichtung zu erarbeiten, und dass sie als Leitung damit beauftragt wird. Ebenso wird neben der Teamberatung und Supervision in der Einrichtung die Möglichkeit eines interdisziplinären Teams innerhalb des Trägers geschaffen, in dem Fachkräfte aus verschiedenen Einrichtungen und Arbeitsfeldern eine kollegiale Fallberatung oder eine Supervision durchführen können. Die Fachkraft berichtet, dass hier die Reflexion bezüglich der Anforderungen aus der Arbeit und dem Umgang mit Sexualität, speziell sexualisierter Gewalt, und eine Auseinandersetzung mit den eigenen Normen und Haltungen stattgefunden haben, und ebenso, dass es hier die Erkenntnis gibt, dass die eigenen Kompetenzen nicht ausreichend sind. Die Fachkraft nimmt an einer Veranstaltung zu sexualisierter Gewalt teil. Es folgt nach Aussage der Fachkraft keine Entscheidung im Team, dass

sich die Fachkräfte themenspezifisch fortbilden sollen. Somit findet, trotz der erfolgten Reflexion und Erkenntnis, dass keine ausreichende Professionalisierung vorliegt, keine fachlich-formale Fort- und Weiterbildung zu Sexualität, Sexualpädagogik und sexualisierter Gewalt statt. Dies wird von der Fachkraft damit begründet, dass andere und dringendere Themen aus dem Arbeitsalltag dies überlagern würden und die zeitlichen und finanziellen Ressourcen des Trägers begrenzt seien.

c) Die Fachkraft versucht externe Expert_innen einzubinden. Ein zur Verfügung stehendes Netzwerk kann für den Umgang mit sexualisierter Gewalt eine große Bedeutung für ein professionelles Handeln haben. Hier kommt vor allem dem Jugendamt, den Fachberatungsstellen und – im Falle einer Anzeige – den Ansprechpersonen bei der Polizei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Mosser, 2018). Die Handlungs- und Reflexionskomplexität wird durch die Beteiligung von Institutionen und Expert_innen erhöht, führt aber nicht unbedingt zur Reduzierung von auftretenden Ambivalenzen (vgl. Retkowski & Treibel, 2018, S. 757). Die Fachkraft berichtet im Interview davon, dass neben dem Jugendamt eine sexualpädagogische Expert_in eingebunden wurde. Diese habe mit den Kindern sexualpädagogisch gearbeitet, jedoch habe sie die Erwartungen der Fachkräfte nicht erfüllt. Die Aussage kann so interpretiert werden, dass die Fachkräfte hier vor allem den Wunsch nach einer sexualerzieherischen Intervention in Bezug auf die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder durch die externe Expert_in hatten.

d) Ein weiterer Schritt ist, dass das Team in seiner Gefährdungseinschätzung dazu kommt, das Jugendamt zu informieren. Dies geschieht, wie die Fachkraft im Interview berichtet, auch aus Gründen der Absicherung und Rückversicherung und ebenso in der Erwartung, dass es durch das Jugendamt eine Unterstützung gibt:

»Ich kann es nur dem Jugendamt melden [...] Also ich hätte mir zumindest mal gewünscht, dass sie die Mutter mal einladen und darüber nochmal reden. [...] Also es wäre mir einfach nur darum gegangen, das Thema mit der Mutter seitens des Jugendamtes mal zu besprechen. Also wenn so massive Phänomene auftreten, dann hätte ich mir das gewünscht. [...] Und da habe ich eigentlich so ein bisschen Initiative seitens des Jugendamtes vermisst. Auch zu unserer Unterstützung einfach« (FEIsP2_6_22).

In der Form, wie das Jugendamt eingebunden und informiert wird, zeigt sich eine Ambivalenz. Die Fachkraft schätzt selbst ein, für die spezifische

Thematik nicht kompetent genug zu sein, erhält aber die Hilfe weiter aufrecht und nimmt somit den pädagogischen bzw. erzieherischen Auftrag weiter an.⁶ Das Team ist ebenfalls unsicher, wie die Fachkraft berichtet, ob eine Anzeige wegen Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII notwendig ist oder aufgrund des unklaren Verdachts eine einfache Information im Rahmen des Hilfeplanes und der Fallsteuerung ausreichend ist. In diesem Kontext steht, sich rechtlich abzusichern, aber auch die Erwartung, dass das eigene Handeln durch das Jugendamt legitimiert und unterstützt wird oder das Jugendamt eine (andere) Entscheidung trifft. Die Unterstützung durch das Jugendamt wird hier »gewünscht«, aber anscheinend nicht konsequent eingefordert. Die Rolle des Jugendamtes und die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und freiem Träger kann hier nur aus der Sicht der Fachkraft und ihrer Erfahrung in der stationären HzE interpretiert werden, dennoch verweisen die Aussagen darauf, dass hier keine optimale Zusammenarbeit im Rahmen einer Verantwortungsgemeinschaft für das Kindeswohl zu bestehen scheint. Auch wenn hier eine Ambivalenz in Bezug auf die Gefährdungseinschätzung vorliegt, handelt die Fachkraft insofern professionell, als sie das Jugendamt, das für die Fallsteuerung verantwortlich ist und das staatliche Wächteramt innehat, über die Situation in der Familie und das Verhalten der Kinder informiert.

Fazit

Die vorhandenen Kompetenzen der Fachkraft und des Teams scheinen in ihrer Ausprägung und Kombination für ein durchgängiges und ausreichendes professionelles Handeln im Kontext der Konfrontation mit Sexualität und sexualisierter Gewalt unzureichend vorhanden. Für ein professionelles Handeln müssten folgende Kompetenzmuster gestärkt werden:

-
- 6 Mit Blick auf diese Entscheidung sind auch ökonomische (und damit existenzielle) Gründe zu berücksichtigen, die eine Hilfeannahme oder ein Aufrechterhalten einer Hilfe durch freie Träger und die dort tätigen Fachkräfte beeinflussen können. Darauf wird in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen. Ergebnisse aus den Interviews im Forschungsprojekt verweisen jedoch auch auf prekäre Anstellungssituationen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit (z.B. durch befristete Arbeitsverträge, Stundenkürzungen aufgrund der wirtschaftlichen Situation des Trägers, Arbeit in der Freizeit durch nicht ausreichend finanzierte Tätigkeiten).

- a) Es ist eine ausreichende Fallkompetenz in Bezug auf die Einschätzung von und den Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Arbeit mit den Adressat_innen nötig. Diese kann nur im Zusammenhang mit dem Erwerb weiterer Kompetenzen gelingen.
- b) Im Rahmen der Systemkompetenz brauchen Einrichtungen Schutzkonzepte und sexualpädagogische Konzepte, die einrichtungsspezifisch und partizipativ im Team und nach Möglichkeit mit den Adressat_innen erarbeitet werden müssen, um in der Praxis anwendbar zu sein; eine entsprechende Netzwerkstruktur, die die Einbeziehung externer Expert_innen ermöglicht; die Möglichkeit von Fallberatungen und Supervisionen, in denen Sexualität und sexualisierte Gewalt thematisiert werden können und eine entsprechend belastbare Kommunikationsbasis mit dem Jugendamt sowie die notwendige Kommunikationskompetenz.
- c) Es braucht die Motivation und die Bereitschaft, die Selbstkompetenz in Bezug auf die Stärkung themenspezifischer Qualifikationen zu erweitern. Die oben genannten internen Maßnahmen zur Systemkompetenz führen auch zu einer Erweiterung der Selbstkompetenz und sollten durch einen gezielten Wissenserwerb und Fortbildungen unterstützt und ergänzt werden. Dafür braucht es die Unterstützung von Trägern, Fachkräfte intensiver zu sexualpädagogischen Fragen und/oder Kinderschutz im Kontext sexualisierter Gewalt zu schulen. Dies ist auch im Kontext der im Interview berichteten Erfahrungen mit der als wenig hilfreich empfundenen Zusammenarbeit mit Jugendamt und mit externen Expert_innen zu sehen.

Die Entwicklung von Kompetenzen ist immer im Zusammenhang mit den institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen zu betrachten, die Fachkräften zur Verfügung stehen.⁷ Ebenso ist es kaum möglich, in jeder Einrichtung und jedem Team jederzeit Expert_innen zu den vielfäl-

⁷ An dieser Stelle sind die – bisher für das professionelle Handeln im Rahmen des Schutzes von Kindern und Jugendlichen unzureichend reflektierten und beachteten – strukturellen Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Räumen für die Soziale Arbeit zu beachten, wie empirische Studien belegen (vgl. Heinitz, 2015). Die Ergebnisse der Merseburger Forschungsarbeit weisen ebenso auf besondere Herausforderungen in ländlichen (und kleinstädtischen) Räumen bezüglich des Schutzes vor sexualisierter Gewalt hin.

tigen fachspezifischen Themen zu haben bzw. zu schulen. Bei spezifischen Themen, die über allgemeine pädagogische bzw. erzieherische Fragen hinausgehen, ist daher eine entsprechende Netzwerklandschaft von immenser Bedeutung, die das Hinzuziehen von externen Expert_innen ermöglicht. Insbesondere sind Fachkräfte in den Erziehungshilfen auf eine gute Zusammenarbeit mit dem Jugendamt angewiesen, vor allem dann, wenn – wie im Falle des Vorliegens oder des Verdachtes sexualisierter Gewalt – die Klärung einer möglichen Kindeswohlgefährdung vorgenommen und das weitere Vorgehen beschlossen werden muss. In Bezug auf die weitere Beschäftigung mit sexualisierter Gewalt scheint vor allem die Frage bedeutsam, wie professionelles Handeln unter den Rahmenbedingungen in ländlichen Regionen gewährleistet werden kann.

Literatur

- Andresen, S. (2018). Soziale Lebenslagen, Kindeswohlgefährdung und sexuelle Gewalt. Zur Problematik einseitig hergestellter Zusammenhänge. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 242–251). Weinheim: Beltz.
- Birgmeier, B. (2014). *Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Eine Begriffsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bolay, E., Iser, A. & Weinhardt, M. (2015). Einleitung. In E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 9–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Heiner, M. (2004). *Professionalität in der sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiner, M. (2012). Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 611–624). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinitz, S. (2015). Riskante Idylle. Aufgaben des Kinderschutzes in ländlichen Räumen. *Sozialmagazin*, 40(3–4), 46–53.
- Iser, A. (2015). »Gute Soziale Arbeit« – Maja Heiners Beitrag zur Professionalisierungsfrage. In E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 31–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Linke, T. & Krolzik-Matthei, K. (2018). »Da sind die Täter in Kontakt mit den Personen, die sie sexuell missbraucht haben« – Herausforderungen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe beim Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Familie. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung: Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 21(2), 178–187.
- Mosser, P. (2018). Die Rolle von Jugendämtern, Ermittlungsbehörden und spezialisierten Beratungsstellen bei der Aufdeckung sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 736–744). Weinheim: Beltz.

- Pantucek, P. (2006). Fallstudien als »Königsdisziplin« sozialarbeitswissenschaftlichen Forschens. http://www.pantucek.com/texte/200605_fallstudien.pdf (10.12.2018).
- Retkowski, A. & Treibel, A. (2018). Ambivalenzen im Umgang mit Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 756–764). Weinheim: Beltz.
- Thole, W. & Grosse, Martin (2015). »An diesem Laden ist doch was faul ...« Zum partiel- len Unbehagen beim Forschen in pädagogischen Institutionen zu Fragen von Macht, Gewalt und Sexualität. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 28(4), 335–348.
- Wolff, M. (2018). Sexualisierte Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Ju- gendhilfe. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 460–468). Weinheim: Beltz.
- Zillig, U. (2018). Trauma, sexualisierte Gewalt und pädagogische Praxis. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kon- texte* (S. 832–840). Weinheim: Beltz.

Der Autor

Torsten Linke, Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, M.A. Angewandte Sexualwissenschaft, Professor für Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem Schwerpunkt Soziale Einzelfallhilfe, Sozialmanagement und Ethik in der Sozialen Arbeit, von 2016 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Merseburg im For- schungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: torsten.linke@hszg.de

Vertrauen als Voraussetzung für Disclosure-Prozesse bei Kindern und Jugendlichen

Irina Tanger

Als Folge der 2010 öffentlich bekannt gewordenen Fälle von sexualisierter Gewalt fiel ein besonderes Augenmerk auf die pädagogischen Kontexte.¹ Mit den Aufdeckungen geriet die wichtige Erkenntnis, dass pädagogische Fachkräfte auch gewaltausübende Personen sein können, in den Fokus von Wissenschaft und Praxis. Im Gegenzug dürfen der Mehrheit der Pädagog_innen ihre zahlreichen Kompetenzen und Ressourcen nicht abgesprochen werden, mit denen sie Gewaltverhältnisse beenden, Schutzmaßnahmen einleiten und mit den Betroffenen das Widerfahrene bearbeiten. Hierbei wird den Fachkräften in ihrer Arbeit mit Minderjährigen auf rechtlicher Ebene ebenfalls eine große Verantwortung im Sinne des Schutzes vor Gewalt zugeschrieben.

Laut dem Statistischen Bundesamt (2017) ist die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) ein Arbeitsfeld, das in zahlreichen Familiensystemen agiert und, basierend auf dem Arbeitsprofil, eine enge Beziehung zu Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Es ist deshalb naheliegend, dass Familienhelfer_innen in ihrer Funktion als Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen auch als Ansprechpartner_innen zu Themen sexualisierter Gewalt adressiert werden. Damit eine Fachkraft gemeinsam mit den Betroffenen handeln kann, ist der Schritt der Offenlegung nötig. Offenlegung und Disclosure meinen in diesem Kontext die verbalen, aber auch nonverbalen Äußerungen über widerfahrene, sexualisierte Gewalt.

Im vorliegenden Beitrag wird die Fachkraft der SPFH als sogenannte Vertrauensperson betrachtet, da diese als eine wesentliche Voraussetzung gilt, um eine Disclosure zu ermöglichen. Welche Kriterien eine Person zu einer angemessenen Vertrauensperson qualifizieren und somit ein Spre-

¹ Vgl. hierzu stellvertretend für die im Zuge des Runden Tischs Sexuellen Kindesmissbrauchs entstandene wissenschaftliche Auseinandersetzung Retkowski et al. (2018).

chen begünstigen, ist jedoch in der vorhandenen Fachliteratur bisher nicht weitreichend ausdifferenziert. Um diesem Phänomen näherzukommen, wird eine Studie skizziert, die mit Jugendlichen durchgeführt wurde.

Entwicklung von Vertrauen in einer Fachkraft-Adressat_innen-Konstellation

Auf der Interaktionsebene wird zwischen Fachkraft und Adressat_innen davon ausgegangen, dass die Bildung von Vertrauen als dynamisch-zirkulärer Interaktionsprozess verstanden werden muss. Hierbei stehen die Beteiligten in einer Interdependenz zueinander, mit einem höheren Risiko auf der Seite des_der Adressat_in (vgl. Fabel-Lamla et al., 2012, S. 807). Aufbau und Erhalt von Vertrauen sind nicht immanent vorhanden, sondern entstehen durch eine freiwillige Vergabe und treten als »Moment des Arbeitsbündnisses« (ebd., S. 804) in Erscheinung. In diesem Moment wägt der_die Vertrauengebende ab und betrachtet sowohl die Vertrauenswürdigkeit des_der Vertrauennehmenden sowie die Vertrauenssituation, um eine Entscheidung zu treffen. Bereits Luhmann hat herausgearbeitet, dass mit jeder Vergabe von Vertrauen gleichzeitig ein Risiko eingegangen wird (Luhmann, 1989, S. 23). Der_Die Vertrauengebende geht mit der Vertrauensvergabe eine zukunftsorientierte, riskante Vorleistung ein. Bei dieser Vorleistung muss ebenfalls damit gerechnet werden, dass die Situation auch zu eigenen Ungunsten ausgehen kann. Hierbei muss für die_den Vertrauengebende_n, so Wagenblass (2004), die sich hier auf Anthony Giddens bezieht, ein akzeptables Risiko erreicht werden (Wagenblass, 2004, S. 53). Erst nachdem ein Vertrauensaustausch über einen längeren Zeitraum reziprok stattgefunden hat, kann dieser als Vertrauensbasis zwischen den Interaktionspartner_innen gesehen werden.

Lewicki und Bunker haben ein Stufenmodell entwickelt, das die Dynamik von Vertrauen im Zeitverlauf betrachtet (vgl. Steinmann, 2013; Bruckner, 2016). Während der ersten Stufe orientiert sich die Vergabe von Vertrauen an der »Kosten-Nutzen-Relation [...] auf dem Prinzip von Kalkulation und Abschreckung« (Bruckner, 2016, S. 22). Situationsbedingt entscheidet der_die Vertrauengebende, ob Vertrauen vergeben wird. Wenn bereits auf der ersten Stufe das Vertrauen verletzt wird, kann sich dies negativ auf den weiteren Beziehungsaufbau auswirken. Die erste Stufe kann als instabile Beziehungsstufe benannt werden, muss jedoch durchlaufen

werden, damit die nächste Stufe erreicht werden kann. Auf der zweiten Stufe wird Vertrauen auf »wissensbasierter Ebene« (ebd., S. 23) vergeben. Wiederholte, regelmäßige Begegnungen ermöglichen es, die andere Person aufgrund gesammelten Wissens besser einzuschätzen. Das Verhalten der anderen Person wird vorhersehbarer. Da auch Fehlritte verziehen werden können, ist diese Stufe als durchaus stabil zu bezeichnen (vgl. Steinmann, 2013, S. 20). Hinsichtlich der dritten und letzten Stufe wird von einer »identifikationsbasierten Vertrauensebene« (Bruckner, 2016, S. 23) gesprochen. Auf dieser Stufe ist von einer besonders stabilen Beziehung die Rede. Aufbauend auf dem Wissen über die andere Person, das in der zweiten Stufe erlangt wurde, findet hier eine Identifikation mit dem Gegenüber statt. »Zwischen den Partnern [werden] viele Bedürfnisse und Präferenzen geteilt« (Steinmann, 2013, S. 20). Ein ähnliches Lebenskonzept und -verständnis ist vorhanden. Diese dritte Stufe erreichen nicht viele Beziehungen.

Vertrauen im Kontext der Offenlegung sexualisierter Gewalt – Empirische Analyse

Im Rahmen des BMBF-Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« an der Hochschule Merseburg wurde die Beziehungsebene zwischen Jugendlichen und Fachkräften der Sozialpädagogischen Familienhilfe näher betrachtet. Hierfür wurde ein Teil des empirischen Materials für eine Bachelorarbeit, auf der dieser Beitrag basiert, analysiert. Forschungsleitend war dabei die Frage, inwiefern eine Fachkraft der Sozialen Arbeit als Vertrauensperson im Kontext von sexualisierter Gewalt und Disclosure-Prozessen fungieren kann. Dieser Frage wurde aus Perspektive der Jugendlichen nachgegangen. Für die Analyse wurden drei Interviews mit Jugendlichen, die Familienhilfen erhalten hatten, untersucht. Die Jugendlichen berichten jeweils von mindestens zwei Fachkräften, mit denen sie zusammen gearbeitet haben. Da es sich in der hier vorgestellten Studie um eine erste Annäherung an das Themenfeld handelt und allgemein der Bedeutung von Vertrauen in der Arbeitsbeziehung nachgegangen wurde, erfolgten zunächst Interviews mit Jugendlichen, die keine sexualisierte Gewalt erfahren haben.² Der Fokus der

2 Die Perspektive von Betroffenen sexualisierter Gewalt muss erhoben werden, um die in dieser Studie entwickelten Hypothesen zu bestätigen und zu ergänzen.

Untersuchung liegt auf der Vertrauensbeziehung sowie einem möglichen Austausch zu sexuellen Themen. Wichtige thematische Aspekte der sexualisierten Gewalt und von Disclosure wurden ausschließlich theoretisch für die Auswertung herangezogen.

Methodologisch orientierten sich die Interviews an dem episodischen Interview nach Uwe Flick (2011), damit die Jugendlichen die Möglichkeit hatten, ihre eigenen biografischen Erfahrungen mit den Fachkräften darzulegen. Die anschließende Auswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Ramsenthaler, 2013).

Voraussetzungen für eine Vertrauensentwicklung – Ergebnisse

Im Folgenden soll auf die Ergebnisse der Untersuchung eingegangen werden. Hierbei konnten Aspekte herausgefiltert werden, die als Grundlage für einen Beziehungsaufbau in einer Adressat_innen-Fachkraft-Beziehung bewertet werden müssen. Wenn diese Aspekte von Jugendlichen im Kontakt mit der Fachkraft nicht positiv bewertet werden, ist eine Vertrauengestaltung erschwert bzw. nicht möglich. Als ein Aspekt konnte in der durchgeführten Studie herausgestellt werden, dass vorangegangene Beziehungserfahrungen von Jugendlichen zu einer Fachkraft auf ein nachfolgendes Beziehungsgeflecht einwirken, wenn es dem vorherigen strukturell ähnlich ist. Somit kann beispielsweise eine vergangene negativ geprägte Beziehung zu einer Fachkraft Auswirkungen auf eine folgende haben.

Zusätzlich konnten zwei Kategorien analysiert werden, die für die befragten Jugendlichen wichtige Aspekte in der Kennenlernphase darstellen.

Charakterzüge und Verhaltensweisen der Fachkraft

Die Jugendlichen sind sich über die Relevanz dieser Komponenten einig und räumen ihnen für einen andauernden, funktionierenden Kontakt eine hohe Bedeutung ein. Wenn die subjektive Einschätzung des Charakters und des Verhaltens negativ ausfiel, wurde ein fortlaufender Kontakt in dieser Adressat_innen-Fachkraft-Beziehung eingeschränkt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

»Ich merke halt Menschen an, ist sie vertrauenswürdig oder nicht und wenn jetzt schon eine Art da ist und /ähm/ die, wo ich denke, nee das geht gar nicht diese Zusammenarbeit, dann lehne ich den ab und will einen Neuen« (Tim³, Z. 101–103).

Bewerten die Jugendlichen dieses Kriterium positiv, so kann dies zu einem weiteren Beziehungs- und Vertrauensaufbau führen. Eine negative Bewertung führt zu einer Negierung des Kontaktes. In der Studie von Kavemann et al. (2016) werden ebenfalls Angaben zur Vertrauensperson im Kontext sexualisierter Gewalt auf Charakterzüge und Verhaltensweisen bezogen⁴ (ebd., S. 98). Doch ließen sich in der geführten Untersuchung keine Hinweise dazu finden, dass ausschließlich der Charakter und das Verhalten für die Wahl der Vertrauensperson verantwortlich sind.

Sinn und Zweck der Beziehung zur Fachkraft

Der Aspekt des Sinns und Zwecks der Beziehung meint, dass es in der Adressat_innen-Fachkraft-Beziehung von Seiten der Jugendlichen ebenfalls zu einer Ablehnung der Fachkraft kommt, wenn diese nicht ihre helfende Funktion ausübt. Das Helfen wird zu einem Qualitätskriterium. Wird dieses nicht erfüllt, erschließt sich den Jugendlichen der Grund nicht, warum eine Fachkraft mit der Familie im Kontakt ist, und es kommt ebenfalls zu einer Ablehnung:

»Da hat der die Familienhilfe auch nicht so richtig wahrgenommen und wollte die eigentlich dann gar nicht mehr, weil (...) der Mann halt ziemlich arrogant war und auch nicht so wirklich geholfen hat. Also manche Familienhilfen helfen ja, aber manche halt nicht. Die sagen dann halt ja du kannst halt das und das machen und gehen aber halt nicht direkt darauf ein, was man halt da machen kann und so« (Lukas, Z. 218–222).

-
- 3 Bei den Namen Tim und im Weiteren auch Lukas handelt es sich um zugewiesene Pseudonyme.
 - 4 Nach Kavemann et al. (2016) zählt die Ansprech-/Vertrauensperson zu den sogenannten Push-Faktoren. Push-Faktoren sind Motivatoren, die aus dem Schweigen herausdrängen und zum Sprechen motivieren (ebd., S. 95ff.).

Die vorangegangenen Punkte – Charakter und Verhalten, Sinn und Zweck der Beziehung sowie Vertrauenserfahrungen mit vorangegangenen Fachkräften – haben Einfluss auf den Vertrauensaufbau sowie darauf, ob eine Fachkraft perspektivisch zu einer Vertrauensperson werden kann und gegebenenfalls bei einem Disclosure-Prozess als solche herangezogen wird.

Fallbeispiel Lukas

Der Fall eines Jugendlichen (Lukas) kann bei der Betrachtung der Vertrauensebenen als besonders interessant gelten. Lukas berichtet von einem eigenen Disclosure-Prozess⁵. Bezuglich seiner Disclosure-Erfahrungen spricht er einerseits von der Beziehung zu seinem Bruder, bei dem das identifikationsbasierte Vertrauen vorhanden ist, und andererseits von der Beziehung zur Fachkraft, mit der er auf der wissensbasierten Vertrauensebene in Kontakt ist.

Bezugspersonen für eine Offenlegung bei Kindern und Jugendlichen sind häufig Personen aus dem sozialen Nahfeld. So legen sie in den meisten Fällen ihnen Widerfahrenes gegenüber »Mütter[n] und (seltener) Väter[n] und gleichaltrigen Freund_innen offen« (Rieske et al., 2018, S. 703). Darauf basierend wurde in theoretischen Überlegungen herausgestellt, dass sich Kinder und Jugendliche an diese Personen wenden, da davon ausgegangen werden kann, dass dieser Kontakt der identifikationsbasierten Vertrauensebene zuzuordnen ist⁶ und somit eine Offenlegung mit einem geringen Risiko behaftet ist. Es wird davon ausgegangen, dass die Person, der Vertrauen geschenkt wird, nach den Vorstellungen der Vertrauengebenden handelt. Lukas begründet seine Offenlegung gegenüber seinem Bruder damit, dass er diesen gut kenne und ihm seit Jahren vertraue. Er kann ihn einschätzen und durch ein ähnliches Lebensverständnis wird eine Identifikation möglich:

-
- 5 Die Disclosure-Erfahrungen von Lukas beziehen sich auf Drogenkonsum.
 - 6 Kinder, die sich an ihre Eltern wenden, haben zu diesen eine enge Beziehung. Sie lernen von ihnen Normen und Werte, die ihre Lebenswelt prägen. Es wird davon ausgegangen, dass sie sich mit ihren Eltern in einer bestimmten Art und Weise identifizieren. Jugendliche wenden sich ebenfalls an Familienmitglieder, aber vermehrt an gleichaltrige Freund_innen. Dies kann damit begründet werden, dass in dieser Lebensphase ein Loslösungsprozess vom Elternhaus stattfindet (vgl. Raithel, 2011, S. 14ff.). Entsprechend verändert sich die Identität und es eröffnen sich neue Identifikationsmöglichkeiten.

»Ja, aber halt jetzt so ein Thema wie mit Drogen oder so spricht man halt echt nur mit welchen jetzt an, die man halt schon Jahre kennt und halt wo man auch jetzt so ein richtiges /äh/ Vertrauen hat. Man halt jetzt (.) auch, ach keine Ahnung, wie kann man das erklären, es braucht halt sowas wie einen Bruder, der immer hinter einem steht und so und eigentlich hab ich es meinem Bruder gesagt« (Lukas, Z. 380–384).

Ausgehend von dieser Ausarbeitung muss infrage gestellt werden, ob eine Identifikation in einer Adressat_innen-Fachkraft-Beziehung, die auf ungleichen Machtverhältnissen basiert, möglich ist.

Das Handeln von Fachkräften der Sozialen Arbeit ist durch eine vorhandene Rollenasymmetrie zum_r Adressat_in charakterisiert (vgl. Fabel-Lamla et al., 2012, S. 802). Folglich kann es sein, dass eine Fachkraft »nicht in erster Linie als Unterstützung, sondern als VertreterIn einer kontrollierenden und ihre Autonomie bedrohenden Institution« (ebd.) wahrgenommen wird. Daran angelehnt wird die Annahme in der Untersuchung bekräftigt, dass auch Jugendliche sich dieser Asymmetrie bewusst sind. Obwohl Jugendliche wissen, dass Fachkräfte im Arbeitskontext zum Allgemeinen Sozialen Dienst stehen und somit Kontrollaufgaben ausüben, gehen sie eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung ein. Sie wissen jedoch nicht, was diese Kontrolltätigkeit im Einzelnen bedeutet.

Aus der Erhebung ist hervorgegangen, dass die Ebene, auf der sich Jugendliche und Fachkräfte begegnen können, die wissensbasierte Vertrauensebene ist. Im Disclosure-Prozess von Lukas wird deutlich, dass er die Fachkraft und ihre Handhabung in Bezug auf verschiedene Situationen einschätzen kann und somit über die Zeit ein Wissen über sie und ihre Arbeit erlangt hat. Dies hat für ihn zur Folge, dass er sich mit bestimmten Themen seiner Familienhelferin anvertraut. Mit Blick auf seinen Disclosure-Prozess konnte festgestellt werden, dass ein Wissensdefizit vorliegt. Er schätzt das potenzielle Handeln der Fachkraft zu seinen Ungunsten ein. Er weiß nicht, was eine Offenlegung gegenüber der Fachkraft für ihn bedeutet bzw. wie die Fachkraft mit einer solchen Information aufgrund ihrer Kontrollfunktion umgehen wird. Durch sein Unwissen in Hinblick auf diesen Aspekt bezüglich des Konsums illegaler Substanzen würde er bei einer Offenlegung ein hohes Risiko eingehen. Somit findet keine Vertrauensvergabe statt. Für den Kontext sexualisierter Gewalt wird an dieser Stelle die Hypothese aufgestellt, dass ein ähnliches Wissensdefizit besteht. Auch wenn Jugendliche sexualisierte Gewalt generell als widerfahrenes Un-

recht einordnen, können sie im Weiteren die Handhabung der Fachkraft bei einer Offenlegung, im Sinne des Kinderschutzes, nicht einschätzen und ordnen folglich eine Offenlegung ebenfalls als sehr risikoreich ein.

Weiterhin kann in den Interviews analysiert werden, dass sexuelle Bildung oder eine Thematisierung von sexuellen Themen zwischen Sozialpädagogischer Familienhilfe und Jugendlichen kein Hilfebestandteil ist. Die Gespräche werden knapp gehalten und sind durch ein Abfragen und Geben von Ratschlägen charakterisiert. Die Jugendlichen benennen, dass beim Sprechen über Sexualität Vertrauen für sie ebenfalls eine prominente Rolle spielt. Daran anschließend kann festgehalten werden, dass bei der Offenlegung von sexualisierter Gewalt eine Vertrauensvergabe in Bezug auf zwei Aspekte stattfinden muss. Dies beinhaltet zum einen das Sprechen über Sexualität und zum anderen das Sprechen über etwas Unrechtes.

Fazit

Die Ausgangsfrage, ob Fachkräfte der SPFH bei einem Disclosure-Prozess als Vertrauensperson fungieren können, muss differenziert beantwortet werden. Wie bereits angeführt, vertrauen sich Kinder und Jugendliche in den meisten Fällen Eltern und gleichaltrigen Jugendlichen an. Dies geschieht aufgrund eines niedrigen Risikos. Auch wenn Fachkräfte nicht an erster Stelle bei einer Offenlegung stehen, darf ihre wichtige Rolle nicht außer Acht gelassen werden. Durch sie, als eine von außen integrierte Person, entsteht in Familien eine neue mögliche Kontaktvariable über das bereits bestehende soziale Umfeld hinaus. Wenn es in dem vorhandenen sozialen Umfeld keine passenden Ansprechpersonen für Kinder und Jugendliche gibt, kann eine Fachkraft diese Rolle ausfüllen. Zusätzlich kann eine sozialpädagogische Fachkraft aufgrund ihrer Professionalität das notwendige Handwerk besitzen, um einen Prozess der Offenlegung zu begleiten und im Sinne des Kinderschutzes für die Betroffenen zu handeln.

In der durchgeführten Studie wurden zum einen Aspekte herausgestellt, auf die eine Fachkraft Einfluss nehmen kann, um eine Offenlegung ihr gegenüber zu begünstigen. Zum anderen wurden Aspekte betrachtet, auf die kein bzw. nur ein begrenzter Einfluss genommen werden kann.⁷ Die

⁷ Nach Fabel-Lamla et al. (2012) ist bei der Betrachtung professioneller Vertrauensbeziehungen ebenfalls auf die Manipulations- und Instrumentalisierungsmöglichkeiten hin-

Aspekte, die zunächst betrachtet wurden, stehen am Anfang einer neuen Beziehungskonstellation und sind ausschlaggebend dafür, ob ein Vertrauensaufbau möglich wird. Zwei Aspekte, die deutlich wurden, sind die Persönlichkeit und das Verhalten der Fachkraft. Die Einordnung dieser Aspekte unterliegen ausschließlich den subjektiven Einschätzungen der Jugendlichen. Entsprechend hat die Fachkraft nur sehr bedingt oder, mit Blick auf Persönlichkeitsmerkmale wie Alter, Geschlecht oder Aussehen, keinen Einfluss auf diesen Bereich.

Bei den anderen Aspekten – Sinn und Zweck der Beziehung sowie vorangegangene Beziehungserfahrungen zu Fachkräften – wird eine bedingte Einflussnahme über einen längeren Kontakt vermutet.⁸ Somit muss Jugendlichen bei der Wahl der für sie zuständigen Fachkraft grundlegend ein Mitspracherecht eingeräumt werden, um einen Vertrauensaufbau zu gewährleisten.

Im Weiteren können durch die empirische Erhebung Bereiche hervorgehoben werden, die eine Offenlegung begünstigen, da eine Risikoreduktion durch die Fachkräfte ermöglicht wird. In Hinblick auf die Vertrauensebenen können sich Fachkräfte auf der Ebene des wissensbasierten Vertrauens bewegen. Dass sie eine identifikationsbasierte Ebene anstreben, ist für die professionelle Arbeitsbeziehung keine Option, da bei dieser Ebene die konstitutive Variable der Distanz⁹ zum_r Adressat_in außer Acht gelassen würde. Mit einer Vertrauensbasis auf der wissensbasierten Ebene ist für Jugendliche eine Vertrauensvergabe im Kontext einer Offenlegung von sexualisierter Gewalt möglich, wenn zwei Punkte besondere Beachtung finden. Der Fokus der Fachkräfte sollte einerseits auf der Etablierung einer angemessenen Gesprächsebene über sexuelle Themen liegen und andererseits darauf, dem vorhandenen Wissensdefizit von Jugendlichen entgegenzuwirken. Das Wissensdefizit bezieht sich auf mögliche Handlungsabläufe von Fachkräften im Sinne des Kinderschutzes. Durch entsprechende Wissens-

zuweisen, die in pädagogisch-professionellen Kontexten nur selten kritisch reflektiert werden (ebd., S. 808).

- 8 Jugendliche müssen bei diesen Aspekten in die Arbeit einbezogen werden. Die Einflussnahme muss weitreichender als in der geführten Untersuchung betrachtet werden, um spezifischere Aussagen treffen zu können.
- 9 Die Chiffre der Distanz wurde in pädagogischen Tätigkeiten als elementarer Bestandteil eingeführt, um einen Blick auf grenzverletzende Beziehungen zu werfen und darauf, dass Pädagog_innen befähigt werden ihre eigene Rolle in den Familiensystemen zu reflektieren und nicht selbst zu sehr in die Familiengeschehnisse hereingezogen zu werden (vgl. Dörr, 2018, S. 179).

vermittlung können Jugendliche ihre Fachkräfte als Vertrauensperson in Betracht ziehen. Hierbei kann eine Vertrauensvergabe begünstigt werden, da die Fachkraft nicht ausschließlich als Risikofaktor eingestuft wird.

Aus der geführten Studie ist hervorgegangen, dass eine Fachkraft der SPFH strukturell nicht die ideale Ansprechperson für Jugendliche darstellt. Bei einer angestrebten Offenlegung kann der Prozess, in dem eine Fachkraft zu einer Vertrauensperson wird, in gewissem Maße von dieser mitgestaltet werden. Bestimmte Aspekte basieren jedoch ausschließlich auf einer subjektiven Beurteilung durch die Jugendlichen. Gleichwohl kann eine Fachkraft, anknüpfend an ihre Arbeitsweise, eine risikoärmere Vertrauensvergabe für Kinder und Jugendliche ermöglichen und dadurch eine mögliche Lücke einer fehlenden Ansprechperson füllen.

Literatur

- Bruckner, B. (2016). *Organisationales Vertrauen initiieren. Determinanten des intraorganisationalen Vertrauens von Beschäftigten in Großunternehmen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Dörr, M. (2018). Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 178–186). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fabel-Lamla, M., Tiefel, S. & Zeller, M. (2012). Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 799–811.
- Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kavemann, B., Graf-van Kesteren, A., Rothkegel, S. & Nagel, B. (2016). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Raithel, J. (2011). *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist »Qualitative Inhaltsanalyse?«. In M.W. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (S. 23–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rieske, T.V., Scambor, E. & Wittenzellner, U. (2018). Aufdeckungsprozesse – Dimensionen und Verläufe. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 700–708). Weinheim: Beltz Juventa.

- Statistisches Bundesamt (2017). Kinder- und Jugendhilfen in Deutschland. Erzieherische Hilfen und sonstige Leistungen. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/_inhalt.html (05.06.2019).
- Steinmann, T. (2013). *Vertrauen in Banken. Eine empirische Untersuchung von Determinanten und Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wagenblass, S. (2004). *Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension*. Weinheim: Juventa Verlag.

Die Autorin

Irina Tanger, Sozialarbeiterin, Sozialpädagogin (B.A.), Kultur- und Medienpädagogin (B.A.) i. A.; Beraterin in der Schwangerschafts- und Familienberatung, wissenschaftliche Hilfskraft an der Hochschule Merseburg im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«; Schwerpunkte: Beratung im Kontext von Schwangerschaft und Familie, Sexualpädagogik/Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt.

Kontakt: irinatanger@hotmail.de

Leitlinien zum Schutz vor sexualisierter Gewalt

Eine Annäherung an institutionelle Rahmenbedingungen für die Sozialpädagogische Familienhilfe

Greta Magdon, Maria Urban & Torsten Linke

Einleitung

In Anschluss an den *Runden Tisch Sexueller Kindesmissbrauch* und die daraus folgenden Maßnahmen in Forschung und Praxis haben sich in den letzten Jahren auf institutioneller Ebene zum Beispiel in Schulen, Heimen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Instrumente zur Prävention vor und Intervention bei sexualisierter Gewalt etabliert (vgl. Geschäftsstelle des UBSKM, 2013, S. 3). Eine flächendeckende Verankerung wird in verschiedenen pädagogischen Kontexten¹ angestrebt. Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe lag dabei ein Schwerpunkt auf der Implementierung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt in stationären Erziehungshilfen (vgl. Rusack et al., 2019). Dennoch steht in Deutschland die Investition in präventive Maßnahmen in keinem Verhältnis zum Ausmaß sexualisierter Gewalt an Kindern und bedarf einer weitläufigen und flächendeckenderen Etablierung (vgl. Rörig, 2017, S. 7). Es »muss unser aller Ziel sein, dass Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt überall dort gelebter Alltag werden, wo Kinder und Jugendliche Erwachsenen anvertraut sind« (ebd.). Eine besonders große Diskrepanz dazu besteht momentan noch in der Etablierung von geeigneten Maßnahmen in den Leistungen der Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche. Insbesondere für die ambulanten Angebote ist eine Auseinandersetzung mit sexua-

1 Vgl. die 2016 gestartete Kampagne »Schule gegen sexuelle Gewalt« (<https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/home/>) oder die Fortbildungsoffensive der DGfPI von 2010 bis 2014 in stationären Einrichtungen der Behinderten- und Jugendhilfe (<https://www.dgfpi.de/kinderschutz/bufo-bundesweite-fortbildungsoffensive/bufo-abschlussbericht.html>).

lisierte Gewalt, auch in Bezug auf entsprechende Schutzkonzepte, bisher nur unzureichend erfolgt (vgl. Linke & Krolzik-Matthei, 2018, S. 179ff.). Ambulante Erziehungshilfe, hier speziell die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) nach § 31 SGB VIII², wird von einzelnen Fachkräften im ambulanten Setting durchgeführt und bietet Unterstützung in verschiedenen Alltagsbereichen zur Erfüllung des Erziehungs- und Versorgungsauftrages (vgl. Fendrich et al., 2018, S. 70). Aktuell werden rund 21 Prozent der jungen Menschen, die eine Erziehungshilfe beanspruchen, über Sozialpädagogische Familienhilfe erreicht (vgl. Fendrich et al., 2018, S. 13). Die SPFH ist somit eine der bedeutendsten und am meisten gewährten Hilfen zur Erziehung (vgl. Fendrich et al., 2018). Im vorliegenden Beitrag erfolgt zunächst eine theoretische Einordnung und Betrachtung des Schutzkonzept-Begriffs anhand des aktuellen Forschungsstandes und mit Blick auf die spezifischen Herausforderungen der SPFH. Anschließend werden diese Ausführungen mit empirischen Ergebnissen aus dem Merseburger Forschungsprojekt in Bezug gesetzt.³ Der Beitrag geht der Frage nach, ob die Entwicklung von Schutzkonzepten den Bedarfen der in der SPFH tätigen Fachkräften gerecht werden kann, und hält erste Überlegungen zu einer familienhilfespezifischen Auseinandersetzung mit der Anwendbarkeit von Schutzkonzepten fest. Er benennt wesentliche Aspekte, die einen professionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt in der SPFH beeinflussen, und eruiert, was Einrichtungen und Fachkräfte beitragen können, um Intervention bei und Prävention von sexualisierter Gewalt im sozialpädagogischen Kontext zu professionalisieren. Es wird außerdem die Notwendigkeit von Reflexionsprozessen als Teil des professionellen Selbstverständnisses und unterstützende Maßnahme im Hilfeverlauf herausgestellt.

-
- 2 Vgl. § 31 SGB VIII: »Sozialpädagogische Familienhilfe soll durch intensive Betreuung und Begleitung Familien in ihren Erziehungsaufgaben, bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, der Lösung von Konflikten und Krisen sowie im Kontakt mit Ämtern und Institutionen unterstützen und Hilfe zur Selbsthilfe geben. Sie ist in der Regel auf längere Dauer angelegt und erfordert die Mitarbeit der Familie.«
- 3 Die im Beitrag verwendeten Zitate und empirischen Ergebnisse gehen auf Expert*inneninterviews zurück, die im Merseburger Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit geführt wurden. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Bereich der ambulanten Erziehungshilfen wurden n = 19 Interviews geführt, davon n = 15 mit Fachkräften der SPFH.

Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt im Rahmen der Erziehungshilfe

Ein Schutzkonzept vor sexualisierter Gewalt⁴ »beschreibt grundsätzlich alle Maßnahmen, welche auf die Erreichung von Schutz aller beteiligten Akteure in Organisationen abzielen« (Oppermann et al., 2018, S. 327), und beinhaltet verschiedene Verfahren zur Prävention, Intervention und Nachsorge von sexualisierter Gewalt. Ein wichtiges Merkmal von Schutzkonzepten ist, dass sie einrichtungsspezifisch und individuell entwickelt, prozesshaft etabliert und im Arbeitskontext flexibel umgesetzt werden. Im Fokus stehen dabei

1. die Analyse von möglichen Risiken und Gefährdungssituationen, die durch Grenzverletzungen, Übergriffe und/oder (pädagogisches) Fehlverhalten entstehen können, sowie
2. Methoden, um diesen entgegenzuwirken (vgl. Wolff & Schröer, 2018, S. 593; Rusack et al., 2019, S. 10; Richstein & Tschan, 2017, S. 26).

Schutzkonzepte setzen sich demzufolge aus verschiedenen singulären Maßnahmen und Elementen zusammen, die im Zusammenspiel zum Schutz vor sexualisierter Gewalt in Einrichtungen beitragen. Diese kommen sowohl auf persönlicher Ebene, in den gesamten pädagogischen und sozialen Infrastrukturen als auch – im Idealfall – auf kommunaler Ebene zum Tragen. Die Verantwortung zur Etablierung und Initiierung liegt bei den entsprechenden Trägern, Ämtern und Behörden (vgl. Rusack et al., 2019, S. 22).

Inhalte, Methoden und Bausteine von Schutzkonzepten werden je nach Tätigkeitsbereich und Gefährdungspotenzialen der Einrichtungen organisiert. Eine Gewichtung der wichtigsten und vielfach etabliertesten Bestandteile lässt sich beispielhaft von der Initiative »Keinen Raum für Missbrauch« ableiten (vgl. UBSKM, o.J., o.S.):⁵

1. Leitbild
2. Personalverantwortung
3. Fortbildungen
4. Verhaltenskodex
5. Partizipation

4 Nicht gleichzusetzen mit »Schutzkonzepten zur Abwendung bei Kindeswohlgefährdung« in ambulanten Hilfen zur Erziehung.

5 Die Erläuterung der einzelnen Bestandteile wird in diesem Beitrag nicht fokussiert.

6. Präventionsangebote
7. Beschwerdeverfahren
8. Notfallplan
9. Kooperation mit Fachleuten

Weiterhin sollten Einrichtungen über ein sexualpädagogisches Konzept als präventiven Bestandteil verfügen, um Adressat*innen in ihrer selbstbestimmten Sexualentwicklung zu unterstützen und eine Enttabuisierung sexueller Themen, insbesondere sexualisierter Gewalt, zu begünstigen (vgl. Kolshorn, 2018, S. 605). Eine Erweiterung des Konzeptes um wichtige Bestandteile und Abänderung sollte je nach einrichtungsspezifischem Bedarf stattfinden. Dabei sollte es sich um einen partizipativen Prozess handeln, sodass Inhalte und Ziele möglichst nachhaltig und auf allen Ebenen etabliert werden können (vgl. Rusack et al., 2019, S. 19f.).

Bei einem Schutzkonzept handelt sich nicht um ein ausgearbeitetes, anzuwendendes Konzept, sondern vielmehr um einen durch kontextabhängige Faktoren vorstrukturierten Qualitätsentwicklungsprozess, der das Ziel verfolgt, professionelles Handeln zu gewährleisten und eine achtsame und grenzwahrende Kultur zu etablieren, die von allen Beteiligten mitgelebt werden muss und stets veränderlich bleibt. Daher wird der zurzeit etablierte Terminus Schutzkonzept vielfach kritisiert und diskutiert, da er irreführend als eine abzuarbeitende Niederschrift verstanden werden kann. Da es sich jedoch um einen Prozess der Schutzentwicklung handelt, könnte alternativ auch von »alltäglichen Schutzprozessen« (Wolff & Schröer, 2018, S. 593) oder von Leitlinien zum Schutz vor sexualisierter Gewalt gesprochen werden.

Generell sollte es Ziel sein, dass alle Organisationen, die Verantwortung für Kinder und Jugendliche übernehmen, »über ein Schutzkonzept zur Prävention, Intervention und Aufarbeitung von möglicher sexueller Gewalt verfügen« (Rusack et al., 2019, S. 20). Dies betrifft demnach ebenso den Tätigkeitsbereich der Sozialpädagogischen Familienhilfen (SPFH).

Institutionen und Fachkräfte stehen im Kontext von Schutzkonzepten für den Bereich der SPFH vor besonderen Herausforderungen. So besteht die grundlegende Herausforderung Sozialpädagogischer Familienhilfen darin, die »Diffusität und das Unplanbare des Alltags« zum Ausgangspunkt der Aushandlungen mit den Adressat*innen zu machen, und dies bedarf der Kompetenz aufseiten der Professionellen

»nicht nach vorgefaßten Plänen zu agieren, sondern Handlungskompetenz situationsspezifisch zu entwickeln« (Helming et al., 1997, S. 96). Durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen⁶, in denen die sozialpädagogischen Fachkräfte handeln, können nur wenige Bestandteile des klassischen Schutzkonzeptes⁷ (siehe oben) übernommen werden. Ohnehin ist auch im Tätigkeitsfeld der SPFH die Verwendung des Begriffes Schutzkonzept mitunter missverständlich, da dieser Terminus bereits von anderen hilfespezifischen Maßnahmen genutzt wird und so beispielsweise Hilfepläne im Rahmen der Hilfen zur Erziehung mit sogenannten Schutz- und Kontrollkonzepten zum Kinderschutz (vgl. Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 2013, S. 5) versehen werden.⁸ Erschwerend kommt hinzu, dass speziell in dieser Hilfeform die Qualität des Schutzes maßgeblich vom Handeln einer Fachkraft abhängig sowie geprägt durch ihr fachliches Vorwissen, ihre subjektive Wahrnehmung und ihre professionelle Haltung ist. Um dennoch adäquaten Schutz zu gewährleisten und gleichzeitig den Forderungen nach festgeschriebenen Leitlinien zur Prävention und Intervention von sexualisierter Gewalt zu entsprechen, braucht es einen institutionell etablierten Qualitätsentwicklungsprozess, der den Fachkräften Rahmen und Raum für professionelles Handeln schafft und den Schutz von Kindern und Jugendlichen gewährleistet.

Bedarfe im Kontext der institutionellen Bedingungen

»[W]enn ein Jugendlicher halt sexuell misshandelt worden ist, wird das dann sozusagen im Hilfeplangespräch halt auch thematisiert ohne jetzt aber näher einzugehen. Und das ist dann aber auch Inhalt im Hilfeplan-

-
- 6 In der SPFH, als eine ambulante Form der Hilfen zur Erziehung, arbeiten Fachkräfte in der Regel allein in einer Familie und sind für die Bearbeitung des Hilfeauftrags verantwortlich. Dabei sind die Arbeitsfrequenzen und Auftragssituationen vielfältig und müssen flexibel gehandhabt werden.
 - 7 Das klassische Schutzkonzept hat seinen Ursprung in pädagogischen, sozialen Organisationen oder Organisationen des Gesundheitswesens.
 - 8 »Hierbei geht es um einen Prozess der Kontrolle elterlichen Erziehungsverhaltens, das (zwar unterschiedlichen Weltanschauungen, Erziehungsphilosophien oder Wertvorstellungen unterliegen darf, aber) in jeder Hinsicht auch die Grundrechte des Kindes zu achten und zu wahren hat« (Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 2013, S. 5).

gespräch und das wird dann meistens über andere Kompetenzen dann so ein bisschen gedeckelt. Aber man weiß dann schon, was damit gemeint ist. Also, dass das da vielleicht so als Ziel im Hilfeplangespräch steht dann so drin: ja, in der Geschichte gab es da halt sexuelle Übergriffe, ist halt Opfer geworden. Und Ziel ist es dann halt sozusagen, zu einer selbst-bewussten, selbstständigen Persönlichkeit heranzureifen. Was für mich, im Prinzip, das ist sehr sehr oberflächlich, extrem oberflächlich, aber ich weiß dann schon: ok, wir müssen das irgendwie in Angriff nehmen« (FSpFh_1_14).⁹

Die Fachkraft berichtet in dieser Sequenz, wie ein Auftrag bezüglich sexualisierter Gewalt für sie in der SPFH zustande kommen kann. Die Situation wird angesprochen und damit nicht tabuisiert. Ihre Aussage, dass darauf nicht näher eingegangen wird, kann unter zwei Perspektiven betrachtet werden. Einerseits könnte es sich hier um die Vermeidung einer Dramatisierung handeln, indem sexualisierte Gewalt als eines von mehreren wichtigen Themen behandelt wird. Andererseits kann dies auch mit einer Bagatellisierung oder der Vermeidung einer tiefgründigen Auseinandersetzung zusammenhängen. Dies könnte auf fehlendem Wissen beruhen, was dazu führt, dass die Situation nicht richtig eingeschätzt wird, oder auf unzureichenden Kompetenzen, die zu Unsicherheiten seitens der Fachkräfte führen. Deutlich wird, dass die Fachkraft nur offensichtlich von sexualisierter Gewalt Betroffene im Blick hat und hier einen Arbeitsauftrag sieht. Kinder und Jugendliche, die übergriffig werden und sexualisierte Gewalt ausüben, und möglicherweise selbst auch von Gewalt oder anderen Formen der Kindeswohlgefährdung betroffen sind oder waren, scheinen nicht Teil ihrer Überlegungen zum Thema zu sein. Dies könnte als ein allgemein nicht vorhandener und wahrgenommener Auftrag im Rahmen ihrer Tätigkeit als SPFH interpretiert werden. Denkbar ist auch, dass die Fachkraft die Auftragsklärung, die Zielvereinbarung im Hilfeplan, sich selbst mit Blick auf Kompetenzen und Wissen und die durchgeführte Form der ambulanten Hilfe zur Erziehung nicht als geeignet oder ausreichend wahrnimmt. Eine weitere Lesart des Interview-

9 Das dem Zitat zugrunde liegende Interview wurde im Rahmen der empirischen Erhebung des Merseburger BMBF-Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« geführt und ausgewertet. Es handelt sich um ein Interview mit einer sozialpädagogischen Fachkraft eines freien Jugendhilfeträgers.

auszugs könnte sein, dass die Fachkraft eine mangelnde Auftragsklärung in der Kommunikation mit dem ASD wahrnimmt und sie in der Arbeit mit Klient*innen im Kontext von sexualisierter Gewalt nicht immer an im Hilfeplan vereinbarten Zielen arbeiten kann, sondern auf ihre Erfahrung im Umgang mit entsprechenden Fällen bauen muss. Ihre Aussagen »ein bisschen gedeckelt«, »extrem oberflächlich« und »müssen das irgendwie in Angriff nehmen« weisen auf eine Ambivalenz hin. Der Auftrag wird angenommen, ohne dass eine explizite Klärung im Vorfeld stattfand und professionelle und kompetente Bearbeitung allein aus dem Erfahrungswissen der Fachkraft resultieren kann. Diese Situation kann unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Eine ist, hier die trägerinternen Strukturen und Rahmenbedingungen im Kontext des Handelns der Fachkräfte zu fokussieren und zu überlegen, wie Fachkräfte gestärkt werden können, professionell mit sexualisierter Gewalt umzugehen – und dazu gehört bereits die entsprechende Auftragsklärung mit dem Jugendamt und den Familien. Ein kontextsensibler und reflektierter Zugang steht für die Fachkraft und damit auch für die Leitungsebene in den Einrichtungen im Zusammenhang mit den Leistungsvoraussetzungen der Hilfeform, da diese gesetzlich verankert sind und den inhaltlichen Bedarf, die Zielsetzung und die Voraussetzungen der Hilfefinanzierung bestimmen (vgl. Urban, 2004, S. 206).

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews lassen sich folgende Bereiche (Kategorien) differenzieren, die mit Blick auf die Diskussion von Leitlinien zum Umgang mit sexualisierter Gewalt in der SPFH von Bedeutung sind:

1. Aufträge im Kontext sexualisierter Gewalt im Hilfesetting
2. Umgang der Fachkräfte mit sexualisierter Gewalt
3. Reflexionskompetenz und -möglichkeiten der Fachkräfte
4. Haltung der Fachkräfte zu sexualisierter Gewalt
5. Institutionelle Rahmenbedingungen zur Bearbeitung sexualisierter Gewalt

Diese Kategorien stehen in Beziehung und in Abhängigkeit zueinander und beeinflussen sich stets gegenseitig. Ein Auftrag bezüglich sexualisierter Gewalt kann als offizieller Auftrag durch das Jugendamt oder während der Hilfe durch die Adressat*innen an die Fachkräfte entstehen und Fachkräfte können sich diesen – ausgelöst durch eine Konfrontation mit sexualisierter Gewalt – selbst geben, um beispielsweise im Rahmen

einer dadurch entstehenden möglichen Kindeswohlgefährdung aktiv zu werden (vgl. Linke & Krolzik-Matthei, 2018). Die Konfrontation mit sexualisierter Gewalt und die Übernahme eines Auftrags machen einen professionellen Umgang mit dem Thema durch die SPFH nötig. Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in der praktischen Arbeit führt zu der Frage der reflektierten Einbettung des Themas: einerseits bezüglich der Selbstreflexion der Fachkraft und der Reflexion im Team, bei der neben den konkreten sozialpädagogischen Handlungen auch die eigenen Normen und Werte sowie die biografischen Erfahrungen von Bedeutung sind (vgl. dazu auch den Beitrag von Karoline Heyne in diesem Band); andererseits sind die Reflexionsmöglichkeiten auch im Kontext der strukturellen Gegebenheiten zu betrachten. Damit ist die Frage der Haltung berührt. Diese kann durch einen reflektierten Umgang bewusst und auch verändert werden und wirkt wiederum auf die Aufträge zu und den Umgang mit sexualisierter Gewalt. Die einzelne Fachkraft und auch ein Team ambulanter Fachkräfte sind dabei eingebettet in institutionelle Rahmenbedingungen und von diesen abhängig (kreieren und beeinflussen aber selbst auch die institutionelle Kultur einer Einrichtung). Ein wichtiger Teil dieser Bedingungen ist die in der Einrichtung gelebte Fehlerkultur.

Mit Blick auf die in diesem Beitrag im Zentrum stehenden institutionellen Rahmenbedingungen zeigt sich in den Interviews, dass häufig allein das Bewusstsein dafür fehlt, dass Träger der Sozialpädagogischen Familienhilfe einen Beitrag zur Prävention und Intervention sexualisierter Gewalt leisten sollten. Dies wird meist auf den Punkt eines sexuellen (körperlichen) Missbrauchs, der als akute Kindeswohlgefährdung betrachtet wird, eingegrenzt und als Aufgabe der fallverantwortlichen Fachkräfte betrachtet. Damit geraten andere Formen sexualisierter Gewalt aus dem Blick. Ebenso wird auch der allgemeine Auftrag für *zuverlässigen Kinderschutz* unterschätzt, da dieser nicht durch einzelne Personen, sondern aus einem Netzwerk von Akteur*innen und Maßnahmen erfolgen muss (vgl. Rusack et al., 2019, S. 20). Ohne angemessene institutionelle Rahmenbedingungen können Fachkräfte der Problematik nicht gerecht werden. Ein struktureller Punkt sind fehlende finanzielle Mittel für entsprechende Fort- und Weiterbildungen oder eine zu geringe Anzahl an Weiterbildungstagen, was im Gegensatz zu dem von den Fachkräften benannten Mangel an Wissen und Kompetenzen im Umgang mit sexualisierter Gewalt steht. Die Verantwortung zur Verankerung und Enttabuierung

sierung der Thematik sollte den Leitungskräften zugetragen werden (vgl. Eberhardt et al., 2014, S. 450). Engagierter Einsatz für Kinderschutz auf Leitungsebene ist die beste Voraussetzung für ein stabiles einrichtungsinternes Arbeitsbündnis sowie eine bedarfsoorientierte und passgenaue Implementierung von Schutzkonzepten (vgl. Eberhardt et al., 2014; Rörig, 2015; Schloz et al., 2017).

Reflexion als Teil des professionellen Selbstverständnisses

Wesentlich für die Überwindung von Handlungsunsicherheiten ist eine selbstsichere, situationssensible und offene Haltung der Fachkraft. Zur Entwicklung dieser Haltung und einer »Kultur der Achtsamkeit und Grenzachtung« (vgl. Eberhardt et al., 2014, S. 448ff.) sind eine reflektierte Wahrnehmung der eigenen Person und das Hinterfragen des eigenen Handelns und Entscheidens ausschlaggebend. »Umso aufmerksamer Einrichtungen und ihre Beschäftigten sind, umso eher kann sexuelle Gewalt bei Kindern aufgedeckt oder von vornherein vermieden werden« (Rörig, 2017, S. 8). Reflexion muss von der ausführenden Sozialpädagogischen Familienhilfe kontinuierlich ausgeübt werden. Dabei ist auch entscheidend, nicht nur kritische, unsichere Situationen zum Anlass zu nehmen, sondern sich ebenso – vermeintlich – gelungene und selbstverständliche Handlungsabläufe im Arbeitsalltag bewusst zu machen. Dies kann einerseits übertragbares Handlungspotenzial zeigen, andererseits auch das Risiko einer Fehleinschätzung verringern. Da die Fachkräfte in der Regel alleine in den Familien arbeiten, besteht ein erhöhtes Risiko, dass Situationen nur aus einer Perspektive betrachtet werden. Umso entscheidender sind die Fokussierung vermeintlich banaler Situationen und das Hinterfragen von Entscheidungen und Konsequenzen. Eine gute Beobachtung und genaue Beschreibung sind Teil der professionellen Praxis (vgl. Andresen, 2015, S. 120f.). Die Reflexion beinhaltet neben den Situationen des Arbeitsalltages ebenso »eigene Deutungsmuster, Werte, Gefühle, Strategien und Selbstevaluation« (Helming et al., 1997, S. 96) der jeweiligen Fachkraft. Diese müssen sich bewusst sein, dass sexualisierte Gewalt häufig verdeckt stattfindet und daher immer mitgedacht werden sollte. Das Fehlen von Reflexion und Perspektivwechsel begünstigt vorschnelles Urteilen über Situationen und kann dazu führen, dass entscheidende Details, die eine Gefahr für

Kinder und Jugendliche darstellen zu »blinden Flecken« werden (vgl. Andresen, 2015, S. 120f.).

Fazit

Fachkräfte der Sozialpädagogischen Familienhilfe sind, so zeigen die Ergebnisse der geführten Interviews, bereit sich der Herausforderung Prävention und Intervention im Kontext sexualisierter Gewalt im Arbeitsalltag zu stellen. Es ist erkennbar, dass Fachkräfte über Kompetenzen und Handlungssicherheit verfügen, sich jedoch im Umgang mit sexualisierter Gewalt nicht als handlungsfähig wahrnehmen und ihnen Möglichkeiten der Unterstützung – speziell auf institutioneller Ebene – fehlen. Ziel sollte sein: Fachkräfte für das Thema sexualisierte Gewalt zu sensibilisieren, ihre Wahrnehmung zu schärfen, alltägliche Situationen neu zu beleuchten sowie die eigene Haltung und Handlung kritischer zu hinterfragen. Ihnen sollte auf Trägerebene ein Raum geboten werden, in dem es ihnen möglich ist, sich offen und fokussiert über Vorfälle und Unsicherheiten auszutauschen, sowie ihre Kompetenzen zu erweitern bzw. Unterstützungen einzuholen, um handlungssicherer im Umgang mit sexualisierter Gewalt zu werden. Sexualisierte Gewalt darf nicht nebenbei abgehandelt oder gar bagatellisiert oder tabuisiert werden. Dazu braucht es einen klaren (Arbeits-) Auftrag und einen auf entsprechenden Kompetenzen und Rahmenbedingungen beruhenden Fokus auf diese Thematik, ohne dass dabei andere Hilfearbeitserfordernisse aus dem Blick geraten.

Die Träger stehen in der Verantwortung, ihre Fachkräfte im Rahmen ihrer Bedürfnissen und ihrer Möglichkeiten durch entsprechende Ressourcen wie ausreichend Zeit, entsprechendes Material, Netzwerkarbeit, Supervision, Fachwissen oder Weiterbildungen zu unterstützen (vgl. auch Linke & Krolzik-Matthei, 2018, S. 186; Eberhardt et al., 2014, S. 448ff.). Als ein erster Schritt wäre es sinnvoll, eine fehlerfreundliche Institutionskultur zu installieren, die Haltungen, Umgang und Handlungsoptionen sowie Unsicherheiten in Auftragslagen sichtbar macht. Nur so kann der individuelle Bedarf der Einrichtungen ermittelt und es können zusammen weitere Schritte entschieden werden. Diese Voraussetzung kann als erstes Teilelement einer möglichen *Leitlinie zum Schutz vor sexualisierter Gewalt* gesehen werden und Grundlage für weitere Module der Prävention und Intervention sein.

Literatur

- Andresen, S. (2015). Kinderschutz im Alltag. Multidimensionale Perspektiven und Konzepte. In G. Crone & H. Liebhardt (Hrsg.), *Institutioneller Schutz vor sexuellem Missbrauch. Achtsam und verantwortlich handeln in Einrichtungen der Caritas* (S. 117–126). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eberhardt, B., Naasner, A. & Nitsch, M. (2014). Prävention sexualisierter Gewalt in Institutionen. In M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab & S. Hiller S. (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 444–451). Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Fendrich, S., Pothmann, J. & Tabel, A. (2018). Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Dortmund: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2018.pdf (12.11.2019).
- Geschäftsstelle des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.). (2013). Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch. Befragung zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Runden Tisches »Sexueller Kindesmissbrauch«. Bericht mit Praxisbeispielen zum Monitoring 2012–2013. Berlin: Geschäftsstelle des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Presse_Service/Publikationen/UBSKM_Handbuch_Schutzkonzepte.pdf (12.11.2019).
- Helming, E., Blüml, H. & Schattner, H. (1997). *Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolshorn, M. (2018). Entwicklung von Schutzkonzepten. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (S. 599–608). Weinheim: Beltz Juventa.
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.). (2013). Schutzkonzepte in der Hilfeplanung. Eine qualitative Unterstützung zur Funktion und zur Wirkungsweise von Schutzkonzepten im Rahmen ambulanter Erziehungshilfen. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe. https://www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer_public/78/3c/783ca5e2-817f-4c23-a240-9d05b3af7cfb/abschlussbericht_schutzkonzepte_2.pdf (12.11.2019).
- Linke, T. & Krolzik-Matthei, K. (2018). »Da sind die Täter in Kontakt mit den Personen, die sie sexuell missbraucht haben« – Herausforderungen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe beim Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Familie. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention – Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 21(2), 178–187.
- Oppermann, C., Winter, V., Harder, C., Wolff, M. & Schröer, W. (Hrsg.). (2018). *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richstein, K.-H. & Tschan, W. (2017). *Weiterbildung zur Prävention sexualisierter Gewalt. Das Modellprojekt des Erzbistums Freiburg im Breisgau*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rörig, J.-W. (2015). Unterstützung, Bündnisse und Impulse zur Einführung von Schutzkonzepten in Institutionen in den Jahren 2012–2013. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen«. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 587–601). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rörig, J.-W. (2017). Vorwort. In M. Wolff, W. Schröer & J. M. Fegert (Hrsg.), *Schutzkonzepte*

- in Theorie und Praxis: Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch* (S. 7–8). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rusack, T., Eßer, F., Allroggen, M., Domann, S., Fegert, J.M., Kampert, M., Schloz, C., Schröer, W., Rau, T. & Wolff, M. (2019). Die Organisation von Schutz als alltägliche Praxis. Sexualität und Schutzkonzepte aus der Perspektive von Jugendlichen in stationären Einrichtungen. In M. Wazlawik, A. Henningsen, A. Dekker, H.-J. Voß. & A. Retkowski (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 9–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Schloz, C., Allroggen, M. & Fegert, J.M. (2017). Forschungsstand zur Umsetzung von Schutzkonzepten und Faktoren einer gelingenden Implementierung. In M. Wolff, W. Schröer & J.M. Fegert (Hrsg.), *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch* (S. 25–32). Weinheim: Beltz Juventa.
- UBSKM (o.J.). *Schutzkonzepte. Welche Bestandteile haben Schutzkonzepte?* Unter Mitarbeit von Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte> (25.06.2019).
- Urban, U. (2004). *Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung*. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Wolff, M. & Schröer, W. (2018). Schutzkonzepte – Schutz und Stärkung der persönlichen Rechte. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (S. 589–598). Weinheim: Beltz Juventa.

Die AutorInnen

Torsten Linke, Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, M. A. Angewandte Sexualwissenschaft, Professor für Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem Schwerpunkt Soziale Einzelfallhilfe, Sozialmanagement und Ethik in der Sozialen Arbeit; von 2016 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Merseburg im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: torsten.linke@hszg.de

Greta Sofie Magdon, B.A. Soziale Arbeit, ist wissenschaftliche Hilfskraft im BMBF-Projekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« der Hochschule Merseburg sowie Sozialarbeiterin in der ambulanten Familienhilfe; Arbeitsschwerpunkt: Leitlinien und Schutzmaßnahmen vor sexualisierter Gewalt in der ambulanten Hilfe.

Kontakt: greta-magdon@jugendhilfe-arborea-gmbh.de

Maria Urban, M. A. Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft, B.A. Soziale Arbeit, seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin in den BMBF-Forschungsprojekten »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« und »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«; Schwerpunkte: Prävention von sexualisierter Gewalt, Schule als Schutzraum vor sexualisierter Gewalt und Ort sexueller Bildung – Lehrer*innenperspektive, Schutzkonzepte in Schulen.

Kontakt: maria.urban@hs-merseburg.de

Sexuelle Bildung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen

Esther Stahl & Lena Lache

Einleitung: Lebensbedingungen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung mit Bezug auf sexuelle und reproduktive Rechte

Isolation und Ausschluss sind für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen auch bezüglich sexueller und reproduktiver Rechte zum Teil noch immer alltägliche Realität. Von unzureichenden Angeboten sexueller Bildung über das Absprechen geschlechtlicher Identität und sexueller Entwicklungsfähigkeit bis hin zu einer deutlich höheren Gefahr, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden als Altersgenoss*innen ohne Beeinträchtigung¹, finden fast täglich Verletzungen sexueller und reproduktiver Rechte statt. Der folgende Beitrag widmet sich diesen Themen und schließt mit einer kurzen Vorstellung des EU-Projektes TRASE (Training in Sexual Educa-

1 Eine vom BMFSFJ beauftragte Studie ermittelte im Jahr 2012 durch eine Befragung von 318 Frauen mit kognitiven Beeinträchtigungen, dass 25 % sexuellen Missbrauch in Kindheit und Jugend miterlebt haben: 20 % durch Erwachsene, 9 % durch Kinder/Jugendliche und 7 % durch Personen in Einrichtungen bzw. Institutionen (vgl. Schröttle & Hornberg, 2014, S. 67, 92). 21 % haben (auch) im Erwachsenenalter sexualisierte Gewalt und 39 % sexuelle Belästigungen erlebt. Bei beiden Fragestellungen waren die Quoten derer, die auf diese Frage nicht geantwortet haben, sehr hoch (10–23 %), was auf eine hohe Dunkelziffer schließen lässt. Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt gaben zu 10 % an, sexualisierte Gewalt erlebt zu haben (ebd.). Männer mit Behinderung (n = 200) haben in Kindheit und Jugend zu 8 % durch Erwachsene und zu 5 % durch Kinder und Jugendliche sexuelle Übergriffe erlebt (vgl. Jungnitz et al., 2013, S. 81ff.). Die in dieser Studie befragten Männer lebten allerdings aktuell allesamt nicht in Einrichtungen und 83 % hatten keine Lernschwierigkeiten, sondern (nur) andere Beeinträchtigungen (ebd., S. 51, 53).

tion for People with Disabilities), das sich der notwendigen Fortbildung von Fachkräften, Bezugspersonen und Angehörigen widmet, um diese zu befähigen, sexuelle Bildungsangebote im Alltag unterbreiten zu können.

Sexuelle und reproduktive Rechte umfassen das Recht, frei von Diskriminierung, Zwang und Gewalt die eigene Sexualität leben und Entscheidungen bezüglich der eigenen Fortpflanzung treffen zu können (IPPF, 1997). 2009 ist in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft getreten, die unter anderem die sexuellen und reproduktiven Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen rechtlich untermauert (UN-Behindertenrechtskonvention, 2006). Bereits die Tatsache, dass es einer gesonderten Konvention bedarf, die regelt, dass Menschenrechte *auch* für Menschen mit Beeinträchtigungen gelten, dass sexuelle und reproduktive Rechte *auch* Menschen mit Beeinträchtigungen zustehen, zeigt, dass die Diskrepanz zwischen Anerkennung und Umsetzung dieser Rechte in der Realität noch sehr groß ist.

Einzelne Aspekte dieser Realität sollen im Folgenden dargestellt werden, zunächst in Bezug auf die geschlechtliche Identität und anschließend in Bezug auf die sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Hierbei handelt es sich um zwei von mehreren Faktoren, die auf das Risiko wirken, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden.

Geschlechtliche Identität

»alles was weiblichkeit in ihrem kern beinhaltet, was frau-werden bedeutet, wurde mir rundum abgesprochen. einfach im vorgesehenen programm gelöscht. aufmüpfiges begehrten und mich nicht einordnen und als asexuelles wesen abstempeln lassend, kämpfte ich um die kleinsten dinge: ein lippenstift, rosa fingernägel, ein kurzer rock, der erste kuss. einen bh bekam ich nie. >du brauchst das nicht!< drang der alles vernichtende satz in mein bewußtsein. warum ich nicht?« (Mielke & Hauch, 2004, zit. n. Puschke, 2010, S. 19)

Diese Aussage von Andrea Mielke – einer Frau mit Behinderungserfahrung – stellt eindrücklich dar, inwiefern geschlechtliche und sexuelle Sozialisation von Frauen mit Beeinträchtigungen durch Behinderung und Bevormundung seitens des Umfeldes geprägt sind. Die »Behinderung« besteht in diesem Falle darin, dass die geschlechtliche Identität des Gegen-

übers übersehen oder ihm ganz bewusst abgesprochen wird. Gender – das soziale Geschlecht – wird auch in einer qualitativen Studie unter Akademikerinnen mit Behinderungserfahrungen von einer befragten Studentin beschrieben als Teil ihrer Identität, der in der Wahrnehmung ihres Umfeldes »meilenweit« hinter der Wahrnehmung als »beeinträchtigt« kommt (vgl. Bereswill & Zühlke, 2016, S. 138). So erklärt sich auch der Titel eines Buchs, das über die Erfahrungen von Frauen mit Beeinträchtigungen berichtet: *Geschlecht: behindert, besonderes Merkmal: Frau* (Boll & Eckert, 1992). Trotz dieser Ignoranz von Geschlecht in der Wahrnehmung und Behandlung durch das Umfeld wirken im Alltag der Frauen sexistische Diskriminierungserfahrungen, die sich intersektional mit ableistischen² Diskriminierungen kreuzen (vgl. Köbsell, 2010; Schildmann et al., 2018).

Jungen und Männer mit Beeinträchtigungen sind einem hegemonialen Bild von Männlichkeit ausgesetzt, dem sie nicht gerecht werden können (vgl. Jerg, 2010, S. 200f.). Dieses Bild zeichnet Männlichkeit unter anderem als autonom, rational, potent und widerspricht damit den Möglichkeiten von Jungen und Männern mit kognitiven Beeinträchtigungen – sei es aufgrund ihrer Beeinträchtigung oder aufgrund der verunmöglichten Zugänge, beispielsweise zur Umsetzung eines Kinderwunsches oder dem Leben einer Partnerschaft.

Sexuelle Selbstbestimmung

Wenn Menschen mit Beeinträchtigung ihre geschlechtliche Identität abgesprochen wird oder diese in der Wahrnehmung anderer – vor allem unterstützender Personen – hinter der zugeschriebenen Beeinträchtigung verschwindet, hat dies zwangsläufig Auswirkungen auf die Unterstützung selbstbestimmter Sexualität und kann vielmehr deren Behinderung zur Folge haben. Für einen Großteil der Menschen mit kognitiven Beeinträch-

2 »Ableism beruht auf einer Bevorzugung von bestimmten Fähigkeiten, die als essentiell projiziert werden, während gleichzeitig das reale oder wahrgenommene Abweichen oder Fehlen von diesen essentiellen Fähigkeiten als verminderter Daseinszustand etikettiert wird, was oft zum begleitenden ›Disableism‹ führt, dem diskriminierenden, unterdrückenden oder beleidigenden Verhalten, das aus dem Glauben entsteht, dass Menschen ohne diese ›essentiellen‹ Fähigkeiten anderen unterlegen seien« (Wolbring, 2009, S. 30).

tigungen hängt die Ermöglichung sexueller Selbstbestimmung von den betreuenden Personen oder Institutionen ab. Dies ist aber nur ein Aspekt, der die sexuelle Selbstbestimmung beeinflusst. Barbara Ortland (2016) unterteilt diese Einflussfaktoren in

1. beeinträchtigungsbedingt,
2. äußere Faktoren in Verbindung mit der Beeinträchtigung,
3. Einschränkungen durch Mitarbeitende in Institutionen und
4. Einschränkungen durch strukturelle sowie bauliche Rahmenbedingungen.

All diese Faktoren können einen Einfluss darauf haben, wie selbstbestimmt Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ihre Sexualität leben können. Sexualität ist hier, gemäß Uwe Sielert als »allgemeine Lebensenergie« zu verstehen, die »unterschiedliche Ausdrucksformen kennt« (Sielert, 1993, S. 43), und nicht – wie häufig erwartet – alleinig als genitaler Akt zwischen zwei oder mehreren Personen. Wie vielfältig gelebte Sexualität aussehen kann, lässt sich zum Beispiel anhand der Interviews nachvollziehen, die Thomas et al. (2006, S. 107ff.) mit Bewohner*innen einer Wohngruppe und Ortland (2016) mit Mitarbeitenden aus sechs Wohneinrichtungen geführt haben.

Sexuelle Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen

So, wie das Recht auf Sexualität und sexuelle Selbstbestimmung für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen aus verschiedenen Gesetzestexten³ hergeleitet werden kann, so ist auch das Recht auf Bildung⁴ – als eines der universellen Menschenrechte – für alle Menschen gleichermaßen geltend. Hierzu zählt auch das Recht auf sexuelle Bildung, das heißt die Teilhabe an formellen und informellen Lernprozessen, um sich ein bestimmtes Sexualwissen aneignen und dadurch unterschiedliche soziosexuelle, kommunikative sowie individuelle Selbstkompetenzen entwickeln zu können.

3 Artikel 1 bis 3 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 8, 12 und 14 der Europäischen Menschenrechtskonvention, Artikel 19, 22 und 23 der UN-Behinderungsrechtskonvention.

4 Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Artikel 24 der UN-Behinderungsrechtskonvention.

Diese Kompetenzen ermöglichen sowohl die Anpassung an das soziale Umfeld als auch die Emanzipation von demselben und den vorgehaltenen Gegebenheiten (vgl. Sielert, 2005; Kluge, 2008). Sexuelle Bildung findet – ebenso wie Bildung im Allgemeinen – auf verschiedenen Ebenen in unterschiedlichen sozialen und institutionellen Systemen und Kontexten statt: im Elternhaus (durch Eltern, Geschwister, Familienangehörige), in institutionellen Bildungssystemen (wie Kita, Schule, Ausbildungsstätten), in verschiedenen Peergroups (Gleichaltrigengruppen in Kitas, Schulen, Sportvereine, Freundeskreise), aber auch durch Ärzt*innen, Therapeut*innen oder pädagogische Fachkräften und Betreuer*innen. Sexualität von Menschen mit Beeinträchtigungen ist längst im öffentlichen Diskurs präsent und kann nicht mehr als klassisches Tabuthema verstanden werden.⁵ Trotzdem bestehen zum Teil noch immer große Unsicherheiten und Bevrührungsängste, wenn es um das Thema Sexuelle Bildung geht. Speziell in Institutionen der Behindertenhilfe werden spezifische Bildungsangebote mitunter noch immer eher selten vorgehalten, somit Bildungsmöglichkeiten den Bewohner*innen vorenthalten. Dabei sollte Sexuelle Bildung heutzutage als selbstverständlicher Teil des pädagogischen Alltags mitgedacht und in individuelle Förder- und Betreuungsangebote integriert werden – besonders in Anbetracht dessen, dass neuere Studien und Veröffentlichungen (vgl. z. B. Mattke, 2015; Tschan, 2012; Schröttle et al., 2013) dargestellt haben, dass unter anderem ein Mangel an sexueller Bildung sexuelle Übergriffe und sexualisierte Gewalt an Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglicht bzw. begünstigt.

Aus den bereits im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Einflussfaktoren auf die sexuelle Selbstbestimmung lassen sich für Bezugs- und Betreuungspersonen sowie für pädagogisch Tätige konkrete Handlungsbedarfe in der alltäglichen Arbeit ableiten. Diese beziehen sich vor allem darauf, Alltagssituationen wie auch individuelle Betreuungsangebote so zu gestalten, dass notwendige Kompetenzen vermittelt werden, die sowohl die individuelle sexuelle Selbstbestimmung als auch den Aufbau von Abwehrmechanismen gegen sexualisierte Übergriffe fördern. So können Klient*innen durch eine Erhöhung der Selbstständigkeit, beispielsweise in Pflegesituationen (z. B. durch selbstständiges Ausführen von verschiedenen Pflegehandlungen), in der Alltagsgestaltung (z. B. durch Mitspracherecht

5 Siehe etwa Filme wie *Dora oder Die sexuellen Neurosen unserer Eltern* (2015), *Be my baby* (2014), *The Sessions* (2012)

in Bezug auf Tagesablauf und Freizeitgestaltung) oder auch in der freien Entfaltung und Gestaltung der Persönlichkeit (z. B. in Bezug auf Aussehen, Kleidung, Styling) mehr Selbstwirksamkeit erfahren und lernen, über sich und ihr Leben (mit-)bestimmen zu können. Pflegesituationen gelten als besonders kritisch hinsichtlich sexualisierter Übergriffe, sind jedoch wichtiger Bestandteil des Alltags. Im Zuge der Förderung von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit ist es daher wichtig, Pflegehandlungen nicht unnötig stellvertretend zu übernehmen und stattdessen individuelle Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der konkreten Situation zu ermöglichen, beispielsweise in Bezug auf die pflegenden Personen und die Art der Pflege (vgl. Schröttle, 2015, S. 37). Geschlechtsspezifische bzw. gleichgeschlechtliche Pflege sollte selbstverständlich ermöglicht⁶ und Pflegehandlungen sollten verbalisiert werden, um sich auch stets rückzuversichern, ob die ausgeführten Handlungen angenommen werden. So können hier auch individuelle Intim- und Körpergrenzen thematisiert werden, indem nicht nur Nähe und Distanz, sondern auch gute und schlechte Berührungen besprochen werden.

Um Schwierigkeiten in der Kommunikation überwinden oder ausgleichen zu können, sind ein gezieltes Kommunikationstraining für alle Beteiligten sowie die Erweiterung des Sprachgebrauchs- und Verständnisses zwingend notwendig. Um nicht nur die Körper- und Geschlechtsteile bezeichnen, sondern auch sexuelle Handlungen – hier auch erlebte sexualisierte Übergriffe – thematisieren zu können, müssen entsprechende Bezeichnungen trainiert werden. In Alltags- und Pflegesituationen sowie durch die Nutzung spielerischer sexualpädagogischer Methoden können Klient*innen beispielsweise lernen, entsprechende Worte oder auch Symbole selbstständig und selbstverständlich zu nutzen. Auch für betreuende und pflegende Personen sollte daher der Umgang mit angemessenen sexuellen Begriffen selbstverständlich werden.

Individuelle Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit können als wichtige zentrale Abwehrmechanismen sowohl gegen Grenzüberschreitungen als auch weiterführend gegen sexualisierte Übergriffe verstanden werden. Im gesamten pädagogischen Alltag sollte daher eine personenzentrierte Förderung und Begleitung im Sinne des Empowerments erfolgen, während gleichzeitig individuelle Selbstschutzmechanismen sowie psychosoziale

6 In § 2 SGB XI ist in Bezug auf Selbstbestimmung festgeschrieben, dass Wünschen nach gleichgeschlechtlicher Pflege möglichst nachzukommen ist.

Ressourcen trainiert werden sollten (vgl. Schröttle, 2015, S. 36). In Bezug auf sexuelle Bildungsangebote bedeutet das, dass Menschen mit Beeinträchtigungen nicht nur dabei unterstützt werden müssen, ihren Alltag aktiv mitzubestimmen und mitzugestalten, sondern auch den Bereich ihrer Sexualität, beispielsweise wenn es um soziale Kontakte, die Wahl der Partner*innen oder der Verhütungsmethoden geht. Voraussetzung dafür ist, dass sie von den Betreuenden und pädagogischen Fachkräften sowohl bezüglich ihrer sexuellen Wünsche und Bedürfnisse wahrgenommen und ernst genommen werden, als auch, dass sie hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität respektiert und gefördert werden.

TRASE – Ein EU-Projekt zu sexueller Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen

Um die im vorangegangenen Abschnitt genannten Beispiele grundlegender (sexueller) Bildungsangebote in der pädagogischen Arbeit umsetzen zu können, bedarf es einer nachhaltigen Professionalisierung der Fachkräfte, sowohl hinsichtlich eines grundlegenden Sexualwissens als auch eines grenzwahrenden Umgangs in Förder- und Pflegesituationen, sowie der Überwindung von Unsicherheiten und Sprachlosigkeit in Bezug auf sexuelle Themen und Vorgänge (vgl. Specht, 2013, S. 175). Das EU-Projekt »TRASE – Training in Sexual Education for People with Disabilities« hat versucht sich dieses Bedarfes anzunehmen. Unter der Leitung der Hochschule Merseburg wurden hierfür internationale Expert*innen und Fachkräfte aus sieben europäischen Ländern aus den Bereichen der Sexualwissenschaft, der Behindertenhilfe, der Selbstvertretungsorganisationen, des Schulwesens sowie aus dem Bereich E-Learning zusammengebracht, um sowohl Materialien und Methoden für die tägliche sexualpädagogische Arbeit wie auch ein sexualpädagogisches Curriculum für die Schulung von Fachkräften, Betreuer*innen und Angehörigen zu entwickeln.

Die TRASE-Material- und Methodensammlung ist so konzipiert, dass sie je nach Bedarf individuell adaptiert und so an die verschiedenen Bedarfe und Kompetenzen der Klient*innen angepasst werden kann. So können beispielsweise die Themen »Liebe und Sexualität« (z. B. mit Methoden wie dem Traffic-light-System oder dem Board Game) oder »sexuelle Entwicklung und sexuelle Identität« (z. B. mit den Anatomic Dolls) in spielerischen Situationen thematisiert werden. Zudem wurde ein

umfangreiches TRASE-Wörterbuch entwickelt, in dem sexuelle Begriffe leicht verständlich und unterstützt durch Piktogramme erklärt werden. Das TRASE-Curriculum setzt sich aus 13 aufeinander aufbauenden Modulen zusammen und beinhaltet neben biologisch-medizinischen Grundlagen und Informationen zu Sexualität und sexuellen Vorgängen auch nationale und internationale rechtliche Grundlagen zu Sexualität und sexueller Selbstbestimmung, Hinweise zum sicheren Umgang mit dem Internet (z. B. zur Erstellung von Online-Profilen), der Nutzung von sozialen Medien (z. B. Facebook oder Dating-Plattformen), Informationen zur Prävention sexualisierter Gewalt sowie selbstreflexive Anteile. Die einzelnen Module sind so konzipiert, dass die jeweiligen Themen sowohl inhaltlich als auch methodisch detailliert aufgearbeitet und mit weiterführenden Quellen ergänzt sind, sodass potenzielle Nutzer*innen sich selbstständig und selbstbestimmt grundlegendes Wissen im jeweiligen Themengebiet aneignen können. Zudem werden Hinweise für einen gelingenden Praxis-transfer gegeben, um erworbene Wissen in die eigene pädagogische Arbeit integrieren zu können.

Zusammen mit den TRASE-Materialien und dem im Curriculum vermittelten Sexualwissen können Fachkräfte, aber auch Angehörige, dazu befähigt werden, sexuelle Bildungsangebote für Klient*innen vor allem mit kognitiven Beeinträchtigungen zu gestalten und in den Alltag zu integrieren, um somit notwendige Kompetenzen im Bereich der sexuellen Selbstbestimmung als auch hinsichtlich der Prävention sexualisierter Gewalt zu vermitteln.⁷

Literatur

- Bereswill, M. & Zühlke, J. (2016). »Faktor Frau kommt meilenweit danach«. Eine qualitative Exploration zum Verhältnis von Geschlecht und Behinderung. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Das Geschlecht der Inklusion. 12/2016.* (S. 137–154). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boll, S. & Eckert, B. (1992). *Geschlecht: behindert, besonderes Merkmal: Frau: Ein Buch von behinderten Frauen.* München: AG-SPAK-Publ.

⁷ Sowohl das TRASE-Curriculum als auch sämtliche TRASE-Materialien stehen auf der Projektwebsite als kostenlose Download-Dokumente zur Verfügung (<https://www.traseproject.com/>).

Europäische Menschenrechtskonvention von 1950, letztes Zusatzprotokoll vom 02.10.2013.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland von 1949, zuletzt geändert am 28.03.2019.

IPPF = International Planned Parenthood Federation (1997). IPPF Charter Guidelines on sexual and reproductive Rights. London. https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_charter_on_sexual_and_reproductive_rights_guidlines.pdf (24.10.2019).

Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.). (2010). *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript.

Jerg, J. (2010). Bo(d)yzone – Jungen mit Behinderungserfahrung: Konstruktionen von Geschlecht und Behinderung im Jungenalltag. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 185–206). Bielefeld: transcript.

Jungnitz, L., Puchert, R., Schrimpf, N., Schröttle, M., Mecke, D. & Hornberg, C. (2013). Lebenssituation und Belastung von Männern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland: Haushaltsbefragung. Abschlussbericht. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/48201/ssoar-2013-jungnitz_et_al-Lebenssituation_und_Belastung_von_Männern.pdf (24.10.2019).

Kluge, N. (2008). Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 115–124). Weinheim: Juventa.

Köbsell, S. (2010). Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 17–34). Bielefeld: transcript.

Mattke, U. (Hrsg.). (2015). *Sexuell traumatisierte Menschen mit geistiger Behinderung. Forschung – Prävention – Hilfen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mielke, A. & Hauch, A. (2004). *Ein Hauch von Gefühl. Weiblich Behindert Sinnlich*. Salzburg: Eigenverlag.

Ortland, B. (2016). *Sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung: Grundlagen und Konzepte für die Eingliederungshilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Puschke, M. (2010). Gelebte und behinderte Sexualität: Aktuelle Diskussionen und Projekte aus Sicht von Frauen mit Behinderung. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, 1/2010, 19–23.

Schäper, S. (2006). *Ökonomisierung in der Behindertenhilfe. Praktisch-theologische Rekonstruktionen und Erkundungen zu den Ambivalenzen eines diakonischen Praxisfeldes*. Münster: Lit-Verlag.

Schildmann, U., Schramme, S. & Libuda-Köster, A. (2018). *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Bochum: projekt verlag.

Schröttle, M. (2015). Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland. In U. Mattke (Hrsg.), *Sexuell traumatisierte Menschen mit Behinderung. Forschung – Prävention – Hilfen* (S. 29–39). Stuttgart: Kohlhammer.

Schröttle, M. & Hornberg, C. (2014). Gewalterfahrungen von in Einrichtungen lebenden Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland: Ergebnisse der quantitativen Befragung. Endbericht. <https://www.bmfsfj.de/>

- bmfsfj/service/publikationen/gewalterfahrungen-von-in-einrichtungen-leben-den-frauen-mit-behinderungen/83144 (01.04.2019).
- Schröttle, M., Hornberg, C., Glammeier, S., Sellbach, B., Kavemann, B., Puhe, H. & Zinsmeister, J. (2013). Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland. Ergebnisse der quantitativen Befragung. Endbericht. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Lebenssituation-und-Belastungen-von-Frauen-mit-Behinderungen-Langfassung-Ergebnisse_20der_20quantitativen-Befragung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (20.02.2016).
- Sielert, U. (1993). *Sexualpädagogik: Konzeption und didaktische Anregungen*. Weinheim: Beltz.
- Sielert, U. (2005). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Specht, R. (2013), Professionelle Sexualitätsbegleitung von Menschen mit Behinderungen. In J. Clausen & F. Herrath (Hrsg.), *Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung* (S. 165–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thomas, H., Kretschmann, J. & Lehmkuhl, U. (2006). Die Sicht der Bewohnerinnen und Bewohner zu sexueller Selbstbestimmung und sexualisierter Gewalt. In J. M. Fegert, K. Jeschke, H. Thomas & U. Lehmkuhl (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt. Ein Modellprojekt in Wohneinrichtungen für junge Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 69–226). Weinheim: Juventa.
- Tschan, W. (2012). *Sexualisierte Gewalt. Praxishandbuch zur Prävention von sexuellen Grenzverletzungen bei Menschen mit Behinderungen*. Bern: Huber.
- UN-Behindertenrechtskonvention von 2006.
- UN-Vollversammlung (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (217 [III] A). Paris.
- Wolbring, G. (2009). Die Konvergenz der Governance von Wissenschaft und Technik mit der Governance des »Ableism«. *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 18(2), 29–35. <https://www.tatup-journal.de/weiterleitung457.php> (06.05.2019).

Die Autorinnen

Esther Stahl, M.A. Angewandte Sexualwissenschaft, B.A. Soziale Arbeit, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Hochschule Merseburg, Bereich Soziale Arbeit.Medien. Kultur; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Gender, Sexualität und Behinderung, Schulsozialarbeit.

Kontakt: esther.stahl@hs-merseburg.de

Lena Lache, Sexualwissenschaftlerin (M.A.), Diplom-Heilpädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Sexuelle Bildung und sexuelle Selbstbestimmung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Menschen aus dem Autismus-Spektrum, Fort- und Weiterbildungen für (heil-)pädagogische Fachkräfte sowie Lehrkräfte im Bereich Sexuelle Bildung, sexuelle Selbstbestimmung und sexualisierte Gewalt.

Kontakt: lena.lache@gmx.de

Schule als Schutzraum vor sexualisierter Gewalt und Ort Sexueller Bildung aus Lehrer*innenperspektive

Maria Urban

Der vorliegende Artikel bündelt Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu der Frage, welchen Beitrag Lehrkräfte leisten, leisten können und leisten sollten, um Kinder und Jugendliche vor sexualisierter Gewalt zu schützen und sie in ihrer sexuellen Selbstbestimmung zu stärken.¹ Die Ausführungen folgen der Annahme, dass Inhalte Sexueller Bildung im schulischen Alltag die wichtigste Voraussetzung sind, um Schulen zu einem Ort des Hinnehens zu machen, aber auch zu einem geschützten Ort, an dem Sexualität offen thematisiert werden kann (vgl. Urban, 2019, S. 9ff.).

Aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltags in schulischen Institutionen. Schulen sind deshalb der einzige Ort, an dem die unter 18-Jährigen zwangsläufig in einem institutionellen Kontext mit Aspekten von Sexualität in Berührung kommen. Dazu gehören pädagogisch angeleitete Auseinandersetzungen mit sexuellen Themen im Rahmen des Schulgeschehens ebenso wie Erlebnisse mit gelebter Sexualität. Insbesondere im Jugendalter kommt es dabei zu sexuellen Grenzverletzungen unter den Schüler*innen. Die Institution Schule und damit nicht zuletzt die im Schulbetrieb tätigen Lehrkräfte stehen damit in allen Schulformen besonderen Aufgaben gegenüber.

1 Das der empirischen Untersuchung zugrunde liegende Datenmaterial wurde im Rahmen des Merseburger BMBF-Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« erhoben. Für die Analyse wurden sechs Interviews mit sieben Lehrer*innen von Grund- und Berufsschulen sowie Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf herangezogen, die mithilfe Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse und der Bildung von 27 Kategorien ausschließlich deduktiv ausgewertet wurden.

Seit 60 Jahren zuständig – Lehrer*innen zwischen Verantwortung und fehlender Ausbildung

Dass diese Aufgaben allen in Schulen tätigen Lehrpersonen zukommen und nicht nur Fachlehrer*innen von Fächern wie Biologie, Ethik oder Deutsch, ist kein Ergebnis eines gesellschaftlichen Wandelns. Das Gegenteil ist der Fall: Mehr als 60 Jahre ist es her, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) als erstes politisches Organ Schulen eine Mitverantwortung bei der Sexualerziehung zuwies (vgl. Sager, 2015, S. 132). Die KMK ist bis dato und war bereits zum damaligen Zeitpunkt ein richtungsweisendes Gremium bestehend aus den zuständigen Minister*innen der Länder und dient beispielsweise zur Koordination von länderübergreifenden Bildungsangelegenheiten. So trägt und trug sie zur Sicherung von Qualitätsstandards in Schulen der gesamten Bundesrepublik bei und erarbeitet Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen zur Orientierung der Landesregierungen. Sie stellt damit den bildungspolitischen Rahmen, der in der Umsetzung innerhalb der jeweiligen Bundesländer detailliert ausgestaltet wird (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, o.J.). Eine dieser Rahmenverordnungen verabschiedete die KMK am 3. Oktober 1968 als »Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in der Schule« (vgl. Hilgers, 2004, S. 9). Ähnlich dem heutigen Verständnis Sexueller Bildung (vgl. Valtl, 2013; Sielert, 2015) verorteten die damaligen Verantwortlichen die Inhalte der Sexualerziehung nicht in einem spezifischen Unterrichtsfach. Vielmehr formulieren sie, dass derartige Erziehungsinhalte im gesamten schulischen Alltag, also fächerübergreifend, pädagogisch verankert sein sollen und keinem konkreten Schulfach zugeordnet werden können. Die Nichteingrenzung der Zuständigkeiten führte dazu, dass grundsätzlich alle Lehrkräfte in die Verantwortung genommen worden, sich an der Sexualerziehung zu beteiligen (vgl. Sager, 2015, S. 132). Dass diese Empfehlungen der KMK inzwischen aufgehoben wurden, ist das Ergebnis einer zunächst positiv scheinenden Entwicklung. Eine Aktualisierung der Rahmenvorgabe von 1968 wurde als nicht erforderlich erachtet² und tatsächlich konstituiert Andrea Hilgers in einer detaillierten Analyse, dass die Inhalte der Lehrpläne aller

² Eine zusätzliche Stärkung ihrer Bedeutung erhielt die schulische Sexualerziehung bereits 1992 durch eine Erweiterung des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes (SFHG), welche die Sexualaufklärung zu einer bundeslandübergreifenden öffentlichen Aufgabe

Bundesländer inzwischen deutlich über die damaligen Empfehlungen der KMK hinausreichen (vgl. Hilgers, 2004, S. 7). Zumindest in den Rahmenlehrplänen ist die schulische Sexualerziehung demnach angekommen. Aus der Perspektive von Lehrer*innen zeigt sich bei näherer Betrachtung ein weniger positives Bild. Zwar gibt es bisher nur punktuelle empirische Untersuchungen, doch die jüngsten Untersuchungsergebnisse verdeutlichen erhebliche Wissenslücken und Verunsicherungen mit Themen Sexueller Bildung aufseiten der Lehrkräfte. Die großen Wissenslücken und Verunsicherungen seitens der Lehrkräfte haben ihren Ursprung bereits in der Lehramtsausbildung. So erhob Sielert 2011 in seiner Expertise zur Sexualerziehung an Grundschulen, dass mehr als drei Viertel der befragten Personen im Lehramtsstudium nicht für die Sexualerziehung von Schüler*innen ausgebildet wurden. Die Ergebnisse decken sich mit der Erhebung Altenburgs, die 87 Prozent der Hochschulen, die an ihrer Befragung teilgenommenen hatten, identifizierte, nur in (zu) geringem Maß Angebote zum Thema Sexualität vorzuhalten. Zusätzliche drei Prozent der Hochschulen gaben derartige Angebote als nicht vorhanden an (vgl. Altenburg, 2016, S. 79ff.). Initiativen wie das BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«³ versuchen hier Abhilfe zu schaffen und entsprechend dem Bedarf Curricula für Lehramtsstudiengänge und Fortbildungsangebote zu entwickeln.⁴ Aktuell sind Inhalte Sexueller Bildung jedoch nach wie vor kein verpflichtender Bestandteil im Lehramtsstudium.

Lehrer*innen als Personen der Sexaulaufklärung

Die Diskrepanz zwischen den Empfehlungen der KMK, der gesetzlichen Festschreibung von Sexualerziehung als öffentliche Aufgabe und den vorgesehenen Unterrichtsinhalten entsprechend den Rahmenlehrplänen zum

erklärte (vgl. Hilgers, 2004, S. 11). Die Kommentierung dieses Gesetzes veranlasste mehrere Landesregierungen dazu, ihre Richtlinien und Lehrpläne erneut zu überarbeiten.

- 3 »SeBiLe« ist ein Verbundprojekt der Hochschule Merseburg (Projektleitung Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß) und der Universität Leipzig (Projektleitung Prof. Dr. Barbara Drinck).
- 4 Aktuell läuft im Rahmen des Projekts eine groß angelegte empirische Untersuchung zur Erhebung des aktuellen Wissensstandes und Bedarfs an Inhalten Sexueller Bildung im Lehramtsstudium und in der Fort- und Weiterbildung von bereits im Schulbetrieb tätigen Lehrkräften.

tatsächlichen Ausbildungs- und Wissensstand von Lehrkräften im Themenfeld Sexuelle Bildung spitzt sich zu, wenn hinterfragt wird, ob Lehrer*innen tatsächlich von Schüler*innen als Personen der Sexualaufklärung wahrgenommen werden. Denn spätestens an dieser Stelle lässt sich die Verantwortung, die Lehrer*innen hinsichtlich eines sensiblen Umgangs mit sexuellen Themen gegenüber Kindern und Jugendlichen haben, nicht mehr leugnen. So benennen Jungen in einer Repräsentativbefragung der BZgA Lehrkräfte noch vor allen anderen Personen als *die* Personen für Sexualaufklärung. Auch Mädchen identifizieren die Lehrer*innen nach ihren Müttern und besten Freund*innen als hochrelevante Multiplikator*innen für Wissen zu sexuellen Themen (vgl. Bode & Heßling, 2015, S. 14). Von der zugeschriebenen oder erwarteten Zuständigkeit für die Vermittlung von Inhalten Sexueller Bildung im Unterrichtsgeschehen unberührt bleibt die Frage, wie kompetent Lehrkräfte tatsächlich sind, entsprechende Angebote zu begleiten, durchzuführen oder zu initiieren.

Schulen als Schutz- und/oder Gefährdungsräume

Mit den Aufdeckungsvorgängen seit 2010 hat sich die Aufgabe von Schulen zur Sexualerziehung um einen nicht neuen, aber nun zentralen Fokus erweitert. Im Zuge des Bekanntwerdens der zahlreichen Missbrauchsfälle an Internaten und schulischen Einrichtungen der Kirche traten Kinder und Jugendliche, die im Rahmen ihres Schulbesuchs Opfer sexualisierter Gewalt wurden, in den Blickpunkt des gesellschaftlichen Interesses. Die Schwierigkeit, dass Übergriffe von Schulpersonal auf Schüler*innen häufig nicht eindeutig als solche identifizierbar sind, weil sie getarnt als pädagogische Maßnahmen diffus und oftmals begründbar bleiben, wird auch wissenschaftlich an verschiedenen Stellen beleuchtet (vgl. Bründel, 2011, S. 20). Obgleich dadurch bisher keine verlässlichen Prävalenzraten für sexualisierte Übergriffe durch Schulpersonal auf Schüler*innen verfügbar sind, sind die Rückmeldungen zu derartigen Vorkommnissen ernst zu nehmen, sodass auch die KMK bereits entsprechende Handlungsempfehlungen verabschiedet hat (vgl. KMK, 2013, S. 2f.).⁵

⁵ In ihren Handlungsempfehlungen identifiziert sie sexuelle Grenzüberschreitungen von Lehrer*innen gegenüber anvertrauten Heranwachsenden als grundlegendes Fehlverhalten hinsichtlich der vorgesehenen dienstlichen Tätigkeiten. Die Verantwortlichen

Neuere Forschungsergebnisse verschiedener Erhebungen vermitteln nunmehr eine weitere Ausprägung von Schulen als potenzielle Gefährdungsräume. Schon 2010 beschrieb Bundschuh für Grenzverletzungen unter Jugendlichen, dass »nicht zuletzt die neuen Medien, die neue Möglichkeiten für die Ausübung der sexualisierten Gewalt bieten, [...] zu einer veränderten Problemsituation geführt [haben], die zunehmend auch als solche wahrgenommen wird« (Bundschuh, 2010, S. 21). Historisch und insbesondere mit Blick darauf, dass derartige Übergriffe auch in den schulischen Institutionen selbst stattfinden könnten, spielten diese Beobachtungen lange eine untergeordnete Rolle. Aus Sicht von Heinzel und Prengel ist festzuhalten, dass »keine historischen Untersuchungen zu sexualisierter Gewalt an Schulen vor[liegen], das Thema weitgehend tabuisiert [wird]« (Heinzel & Prengel, 2018, S. 416f.). Mit deutlichen Ergebnissen positioniert sich jüngst die SPEAK!-Studie und legt das Tabu um das Vorkommen von sexuellen Grenzverletzungen an Schulen und unter jugendlichen Gleichaltrigen offen. Sie befragte mehr als 4.000 Neunt- und Zehntklässler*innen zu ihren Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt und ihrem eigenen Erleben im Kontext dieses Themenfelds. Insgesamt meldeten mehr als die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen zurück, Erfahrungen mit sexualisierten Grenzverletzungen (nicht-körperliche und solche mit direktem Körperkontakt) gemacht zu haben (Maschke & Stecher, 2017, S. 9ff.).⁶ Die Autor*innen der Studie konstituieren darüber hinaus, dass die Wahrscheinlichkeit, von derartigen Übergriffen betroffen zu sein, mit zunehmendem Alter als Jugendliche*r steigt:

»Während 13 Prozent der 14-Jährigen zu Protokoll geben, gegen den eigenen Willen an Po oder Brust angetatscht worden zu sein, steigt dieser Anteil

weisen außerdem ausdrücklich darauf hin, dass selbst ein Fehlen einer eindeutig nachweisbaren Strafbarkeit des Vorkommnisses nicht zwangsläufig vor härtesten Sanktionen als disziplinarrechtliche Maßnahmen schützt. Konkret bedeutet dies, dass Lehrkräfte im härtesten Fall auch mit der Entfernung aus dem Beamtenverhältnis belangt werden können, selbst wenn Ermittlungsbehörden nicht nachweisen, dass eine Straftat im Sinne des Strafrechtes vorliegt.

- 6 Der Fragebogen der SPEAK!-Studie unterschied nach direkter oder indirekter körperlicher sexualisierter Gewalt, wobei »direkte körperliche sexualisierte Gewalt« beispielsweise Berührungen des eigenen Körpers oder den einer anderen Person gegen den eigenen Willen oder erzwungene Penetration beinhaltete und »indirekte« zum Beispiel erzwungene Nacktaufnahmen.

bei den 17-Jährigen auf 25 Prozent. Von einem versuchten erzwungenen Geschlechtsverkehr berichten 4 Prozent der 14-Jährigen und 13 Prozent der 17-Jährigen» (ebd., S. 10).

Diese Zahlen sprechen für einen Zusammenhang zwischen einem größeren Wirkungskreis von Jugendlichen mit zunehmendem Alter und der ebenfalls größer werdenden Gefahr, von Übergriffen durch Gleichaltrige betroffen zu sein. Nachdem weiterhin insgesamt 28 Prozent der Befragten angaben, selbst einmal als Aggressor*in im Kontext sexualisierter Gewalt gewirkt zu haben (auch hier: je älter die Jugendlichen, desto häufiger die Angabe, selbst Aggressor*in gewesen zu sein)⁷, ist die Annahme, dass ein Teil dieser Grenzverletzungen in schulischen Institutionen stattgefunden haben könnte, naheliegend. Tatsächlich bestätigt die SPEAK!-Studie, dass Schulen hochrisikoreiche Orte für sexualisierte Übergriffe sind: In mehr als 50 Prozent der nicht-körperlichen Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt wurde die Schule als risikoreichster Tatort benannt, insgesamt handelte es sich bei den nicht-körperlichen Gewalterfahrungen in rund 36 Prozent der Fälle um einen übergriffigen Mitschüler. Vorkommnisse körperlicher sexualisierter Gewalt fanden zu rund 24 Prozent in schulischer Umgebung statt und wurden zu rund 24 Prozent durch Mitschüler ausgeübt⁸ (ebd., S. 15f.). Vor dem Hintergrund, dass die SPEAK!-Studie ebenfalls eruiert, dass bis zu 75 Prozent der sonstigen Aggressor*innen als 19-jährig oder jünger geschätzt wurden und damit in vielen Fällen wahrscheinlich noch schulpflichtig sind, können schulische Institutionen zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht als klare Schutzräume definiert werden (ebd., S. 17).

Die Zahlen der SPEAK!-Studie verdeutlichen einen nicht zu vernachlässigenden Fakt: Junge Menschen, insbesondere Jugendliche, müssen auch als potenziell übergriffige Personen von Sexueller Bildung adressiert werden. Umso notwendiger ist es, in einen Diskurs zur Frage einzutreten, wie und ob präventive Angebote in insbesondere weiterführenden Schulen wirken können und welche zwingende Notwendigkeit sich daraus für An-

7 Aggressor*innen waren entweder verbal oder schriftlich, durch Konfrontation mit sexuellen Handlungen, durch Viktimisierung im Internet oder direkten Körperkontakt sexuell grenzverletzend.

8 Mitschüler*innen wurden von den befragten Jugendlichen seltener benannt und sind entsprechend an dieser Stelle nicht aufgelistet.

gebote Sexueller Bildung in früheren Schuljahren ableitet. Leider müssen diese Überlegungen an anderer Stelle diskutiert werden.

Strukturen, die Veränderungen brauchen

Die aktuellen Angebote Sexueller Bildung in Schulen werden den Anforderungen, die sich aus der Zuschreibung von Verantwortungen, Erwartungen innerhalb der Schulgemeinschaft und wissenschaftlich erhobenen Bedarfen ergeben, nicht gerecht. In der diesem Beitrag zugrunde liegenden empirischen Erhebung zeigt sich (auch wenn sie nicht repräsentativ ist) deutlich, dass Lehrer*innen vor allem an strukturellen Barrieren scheitern.⁹ Zu den fehlenden Inhalten in der Lehramtsausbildung addiert sich die fehlende strukturelle Verankerung von Inhalten Sexueller Bildung und präventiven Angeboten gegen sexualisierte Gewalt. Auch für das Vorgehen im Verdachtsfall oder bei der Offenlegung von sexualisierten Grenzverletzungen gibt es keine flächendeckenden und von den Schulen genutzten Handlungsempfehlungen. Es verwundert nicht, dass sich Lehrer*innen im Umgang mit der Thematik nicht kompetent, sondern überfordert fühlen und es tatsächlich auch sind.

Fließen Inhalte Sexueller Bildung in den Unterricht ein und gehen sie über den momentan üblichen Fokus der Schwanger- und Elternschaftsvermeidung und Vermittlung von Kenntnissen zu sexuell übertragbaren Krankheiten hinaus, resultiert das oftmals aus einem persönlichen Interesse einer Lehrkraft an dem Thema oder der Initiative einzelner Personen in den Schulen. Angebote zur Stärkung der sexuellen Selbstbestimmung und zur Prävention sexualisierter Gewalt sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur punktuell Bestandteil schulischen Alltags. Die Folge sind Schulen, in denen Sexualität ein tabuisiertes und nicht offen kommuniziertes Thema ist und die nicht zuletzt deshalb aktuell nur marginal zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt beitragen können. Es gibt momentan für Kinder und Jugendliche keine Sicherheit, dass sie im Falle der Offenlegung von sexuellen Grenzverletzungen die Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Das ist nicht nur mit Blick auf betroffene Schü-

⁹ Die Ergebnisse der Erhebung fokussieren vorrangig auf die Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Inwieweit diese auch repräsentativ für die übrigen Bundesländer sind, kann an dieser Stelle nicht gesichert kommentiert werden.

ler*innen ein unhaltbarer Zustand. Auch die Vulnerabilität der Lehrer*innen verstärkt sich durch die Not, individualisiert handeln zu müssen und gleichzeitig die Sorge zu tragen, dass das Handeln falsch oder nicht angemessen sein könnte. Dies steht in deutlichem Gegensatz zu dem Anliegen der Mehrheit der Lehrkräfte, zum Wohlergehen ihrer Schüler*innen beizutragen. Insbesondere, wenn Kinder und Jugendliche sie um Hilfe bitten, empfinden sie eine große Verantwortung und möchten sie bestmöglich unterstützen.

Über die grundlegende Bereitschaft, sich für die Schüler*innen und ihren Schutz einzusetzen, ist es denkbar, dass sich manifestierte Strukturen der letzten Jahr(zehnt)e nach und nach lösen.

Die Institution Schule muss ein Ort des Hinnehens werden, aber auch ein sicherer Raum, in dem offen über Sexualität gesprochen werden kann. Insbesondere dort, wo Sexualität etwas Geheimes, Tabuisiertes ist und nur in extra dafür geschaffenen Situationen benannt wird, bleiben Übergriffe im Verborgenen und werden Kinder und Jugendliche nicht nachhaltig in ihrer sexuellen Selbstbestimmung gestärkt. Unter Achtung und Wahrung des persönlichen Nahbereichs aller Beteiligten (also sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte und sonstige Personen im Schulbetrieb) braucht es eine stets geltende Offenheit, über positive und problematische Aspekte im Kontext von Sexualität sprechen zu können. Die Thematisierung von Sexualität muss ihre momentane Beschränkung auf die reine Sexualaufklärung und Wissensvermittlung zu möglichen Krankheiten oder sonstigen Gefahren von sexuellen Kontakten überwinden und fortan dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ihre Grenzen wahrnehmen und artikulieren können. Es bedarf einer systematischen und nicht mehr zufälligen Einbeziehung externer Kooperationspartner*innen wie Fachberatungsstellen und Projekten freier Träger mit entsprechender Expertise. Interne Unterstützung durch Schulsozialarbeiter*innen oder sonstige pädagogisch tätige Personen, wie pädagogischer Mitarbeiter*innen (PM) an Schulen, kann einen solchen Prozess ergänzen, ihn aber nicht ersetzen. Die aktuelle Entwicklung, flächendeckend Schutzkonzepte in Schulen zu verankern, ist ein vorstellbares Szenario, um Schulen langfristig zu Schutzräumen vor sexualisierter Gewalt und Orten Sexueller Bildung zu entwickeln. Doch auch die Erstellung von Schutzkonzepten benötigt fachlich kompetente Begleitung, damit sie nicht an den gleichen strukturellen Barrieren scheitert wie bisher die in den Schulen tätigen engagierten Lehrkräfte.

Literatur

- Altenburg, A. (2016). *Sexualität und Soziale Arbeit*. Merseburg: Hochschulverlag Merseburg.
- Bode, H. & Heßling, A. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bründel, H. (2011). *Sexuelle Gewalt in schulischen Institutionen. Hintergrund, Analysen, Prävention*. Frankfurt a.M.: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Bundschuh, C. (2010). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In Retkowski, A., Treibel, A. & E. Tuider (Hrsg.). (2018), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 415–423). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hilgers, A. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA*. Hrsg. von Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2013). Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf (02.03.2019).
- Maschke, S. & Stecher, L. (2017). SPEAK! Die Studie. »Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher«. Öffentlicher Kurzbericht. http://www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf (Zugriff 28.02.19).
- Sager, C. (2015). *Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010)*. Bielefeld: transcript.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o.J.). Aufgaben der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html> (25.08.2018).
- Sielert, U. (2011). Expertise zum Thema »Sexualerziehung in Grundschulen«. Kiel. https://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/expertise-langfassung-1_2015 (16.03.2019).
- Sielert, U. (2015). Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 93–109). Bielefeld: transcript.
- Urban, M. (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125–140). Weinheim: Beltz Juventa.

Die Autorin

Maria Urban, M. A. Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft, B. A. Soziale Arbeit, seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin in den BMBF-Forschungsprojekten »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« und »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«; Schwerpunkte: Prävention von sexualisierter Gewalt, Schule als Schutzraum vor sexualisierter Gewalt und Ort sexueller Bildung – Lehrer*innenperspektive, Schutzkonzepte in Schulen.

Kontakt: maria.urban@hs-merseburg.de

Der Intersektionalitätsansatz als Reflexionsangebot für die Soziale Arbeit

Eine Betrachtung am Beispiel des Umgangs mit Sprache und Begrifflichkeiten

Torsten Linke

Einleitung: Zur Einbindung von Intersektionalität

Im vorliegenden Beitrag wird auf Basis von Expert_inneninterviews¹ der Umgang mit Sprache und Begrifflichkeiten in der Praxis Sozialer Arbeit² unter einer intersektionalen Perspektive thematisiert.³

Für die Betrachtung der Komplexität, der Vielschichtigkeit und der Widersprüche, die sich in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit anhand miteinander verwobener Lebenssituationen und Problemlagen zeigen, bietet sich eine intersektionale Perspektive als theoretische Grundlage für eine Analyse und Reflexion an (vgl. Bereswill, 2011, S. 212). Durch die Thematisierung sozialer Ungleichheiten, struktureller Benachteiligungen und deren Verwobenheit kann die Reflexion der beruflichen Praxis und die Selbstreflexion einer Person bereichert und

-
- 1 Die im Beitrag verwendeten Zitate sind aus Interviews entnommen, die im Merseburger Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit geführt wurden. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.
 - 2 Im Anschluss an die Überlegungen Pierre Bourdieus kann Sprache als Instrument zur Herstellung und zum Erhalt von Herrschaftsverhältnissen dienen. Durch die Verwendung einer spezifischen Sprache und bestimmter Begrifflichkeiten können Abgrenzungen erfolgen und soziale Unterschiede manifestiert werden. Damit können Menschen, die nicht über die nötigen Sprachkompetenzen und die Möglichkeit der Aneignung dieser verfügen, ausgeschlossen werden. Dies ist sowohl in Bezug auf die in der Arbeit mit den Adressat_innen verwendete Sprache als auch bei der Kommunikation unter bzw. mit Fachkräften zu reflektieren (vgl. hierzu Bourdieu, 2005, 2017).
 - 3 Für eine weitere Einführung bezüglich Intersektionalität wird auf den Beitrag von De Coster, Wolter & Yilmaz-Günay (2014) verwiesen.

damit die Arbeit an der persönlichen und professionellen Haltung der Fachkräfte unterstützt werden (vgl. Walgenbach, 2014, S. 87f.). Für die Soziale Arbeit ergibt sich durch den Einbezug des Intersektionalitätsansatzes auch ein Reflexionsangebot für die Analyse von Klassifikationssystemen in pädagogischen Institutionen und Organisationen und damit verbundenen Praxen (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 237, 243). Die entscheidenden Impulse für Fragen der pädagogischen Praxis, deren praktische Umsetzung und für dementsprechende Konzepte kommen bisher aus den Selbstorganisationen von People of Color (PoC) bzw. von gemeinnützigen Trägern, die diese Ideen übernahmen – und in erster Linie nicht aus dem akademischen Bereich. Dies zeigt sich unter anderem in der Erarbeitung konkreter Materialien für die pädagogische Arbeit.⁴

Ausgehend von der Bewegung US-amerikanischer Schwarzer Frauen gegen diskriminierende Strukturen verfassten Aktivist_innen 1974 ein Statement, in dem die Verflechtung verschiedener Zugehörigkeiten (Identitäten) wie Race, Class und Gender und damit zusammenhängende Diskriminierungen benannt wurden (vgl. Combahee River Collective, 1977). Die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw prägte aufbauend auf diesen Überlegungen 1989 den Begriff *Intersectionality*.⁵

Mit Blick auf die deutsche akademische Debatte kann zusammenfassend unter dem Begriff Intersektionalität verstanden werden, dass

»historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/ Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern

4 Vgl. die Handreichungen für emanzipatorische Jungendarbeit (HEJ: <http://hej.gladt.com> [29.03.2020]) und für intersektionale Pädagogik (i-PÄD: <http://www.i-paed-berlin.de/de/Downloads/> [29.03.2020]).

5 Kimberlé Crenshaw bezeichnete damit die Überschneidung und Überlagerung verschiedener Diskriminierungsformen. Sie analysierte verschiedene juristische Prozesse in den USA und stellte fest, dass gerade Schwarze Frauen aus der Arbeiterschicht zum Beispiel nicht nur aufgrund ihrer Hautfarbe (Race), sondern auch aufgrund ihres Geschlechts (Gender) und ihrer Schichtzugehörigkeit (Class) Diskriminierungen in ihrer beruflichen Biografie ausgesetzt sind (vgl. Crenshaw, 1989; für eine Auseinandersetzung mit Sprache und Begriffen in diesem Kontext: <https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache>).

in ihren >Verwobenheiten< oder >Überkreuzungen< (intersections) analysiert werden müssen« (Walgenbach, 2014, S. 54f.).⁶

Für diskriminierte Personen ist es nach Maria do Mar Castro Varela (2012) oft schwierig, einzelne Diskriminierungsformen auseinanderzuhalten, zu benennen und somit deren Wirkungen zu erkennen, was sich wiederum auf ihre Handlungsfähigkeit auswirkt. Für Forschung und Praxis ist es demnach wichtig, vorhandene Diskriminierungsformen herauszuarbeiten, zu benennen, gleichwertig zu betrachten und in der Arbeit zu berücksichtigen (ebd., S. 14f.).

Begriffsverständnisse in der Praxis: »es ist echt komplex«⁷

In den Interviews zeigen sich zwei unterschiedliche Begriffsverständnisse von Intersektionalität. Eine Gruppe der Fachkräfte lehnt sich mit einem grundlegenden Verständnis an die oben genannte Definition des Begriffs an und arbeitet in diesem Sinne (auch aus einer Selbstverortung heraus) intersektional. In der anderen Gruppe ist der Begriff Intersektionalität nicht bekannt. Dass die Adressat_innen, mit denen die Fachkräfte arbeiten, von unterschiedlichen Diskriminierungen betroffen sind, ist den Fachkräften bewusst, jedoch nur teilweise mit einem Verständnis der Überschneidung und Verwobenheit der Diskriminierungsformen und der Macht- und Herrschaftsverhältnisse.⁸ Im Folgenden wird auf die erste Gruppe fokus-

6 Die klassische Triade Race-Class-Gender bezieht sich auf die ethnische, klassenspezifische und geschlechtliche Zugehörigkeit von Menschen und daraus resultierende Diskriminierungen. Katharina Walgenbach (2014) sieht den zentralen Fokus von Intersektionalität in der Analyse von sozialen Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsstrukturen. Ausgehend von der historischen Triade könnten weitere Kategorien wie zum Beispiel Alter, Gesundheit, Sexualität oder Staatsangehörigkeit in die Analyse einbezogen werden (vgl. Walgenbach, 2014, S. 67ff.).

7 Zitat Interview FElsp2_3_560.

8 Maria do Mar Castro Varela (2012) trifft hinsichtlich der Analyse in empirischen Untersuchungen eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung. Intersektionalität fokussiert die Verschränkung und das Zusammenspiel von Kategorien, während das Konzept der Mehrfachdiskriminierung diese getrennt sehe, aber hinsichtlich ihrer Wirkung gemeinsam betrachte (ebd., S. 13). Dies könne dazu führen, dass mit dem Konzept der Mehrfachdiskriminierung »die Dynamiken zwischen

siert. Die Komplexität und die Schwierigkeit der Benennung bzw. Gewichtung einzelner Diskriminierungsformen (vgl. Castro Varela, 2012, S. 14) beschreibt eine Expert_in im Interview sehr detailliert und an die eigene Erfahrungswelt angeknüpft:

»Ständige, unnötige Beeinträchtigungen [...] massive Diskriminierung [...] und Benachteiligung oder auch Beleidigung [...] diese Intensität [...] kann sehr viele unterschiedliche Gründe haben. Aber, dass es so ist, dass es [...] Unterschiede gibt oder [...] Dimensionen im Vordergrund stehen, obwohl [man sie] gar nicht auseinander [...] halten kann, [...] macht das Ganze sehr komplex« (FEIs_1_31–33).

Der Begriff Intersektionalität wird in den Interviews kaum selbst von den Fachkräften eingebracht, sondern es wird eher von Mehrfachdiskriminierung und/oder Mehrfachzugehörigkeit gesprochen. Die Vermeidung des Begriffs Intersektionalität in der Praxis entspricht dem Anspruch der Fachkräfte, dass intersektional zu arbeiten auch heißt, verstanden zu werden. Die Expert_in berichtet:

»in unserer Praxis sprechen wir genau mit diesem Verständnis von Mehrfachdiskriminierung. [...] wir verwenden, [...] den Begriff, weil wir merken, dass es besser verstanden wird, [...] in der Praxis wollen wir verstehen, verstanden werden« (FEIs_1_16).

Zu verstehen und verstanden zu werden wird als eine grundlegende Voraussetzung der professionellen Tätigkeit betrachtet. Ein Ziel der Arbeit ist es unter anderem, für die Lebenswelt von Menschen mit Mehrfachzugehörigkeiten und sich daraus ergebenden Mehrfachdiskriminierungen sensibel und diesbezüglich verständnisvoll zu sein. Als eine zentrale Aufgabe wird in den Interviews genannt, dass es wichtig sei, die Haltung von Fachkräften zu verändern. Es zeigt sich bei den Interviewten überwiegend ein praktisch orientiertes Verständnis und weniger ein Interesse an theoretischer Auseinandersetzung zu Intersektionalität. Neben dem Bedarf, Theorie einfach

den unterschiedlichen Diskriminierungsgründen nicht erfasst werden können« (ebd., S. 14). Die Perspektive der Intersektionalität könne hingegen dazu führen, dass durch den Fokus auf die Verflechtungen die Klarheit über und die Benennung der einzelnen Diskriminierungsformen sowie deren Wirkungen verloren gehen (ebd.).

darzustellen und eine gemeinsame Sprache zu finden, schen es die Expert_innen als komplexe Herausforderung an, an einem generellen empathischen zwischenmenschlichen Verständnis zwischen Fachkraft und Adressat_in zu arbeiten. Ebenso zeigt sich, dass eine Verwendung des Begriffes Intersektionalität und die Auseinandersetzung mit der Theorie bei einem Teil der Expert_innen mit den Erfahrungen aus der praktischen Arbeit zusammenhängen und teils durch diese motiviert wurden. Im folgenden Beispiel wird deutlich, dass die Wahrnehmung verschiedener Zugehörigkeiten und Diskriminierungsformen bei der Fachkraft vorhanden und reflektiert ist. Der Anschluss an die theoretische Perspektive erfolgte erst später.

»Ich glaube, wir sind in der Arbeit von [Projekt A] gar nicht von dem Begriff Intersektionalität ausgegangen, weil wir den damals vielleicht gar nicht kannten. [...] was für uns klar war, war, dass die Thematisierung von Homophobie oder Transphobie (.) oder von Rassismus oder Migration [...] alleine nicht funktioniert« (FEIs_4_46).

In den oben angeführten Beispielen wird eine reflexive Kompetenz der Fachkräfte in Bezug auf die verwendete Sprache und die Begrifflichkeiten sowie eine Sensibilität in Bezug auf die Berücksichtigung der reellen inhaltlichen Bedarfe der Adressat_innen deutlich.

Die Verwendung von Sprache in der Praxis: »Wo willst du hin?«⁹

Verschiedene Autor_innen verweisen darauf, dass Bildungs- und Beratungsangebote zu sexuellen Themen die Adressat_innen nicht oder nur unzureichend erreichen (vgl. Busche & Marjanski, 2014; Voß, 2014; Yilmaz-Günay, 2009). Mart Busche und Jacek Marjanski (2014) sehen hier neben der notwendigen Offenheit für die Themen und Bedürfnisse der Adressat_innen die Notwendigkeit, dass die betreffenden Menschen bei der Umsetzung einbezogen werden müssen (ebd., S. 59). Speziell für Angebote der sexuellen Bildung fordert Uwe Sielert (2014) mit Blick auf die Adressat_innen »[e]ine ihren besonderen Interessen und Bedürfnissen sowie Ressourcen angemessene sexuelle Bildung« und, dass diese »ge-

⁹ Zitat Interview FEIs_3_360.

meinsam mit den Menschen entwickelt werden [muss] « (ebd., S. 41). Aus den Interviews lassen sich verschiedene Bedarfe analysieren, die in einem Kontext mit den oben genannten Punkten hinsichtlich einer *adressat_innenorientierten* Umsetzung und Berücksichtigung deren Interessen stehen. Ein zentraler Punkt ist hier, wie bei der Auseinandersetzung mit den verwendeten Begrifflichkeiten bereits deutlich wurde, die verwendete Sprache. Dies wird von einer Fachkraft im Interview thematisiert:

»Das sind akademische Begriffe, wie zum Beispiel prekär, Heteronormativität und sowas [...] wir versuchen zu sagen, wenn du dieses Wort benutzt, dann musst du es aber in leichter deutscher Sprache direkt auch erklären [...] sie kriegen es nicht hin, unakademisch zu sprechen« (FEIs_3_368).

Die Fachkraft bezieht ihre Äußerung auf Begriffe, die sie als akademisch geprägte wahrnimmt, und einen akademischen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit den *Adressat_innen*. Damit verweist sie auch auf bestehende Herrschaftsverhältnisse, da durch die hier verwendete Sprache Menschen ausgeschlossen und diskriminiert werden könnten, die diese aufgrund ihrer Sozialisation nicht verstehen und sprechen (vgl. Bourdieu, 2005, 2017). Die Aussage der Fachkraft bezieht sich auf den Anspruch, in der Praxis verstanden zu werden, und schließt sich an die obigen Ausführungen an. Sie benennt eine grundlegende und in ihrer Wahrnehmung fehlende Kompetenz: den Theorie-Praxis-Transfer in Bezug auf eine *adressat_innenorientierte Sprache*.¹⁰ Im Interview werden von der Fachkraft, aus einer Reflexion der praktischen Erfahrungen heraus, Anforderungen an Lehre und Ausbildung formuliert. Der Anspruch, sich an den Bedürfnissen der *Adressat_innen* zu orientieren, wird neben der verwendeten Sprache auch auf die Reflexion der professionellen Rolle und den Theorie-Praxis-Transfer bezogen. Die interviewte Person sieht aus einer intersektionalen Perspektive eine Lücke zwischen der (theoretischen) Ausbildung, den im Studium erworbenen Kompetenzen und den Anforderungen der Praxis. Es fehle die Kompetenz, Theorie in die Praxis und für die Praxis zu übersetzen und damit einen Transfer theoretischer Ideen und Konzepte in die praktische Arbeit zu ermöglichen. In Bezug auf die Arbeit mit Kindern berichtet die Fachkraft im Interview von ihren Ideen und Erfahrungen:

¹⁰ Vgl. zu Fragen des Theorie-Praxis-Dialogs auch die Beiträge von Maria Urban und Karoline Heyne in diesem Band.

»wie angehende Erzieherinnen, die dann sagen, [...] die Seite finde ich nicht gut. Ich [...] streich das Wort mal kurz durch. Ich schreib ein anderes drüber und dann würde ich es so oder so in einer Kita einsetzen« (FEIs_3_360).

Von der Fachkraft wird eine konkrete Handlungsmöglichkeit benannt, durch die aus einer reflektierten und sensibilisierten Perspektive heraus direkte Veränderungen möglich sind. In der Praxis kann, wie dieses Beispiel zeigt, zum Teil mit geringem Aufwand ein diskriminierungsärmeres Handeln erreicht werden. Voraussetzung dafür wäre, die in der Arbeit verwendeten Materialien auch unter einer intersektionalen Perspektive zu betrachten. Dies sollte, wie auch andere pädagogische und/oder erzieherische Aufgaben, im Team reflektiert und abgesprochen werden. Im Zitat wird deutlich, dass die Fachkraft auch dem zur Verfügung stehenden Material gegenüber und damit auch den Verfasser_innen und Käufer_innen gegenüber sensibel ist. Es geht ihr nicht darum, Materialien auszutauschen oder zu ächten, sondern diese gezielt zu verändern, um Diskriminierungen zu vermeiden. Das kann bereits durch den Austausch eines Wortes erreicht werden. Die Fachkraft berichtet im Interview, dass sie die in den meisten Kinder- und Schulbüchern verwendete Sprache kritisch sieht. Sie problematisiert, dass über die verwendete Sprache und die bildlichen Darstellungen Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen vermittelt werden können. Sie bezieht dies auf eine in vielen Büchern heteronormative und/oder mehrheitsdeutsch geprägte Darstellung und dementsprechende Texte. In diesen würde die reale gesellschaftliche Vielfalt zu wenig berücksichtigt, und dadurch könnten sich Menschen ausgeschlossen und diskriminiert fühlen. Für Fachkräfte braucht es daher eine entsprechende Sensibilität und Kompetenzen zur Gestaltung eines diskriminierungsärmeren Umgangs.

Eine andere Expert_in berichtet im Interview davon, wie in der Einrichtung mit dem Vorwurf von Adressat_innen umgegangen wurde, dass Fachkräfte sich – bezogen auf sprachliche Äußerungen gegenüber Adressat_innen – rassistisch verhalten würden. Das wurde im kollegialen Rahmen thematisiert. In der Diskussion unter den Kolleg_innen kam es – möglicherweise aufgrund der Konfrontation mit diesem Vorwurf – auch zu rassistischen Äußerungen, wie die Fachkraft berichtet. Dies wurde als Anstoß für eine interne Auseinandersetzung genommen. Neben der weiteren Diskussion im Team erfolgten innerhalb des Trägers Bildungsangebote und Diskussionsrunden für alle Mitarbeitenden, die zu einem sensibleren und diskriminierungsärmeren Umgang untereinander und in der Interaktion

mit den Adressat_innen führten. Daran wird deutlich, wie wichtig eine entsprechende Fehlerkultur in der Einrichtung, aber auch für die einzelnen Fachkräfte selbst ist, um mit solchen Situationen und möglichen Verletzungen umzugehen, und eine Sensibilisierung als Basis einer Veränderung zu erreichen. Ines Pohlkamp (2012) sieht eine Fehlerkultur, die solch eine Auseinandersetzung möglich macht, als unabdingbare Grundlage für ein professionelles Handeln, da durch die Vielheit sozialer Differenzen in der pädagogischen Arbeit Fehler passieren und Verletzungen auftreten können (ebd.). In diesem Zusammenhang wird von der Fachkraft auch auf die verwendete Sprache eingegangen und daran deren Bedeutung deutlich:

»Wen schließen wir durch unsere Sprache eventuell aus und hält eben, wenn da so Sachen entdeckt werden, wie können wir das verändern [...] dass [sich] darauf geeinigt [wurde], dass wir hier ein Ort sein wollen, der hält eben [so] diskriminierungsarm wie möglich arbeitet?« (FEIsP2_13_126)

Die Fachkraft nimmt eine diskriminierungssensible Perspektive ein, indem sie reflektiert, dass durch Sprache Menschen ausgeschlossen werden können, und ist damit sensibilisiert für die Situation, dass bestimmte Menschen oder Gruppen sich nicht in der verwendeten Sprache wiederfinden und dadurch diskriminiert werden und dies so empfinden können. Gleichzeitig zeigt sie Sensibilität hinsichtlich des alltäglichen Umgangs mit Sprache und daraus folgenden Diskriminierungen in Bezug auf eine angemessene Fehlerkultur in der Einrichtung. Ihr geht es um eine Veränderung, die durch eine Aushandlung und Einigung erreicht wird. Die Fachkraft formuliert eine reflektierte, an ihre Alltagserfahrung anknüpfende Zielstellung, indem sie sagt, sie möchte einen Ort schaffen, der so diskriminierungsarm wie möglich arbeitet. Durch diese Formulierung nimmt sie eine Abgrenzung zum Ideal einer gänzlich diskriminierungsfreien Umgebung vor. Dies verweist auf ein Bewusstsein, dass Fehler und Verletzungen auch Teil des Arbeitsalltages sind und daher eine entsprechende Fehlerkultur nötig ist (vgl. Pohlkamp, 2012).

Fazit: Die Bedeutung von Reflexion

Bezugnehmend auf das oben angeführte Zitat einer Fachkraft »Wo willst du hin?« stellt sich für Fachkräfte in der sexuellen Bildung die Aufgabe,

die eigenen Motivationen und Interessen, und deren Einfluss auf die professionelle Tätigkeit zu reflektieren. Daran gekoppelt ist die Reflexion darüber, wie die Bedürfnisse und Interessen der Adressat_innen ausreichend berücksichtigt werden können, und wie die Angebote inhaltlich und praktisch umgesetzt werden. Sprache ist dabei zentrales Medium. Die sprachliche Sensibilität sollte dabei, wie im letzten Zitat deutlich wird, die Kommunikation innerhalb des Teams und zwischen allen Beteiligten einer Einrichtung einschließen. Ulrike Schmauch (2015) verweist in diesem Kontext auf Diskriminierungen von Jugendlichen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bezüglich deren sexueller Orientierung und/oder Identität durch Fachkräfte. Zu diesen Diskriminierungen komme es auch aufgrund einer fehlenden Reflexion, Sensibilität und unzureichender Kompetenzen (ebd., S. 172ff.). Der Intersektionalitätsansatz als Reflexionsangebot kann eine Erweiterung der professionellen Perspektive ermöglichen, für die Wahrnehmung von Diskriminierungen sensibilisieren und so die Gestaltung eines diskriminierungsarmen pädagogischen Settings und dazugehöriger Strukturen, mit Blick auf das Handeln der einzelnen Fachkräfte sowie das Handeln von Teams, Einrichtungen und Trägern unterstützen.

Folgende Fragen stellen sich diesbezüglich für eine Auseinandersetzung und eine Reflexion im Kontext sexualisierter Gewalt: Welche Zusammenhänge zwischen Diskriminierungsformen und sexualisierter Gewalt lassen sich beschreiben? Welche praxisrelevanten Ableitungen ergeben sich in Bezug auf die Prävention von Diskriminierungen und sexualisierter Gewalt und den Umgang damit in der Sozialen Arbeit? Wie lässt sich eine intersektionale Perspektive in die Praxis Sozialer Arbeit einbinden?

Literatur

- Bereswill, M. (2011). Intersektionalität. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 210–213). Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (2017). *Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie* 1. Berlin: Suhrkamp.
- Busche, M. & Marjanski, J. (2014). Wir können nicht etwas für Migrant_innen ohne diese tun. *Sozialmagazin*, 39(3–4), 54–59.
- Castro Varela, M. d. M. (2012). Einleitung: Traurige Forschung. In LesMigras (Hrsg.), »... nicht so greifbar und doch real« Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland (S. 9–19). http://www.lesmigras.de/tl_files/lesmigras/kampagne/Dokumentation Studie web.pdf (29.03.2020).

- Combahee River Collective (1977). The Combahee River Collective Statement. http://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf (14.06.2016).
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. <http://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf> (14.06.2016).
- De Coster, C., Wolter, S. & Yilmaz-Günay, K. (2014). Intersektionalität in der Bildungsarbeit. In M. Hawel & S. Kalmering (Hrsg.), *Bildung mit links! Gesellschaftskritik und emanzipierte Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus* (S. 118–135). Hamburg: VSA Verlag.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pohlkamp, I. (2012). Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Praxis-Dilemma? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte? Perspektiven der Disability Studies«, Universität Hamburg, 29.10.2012. http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/pohlkamp_29102012.pdf (27.03.2017).
- Schmauch, U. (2015). Sexuelle Vielfalt und Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In B. Bretlander, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 170–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sielert, U. (2014). Sexualerziehung, sexuelle Bildung und Entwicklung von Sexualkultur als sozialpädagogische Herausforderung. *Sozialmagazin*, 39(1–2), 38–45.
- Voß, H. J. (2014). Geschlechtliche und sexuelle Zurichtungen im Kapitalismus. *Sozialmagazin*, 39(3–4), 90–96.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Yilmaz-Günay, K. (2009). Andere Realitäten – gleiche Homophobie. *Jugendkultur, Religion und Demokratie. Politische Bildung mit jungen Muslimen (ufuq-Newsletter)* 11, 2–4. <http://www.ufuq.de/pdf/Newsletter%2011-2009.pdf> (05.09.2018).

Der Autor

Torsten Linke, Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, M.A. Angewandte Sexualwissenschaft, Professor für Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem Schwerpunkt Soziale Einzelfallhilfe, Sozialmanagement und Ethik in der Sozialen Arbeit, von 2016 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Merseburg im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: torsten.linke@hszg.de

Intersektionale Reflexionen zu Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt

Heinz-Jürgen Voß

Aktuelle wissenschaftliche Publikationen kommen zu dem Ergebnis, dass die Reflexion von Mehrfachzugehörigkeiten – Intersektionalität, also die Verwobenheit von Rassismus, Geschlechterverhältnis und Klassenverhältnis¹ – im Hinblick auf Unterstützungsangebote und pädagogische Angebote zu Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt erforderlich ist. In diesem Beitrag wird der wissenschaftliche Sachstand umrissen. Aufbauend auf den intersektionalen Interviews, die im Teilprojekt »Intersektionalität für sexualwissenschaftliche Fragestellungen« des Projekts »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«² geführt wurden, wird die Problembeschreibung im Hinblick auf die Begriffe *Grenzverletzungen* und *sexualisierte Gewalt* weiter fundiert. Die Bedeutung von eigener Erfahrung und Betroffenheit für einen sensiblen und grenzachtenden Umgang wird deutlich.

Einstieg und Überblick über den bisherigen wissenschaftlichen Sachstand

Den sich dem Überblick zum wissenschaftlichen Stand anschließenden Reflexionen liegen die oben genannten Interviews mit den in der Praxis Tätigen zugrunde. Nur durch deren Bereitschaft zur Mitarbeit und dem sich daraus ergebenden empirischen Material werden die hier vorgenom-

1 Vgl. einführend zu Intersektionalität den exzellenten Aufsatz von De Coster et al. (2014).

2 Ich bedanke mich herzlich bei allen Interviewten und bei den im Projekt tätigen Mitarbeiter*innen!

menen Reflexionen möglich. Torsten Linke geht in einem Beitrag³ in diesem Band darauf ein, dass einige der Interviewten – bezahlt oder ehrenamtlich – durch praktische Notwendigkeit an den Verschränkungen geschlechtlicher und sexualisierter Gewalt mit Rassismus engagierte Arbeit leisten. Ein zweiter Teil der Interviews wurde mit Fachkräften in Einrichtungen geführt, die mehrheitlich ein mehrheitsdeutsches Publikum haben, sich aber insbesondere seit dem Jahr 2015 auch für Geflüchtete geöffnet haben.⁴ Während die Interviewten aus der ersten Gruppe darauf verwiesen, wie wichtig eine Konzeptionalisierung von Mehrfachzugehörigkeit ist, zeigt sich bei denen der zweiten Gruppe, dass sie bisher keine Konzepte hierfür kennen, aber aus ihrer eigenen Profession und Praxis heraus Ableitungen für den Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit treffen. Mitunter lassen sie etwa in einem offenen Jugendtreff unter dem Stichwort eines »akzeptierenden Ansatzes« mehr an Aushandlung der Jugendlichen untereinander zu – insbesondere diskriminierende Sprache gegen *Schwarze* Menschen, aber auch frauenfeindliche Sprüche durch männliche Jugendliche – als sich bei einem Blick auf das Verständnis von *Gewalt* in den intersektionalen Kontexten als tragbar erweist.

Damit stehen die Interviewten der zweiten Gruppe nicht allein. Vielmehr wurde verschiedentlich konstatiert, dass auch die herkömmlichen Angebote zu Beratung bei und Prävention von sexualisierter Gewalt Mehrfachzugehörigkeit nicht bzw. nicht in ausreichendem Maß berücksichtigen (vgl. Kilomba, 2009; De Coster et al., 2014; Busche & Marjanski, 2014). Für Angebote Sexueller Bildung wurde formuliert, dass sie selbst rassistische Stereotype transportieren würden (vgl. Yılmaz-Günay & Wolter, 2010; Saadat-Lendle & Çetin, 2014; Çetin & Tas, 2014; Voß, 2018). Les-MigraS hält für herkömmliche politische und pädagogische Ansätze fest, dass in ihnen »[e]inzelne Diskriminierungs-Erfahrungen [...] hierarchisiert und gegeneinander ausgespielt« würden (LesMigraS, 2015). Erste – noch sehr lückenhafte – Überlegungen, diese Leerstelle zumindest im

-
- 3 Vgl. dazu den Beitrag von Torsten Linke in diesem Band: »Der Intersektionalitätsansatz als Reflexionsangebot für die Soziale Arbeit. Eine Betrachtung am Beispiel des Umgangs mit Sprache und Begrifflichkeiten«.
- 4 Eine dritte Gruppe von Interviews orientierte auf Migrant*innenselbstorganisationen, die selbst noch nicht intersektional arbeiten. In diesen Interviews zeigt sich, dass Konzepte zu Mehrfachzugehörigkeit/Intersektionalität bekannt sind, mit ihnen aber noch nicht gearbeitet wird. Vielmehr kennt man die intersektional orientierten Initiativen und verweist an diese weiter.

Hinblick auf Sexuelle Bildung zu bearbeiten, liegen mittlerweile vor (vgl. DaMigra, 2017; Sielert et al., 2017; Yiligin, 2018; Linke et al., 2018; Teubert & Kizilhan, 2018; Atmaca & Thies, 2018; Kettritz et al., 2018; Burgenlandkreis et al., 2019).

In Bezug auf Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt zeigen sich hingegen noch keine grundlegenden Reflexionen und Revisionen. Die Leerstelle wird auch dadurch unterstrichen, dass unter den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der beiden zeitlich aufeinander folgenden gleichnamigen Förderlinien »Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten« keine Projekte waren, die intersektional orientiert gewesen wären oder zumindest Rassismus fokussiert hätten. In unserem Projekt haben wir die intersektional orientierte Arbeit durch eigene Entscheidung im Projektverlauf »mitgemacht«. Möglich wurde das, weil wir den Projektantrag breit ausgerichtet hatten. Fokussieren konnten aber auch wir nicht auf Mehrfachzugehörigkeit/Intersektionalität. Dabei wäre der Bedarf da: Bezuglich sexueller Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt haben Menschen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund sowie allgemein Personen of Color schlechtere Zugänge zu bestehenden Unterstützungs- und Beratungsangeboten (vgl. Teubert & Kizilhan, 2018; Atmaca & Thies, 2018). Auch unter den dort tätigen Fachkräften wirken die gesellschaftlichen rassistischen Strukturen fort. Atmaca und Thies konstatieren: »Rassismus, Sexismus und Ausgrenzung verhindern Zugänge zu Hilfsangeboten und Frauen*schutzhäusern« (Atmaca & Thies, 2018, S. 150). Sie weisen auf die Notwendigkeit hin, dass sich herkömmliche Angebote für die (intersektionale) Reflexion von Mehrfachzugehörigkeit öffnen:

»Eben wegen dieser mannigfachen Zugehörigkeiten und Identitäten sind geflüchtete Frauen* und Migrantinnen sexistischer und rassistischer Mehrfachdiskriminierung ausgesetzt, was strukturelle Maßnahmen ebenso erfordert wie ein solidarisches, empathisches Miteinander« (ebd., S. 151; vgl. auch DaMigra, 2017).

In Bezug auf Fluchterfahrung sind durch das deutsche Asylrecht gar Formen von Gewalt – Situationen, die etwa retraumatisierend wirken können – explizit vorgesehen (Linke et al., 2018). Entwickelte Handreichungen (vgl. für einen Überblick Atmaca & Thies, 2018; Linke et. al., 2018) tragen den vielfältigen Problemlagen nur unzureichend Rechnung bzw. benennen sie bis-

lang nur. Der Dachverband der Migrantinnenorganisationen e. V. erstellte entsprechend den im folgenden Kasten dargestellten Forderungskatalog.

Forderungskatalog #MITOO. Migrantinnen Too – Nein zu Gewalt an Migrantinnen* und geflüchteten Frauen*!

1. Wir fordern einen diskriminierungsfreien Zugang zu Frauen*häusern für alle Frauen*.
2. Wir fordern die nachhaltige Förderung von migrantischen Begleit-, Beratungs- und Aufnahmestrukturen.
3. Wir fordern die dezentrale und sicherere Unterbringung von geflüchteten Frauen* und Kindern sowie die finanzielle Förderung für Monitoring-Prozesse zum Gewaltschutz.
4. Wir fordern ein Ende der Abschiebungen von Sintizza* und Romnja* und geflüchteten Frauen* in alle Kriegs- und Krisengebiete.
5. Wir fordern eine de facto Anerkennung des geschlechtsspezifischen Asyls für von Genitalverstümmelung, Vergewaltigung und Zwangsehen betroffene Frauen*.
6. Wir fordern das Ende diskriminierender, übergriffiger, menschenunwürdiger und rassistischer Tests für LSBTIQ-Geflüchtete. Die Feststellungspraxis ist ein Eingriff in die Intimsphäre der asylsuchenden Menschen.
7. Wir fordern die interkulturelle Öffnung aller Institutionen.
8. Wir fordern die konsequente Umsetzung der Istanbul-Konvention und die zentrale Beteiligung von Migrantinnen*-selbstorganisationen am Monitoring-Prozess.
9. Wir fordern, dass der Familiennachzug zugelassen wird und Sexualstraftäter* – unabhängig von Herkunft – konsequent und streng bestraft werden. Immer. Überall. Ausnahmslos.

(DaMigra, 2017, S. 29)

Die Bedeutung von Betroffenheit

Die Interviewten aus Initiativen mit Fokus auf Mehrfachzugehörigkeit bzw. Intersektionalität verweisen auf die Bedeutung eigener Betroffenheit auch im Hinblick auf ihre professionelle Arbeit. Zu ihrer beruflichen Qualifika-

tion – etwa im Bereich der Sozialen Arbeit und der Psychologie – komme eine besondere Sensibilität für Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen hinzu. Dabei habe gerade Rassismus geprägt – schon ab dem frühen Kindesalter habe er sich spürbar ausgewirkt. Für andere Personen – etwa Trans*-Personen – könnten hingegen andere Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen im Zentrum stehen. Entsprechend sei es ein Anliegen der intersektionalen Initiativen gewesen, zunächst einmal diskriminierungsarme oder -freie Räume zu schaffen und mit Menschen in Begegnung und Austausch zu kommen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Dabei gehe es auch darum, sich Unterstützung zu leisten, sich gegenseitig zu empowern, sich also auch selbst Power zu holen:

»Da brauche ich diese Power, da brauche ich diese Unterstützung [...] ich merke, dass meine Gruppe mir, zum Beispiel auf meiner Arbeit, unheimlich viel Energie gibt« (FEIs_1_47).⁵

Einige der Frauen

»wollen einfach mit anderen Romnja oder Sintizza zusammenkommen. Es ging mehr um Freundschaft. Das ist natürlich auch bei Yoga politisch, weil es darum geht, Raum zu haben, wo einfach entspannt geredet werden kann, wo keine Diskriminierung gegen Romnja ist, wo einfach unser Lebensstil nicht in Frage gestellt wird durch hegemoniale Vorstellungen, wie Roma sind und so« (FEIsP2_3_41).

Daran konnten sich politische oder pädagogische Betätigungen anschließen, sie mussten es aber nicht.

FEIs_1 betont, wie wichtig es ist, Verletzungen, die Menschen erlitten haben, wahr- und ernst zu nehmen. Wenn man selbst ähnliche Erfahrungen gemacht habe, könne es leichter fallen, eine achtsame Haltung zu entwickeln – auch gegenüber anderen Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen. FEIs_3 argumentiert in ähnliche Richtung:

5 Da sich mündliche und schriftliche Sprache voneinander unterscheiden, wurden die zitierten Passagen nachträglich im Sprachfluss »geglättet«. Auf diese Weise wird auch eine bessere Anonymisierung erreicht. Das Kürzel der Interviewbezeichnung (FEIsP2_X_Y) steht für FEIs = Forschungsprojekt-Expert_inneninterviews-Intersektionalität, P2 = Erhebungsphase 2, X = Interviewnummer, Y = Absatznummer im Interviewtranskript.

»Ich glaube Leute, die ordentlich unter Diskriminierung gelitten haben oder immer noch leiden, die können verstehen, wenn man über andere Diskriminierungen [spricht], wie es ist, ausgegrenzt zu sein, nicht mitgedacht zu werden« (FEIs_3_360).

Konkret bezogen auf Mehrfachzugehörigkeiten erläutert FEIsP2_2:

»Grundsätzlich können Personen, die von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind, unglaublich viele Sachen sehen in der Welt. Also sie haben eine sehr breite Erfahrungswelt und so. Ich glaube, wer mehr Privilegien hat, desto weniger kann man sehen und desto weniger erlebt man in der Welt und viele Sachen von Gewalt [entgehen einem]. [...] Wenn man von Mehrfachdiskriminierung betroffen ist, und mehrfachzugehörig ist, sieht man wirklich unglaublich viel und [...] man kann Zugang haben zu ganz vielen verschiedenen Erfahrungen und man ist, glaub ich, sensibler, Gleichheit zu finden« (FEIsP2_2_328).

Die Wahrnehmung von Betroffenheit wird hier einmal für Personen ausgeführt, die selbst Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen gemacht haben, zum anderen für solche, die »mehr Privilegien« haben und – zu ihrem Glück – keine solche Erfahrungen machen mussten. Menschen, die mehr Privilegien haben, also zum Beispiel nicht von Rassismus betroffen sind, müssten erst, so folgt aus dieser Argumentation, ihre eigene privilegierte Position reflektieren und sich einen Zugang zu den Sichtweisen der Marginalisierten erarbeiten. Diese Perspektive deckt sich mit dem wissenschaftlichen Sachstand, der aufzeigt, dass die bestehenden Unterstützungsangebote zu Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt, aber auch zu Sexueller Bildung noch nicht ausreichend die spezifischen Problemlagen von Menschen mit Rassismuserfahrungen und Mehrfachdiskriminierungen abdecken; ein Grund für den Mangel könnte sein, dass man hier bislang nicht ausreichend sensibel gewesen ist.

(Sexuelle) Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt

Unabhängig davon, wie wir in den Interviews nach Grenzverletzungen oder Gewalt gefragt haben – also welchen der beiden Begriffe wir verwendet haben –, wurde von den Interviewten aus den intersektional orientier-

ten Initiativen der Begriff *Gewalt* herangezogen. Zusätzlich wurde auch der Begriff *Diskriminierung* genutzt und in den Gewaltbegriff einbezogen. FEIs_1 stellt dar, dass es erforderlich sei, die Gewaltdefinition »breiter und auch komplexer« anzulegen (FEIs_1_78). Es müsse alles berücksichtigt werden, was Menschen verletze: »wenn ich mit Beleidigungen konfrontiert bin«, »mit Vorurteilen«, wenn »[ich] psychisch unterdrückt« werde, »mit Rassismus konfrontiert bin« (ebd.) Auch wenn die Übergriffe verbal erfolgten, handle es sich um Gewalt. Schließlich sei auch Diskriminierung

»eine Form von Gewalt, weil Diskriminierung dich daran hindert, dass du Visionen entwickelst, dass du deine Welt entwickelst, dass du deinen Interessen nachgehst« (ebd.).

Gewaltvoll sei entsprechend, wenn Trans*-Personen (of Color), Regenbogenfamilien (of Color), Familien mit Migrationsgeschichte etc. nicht in Schulbüchern und Materialien auftauchten.

(Sexuelle) Grenzverletzungen und (sexualisierte) Gewalt werden von Fachkräften aus der intersektionalen Praxis nicht nur auf individuelle, persönliche Gewalt – ob körperlich oder nicht-körperlich – beschränkt, vielmehr wird in größerem Maß der strukturelle und institutionelle Rahmen gesehen. FEIs_4 erläutert exemplarisch:

»Es war immer klar, dass wir nicht davon ausgehen können, dass Gewalt allein körperliche Gewalt ist, sondern dass institutionelle, strukturelle und psychische Gewalt für uns immer auch ein Thema sein müssen« (FEIs_4_37).

Als eine gewaltvolle Instanz wird von FEIs_4 beispielhaft das deutsche Asylrecht genannt. »Abschiebungen« seien damit verbundene gewaltvolle Akte, gewaltvoll für die abgeschobene Person und das weitere betroffene Umfeld. »Elterliche Gewalt« könne ebenfalls eine Rolle spielen, etwa wenn Eltern Kinder hinderten, das Haus zu verlassen oder ihnen die Pässe abnahmen. Schließlich sei von denjenigen, die bei dieser Initiative Rat suchten, der (rassistische) Ausschluss aus lesbischen oder schwulen Szeneclubs häufiger als Gewalt beschrieben worden. Auch FEIsP2_11 thematisiert Abschiebungen als gewaltvolle Akte, auch in Bezug auf das durch sie verursachte »menschunwürdige Leben« und »Familiendramen«

(FEIsP2_11_287). Grenzverletzungen fänden alltäglich statt, gerade, wenn es um Merkmale gehe, die gesellschaftlich als »fremd« zugeschrieben würden. Das sei etwa der Fall, wenn einer Kopftuch tragenden Frau gesellschaftlich unterstellt wird, dass sie das nicht allein entscheiden könne – es zeige sich, wie gewaltvoll gesellschaftliche Zuschreibungen wirkten. FEIsP2_13 setzt hier noch das »falsche Gendern« von Personen hinzu und den Fall, dass spezifische Fragen – etwa nach der »eigentlichen« Herkunft – Personen of Color quasi ausbürgerten (FEIsP2_13_332).

Schließlich weist FEIsP2_2 darauf hin, dass es notwendig ist, eine Person, die Grenzen verletzt hat, darauf hinzuweisen, da sie es selbst möglicherweise nicht bemerkt habe:

»In manchen Fällen glaube ich, weiß nur die Person, deren Grenzen verletzt wurden, dass eine Grenzverletzung stattgefunden hat. Es könnte sein, dass eine Person, die nicht so viel Verständnis von Rassismus hat und mir irgendwas Rassistisches sagt, dass sie selber das nicht weiß. Wenn ich ihr das nicht sage, hat sie keine Ahnung, dass sie Grenzen verletzt hat« (FEIsP2_2_368).

Um auch gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen, haben mehrere der Projekte politische Aktivitäten entfaltet und pädagogische Materialien entwickelt. Mittlerweile gibt es entsprechend schon einige Materialien und Handreichungen (siehe die Verweise zu Beginn des Beitrags), gleichzeitig würde vielfach noch sehr unsensibel auch neues pädagogisches Material entwickelt, das Stereotype weitertrage:

»Die machen alle didaktisches Material, das ist gerade in, 'ne? Weil sie dafür Geld bekommen, und bevor so viel schlechtes Material produziert wird, wollen wir gutes. Also wollen wir Regeln haben, [...] was Kriterien für gutes Material sind, damit sie nicht nochmal, also zum Beispiel, Roma mit Kristallkugel zeigen [...], also guckt da rein und das soll gegen Rassismus sein. Weißt du, die machen da halt rassistische Bilder rein – Wohnwagen, Kristallkugel und noch eine dritte Sache war drin. Also ganz schlimmes Material, auch die diskriminierende Bezeichnung wird halt permanent reproduziert. Es wird immer geredet, als ob keine Roma in der Klasse sind [...]. Also es gibt halt ganz viele Punkte, die einfach schlecht waren« (FEIsP2_3_461).

Um hier Änderungen zu erreichen, sollten bei der Entwicklung von Materialien (und Konzepten etc.) stets Selbstorganisationen Betroffener einbe-

zogen werden. Das gilt sowohl für Erfahrungen von Rassismus und Antisemitismus als auch von Trans*-, Homo- und Frauen*-Feindlichkeit sowie für Erfahrungen von (sexuellen) Grenzverletzungen und (sexualisierter) Gewalt. Erst durch den Einbezug von Betroffenen – und ihrer Perspektive, die durchaus nicht selten auch mit einer fachlich-beruflich »passenden« Expertise verbunden ist – können neuerliche Grenzverletzungen und gewaltvolle Erfahrungen weitgehend vermieden werden.

Bisher sind Förderprogramme in der Regel nicht intersektional angelegt und beziehen, wenn überhaupt, dann nur randständig Betroffene ein.⁶ Auch das sollte sich – möglichst rasch – ändern.

Literatur

- Atmaca, D. & Thies, N. (2018). Zugangshemmnisse für Mädchen und Frauen* mit Flucht-erfahrung zu Frauen*schutzhäusern. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung – Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 21(2), 150–159.
- Burgenlandkreis, Berger, D., Heyne, K., Kindinger, J., Pampel, R., Voß, H.-J. & Zodehoughan, S. (2019). Sexuelle Bildung in Einrichtungen: Interkulturelles und intersektionales Rahmenkonzept. https://dasendedessex.de/wp-content/uploads/2019/02/Burgenlandkreis_2019_Rahmenkonzept_interkulturelle_intersektionale_sexuelle_Bildung.pdf (14.08.2019).
- Busche, M. & Marjanski, J. (2014). Wir können nicht etwas für Migrant_innen ohne diese tun. *Sozialmagazin*, 39(3–4), 54–59.
- Cetin, Z. & Tas, S. (2014). Kontinuitäten einer Kooperation: Antimuslimischer Rassismus in Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Staat. In F. Hafez (Hrsg.), *Jahrbuch für Islamophobieforschung 2014* (S. 19–41). Wien: New Academic Press.
- DaMigra (Hrsg.). (2017). Nein zu Gewalt an Migrantinnen* und geflüchteten Frauen*. Dokumentation der Tagung zum Internationalen Tag zur Beseitigung von Gewalt gegen Frauen. 25. November 2017. https://www.damigra.de/wp-content/uploads/MITOO_MigrantinnenAuch.pdf (14.08.2019).
- De Coster, C., Wolter, S. & Yilmaz-Günay, K. (2014). Intersektionalität in der Bildungsarbeit. In M. Hawel & S. Kalmring (Hrsg.), *Bildung mit links! Gesellschaftskritik und emanzipierte Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus* (S. 118–135). Hamburg: VSA-Verlag.
- FEIs_1 bis FEIsP2_13: Interviews im Projekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«, Teilprojekt »Intersektionalität für sexualwissenschaftliche Fragestellungen«. Unveröffentlichte Transkripte. Hochschule Merseburg.
- Kettritz, T., Bakir, G. & Heyne, K. (2018). Lass uns über Sexualität reden. *Kindesmisshand-*

6 Die konkreten Hemmnisse für intersektionale Arbeit werden an anderer Stelle erläutert, in Sweetapple et al. (2020).

- lung und -vernachlässigung – Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 21(2), 160–173.
- Kilomba, G. (2009). Schwarze in der Universität. In: AG gegen Rassismus in den Lebenswissenschaften (Hrsg.), *Gemachte Differenz: Kontinuitäten biologischer »Rasse«-Konzepte* (S. 130–137). Münster: Unrast Verlag.
- LesMigraS – Antidiskriminierungs- und Antigewaltberatung der Lesbenberatung Berlin e.V. (2015). Was ist Mehrfachzugehörigkeit und Mehrfachdiskriminierung? https://lesmigras.de/tl_files/lesmigras/Tapesh/Texte/2015_MFD.pdf (14.08.2019).
- Linke, T., Hashemi, F. & Voß, H.-J. (2018). Sexualisierte Gewalt und sexuelle Traumatisierung im Kontext von Flucht. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 369–377). Weinheim: Beltz Juventa.
- Saadat-Lendle, S. & Çetin, Z. (2014). Forschung und Soziale Arbeit zu Queer mit Rassismuserfahrungen. In Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.), *Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung* (233–250). Bielefeld: transcript.
- Sielert, U., Marburger, H. & Gries, C. (Hrsg.). (2017). *Sexualität und Gender im Einwanderungsland: Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch*. Berlin: De Gruyter.
- Sweetapple, C., Wolter, S. & Voß, H.-J. (2020). *Intersektionalität: Von der Antidiskriminierung zur befreiten Gesellschaft?* Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Teubert, A. & Kizilhan, J.I. (2018). Sexueller Missbrauch gegen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung – Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 21(2), 136–149.
- Voß, H.-J. (2018). Sexualwissenschaft und rassistische Stereotype. *Forum Wissenschaft* 35(3), 13–17. <https://www.linksnet.de/artikel/47539> (14.08.2019).
- Yilgin, F. (2018). Migration und Sozialarbeit im Kontext von Jugendhilfe. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung – Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 21(2), 114–121.
- Yilmaz-Günay, K. & Wolter, S. (2010). Wer darf Deutscher sein? *Ossietzky*, 23/2010. <http://salihalexanderwolter.de/weil-du-kein-deutscher-bist/> (14.08.2019).

Der Autor

Heinz-Jürgen Voß, Prof. Dr., Professur für Sexuelle Bildung und Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg; von 2014 bis 2020 Forschungsprofessur und Leitung des BMBF-geförderten Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: heinz-juergen.voss@hs-merseburg.de

***Transfer in Wissenschaft
und Fachpraxis***

Der Aufbau von regionalen Theorie-Praxis-Netzwerken zum Themenbereich sexualisierte Gewalt

Reflexionen auf Basis der Kasseler und Merseburger Erfahrungen

Alexandra Retkowski & Heinz-Jürgen Voß

Einführung

Seit dem Jahr 2014 verfolgen die im Rahmen der BMBF-Förderlinie »Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen« geförderten Kasseler und Merseburger Juniorprofessuren den Aufbau eines Theorie-Praxis-Netzwerks als einen ihrer Tätigkeitsschwerpunkte. Im folgenden Beitrag werden beide Konzepte und ihre konkreten Umsetzungen vorgestellt sowie rückblickend Bilanz in Bezug auf Hürden und Konflikte wie auch auf Erfolge und Chancen gezogen. Ausblickend diskutiert der Beitrag die Netzwerke als ein spezifisches Format in der Fort- und Weiterbildungslandschaft.

Das Kasseler Theorie-Praxis-Netzwerk

Das Kasseler Netzwerk »Professionsethik. Professioneller Umgang mit Sexualität und Macht im Sozial- und Bildungssektor« (<http://professionsethik.de>) besteht seit dem Jahr 2014.¹ Bis Ende 2018 fanden zwanzig in der Regel drei Stunden dauernde Netzwerktreffen zumeist in Räumlichkeiten der Universität statt. Sie richteten sich an pädagogische Fachkräfte in unterschiedlichen Einrichtungen, Handlungsfeldern und mit unterschiedlichen Zuständigkeitsformaten in Schule und Sozialer Arbeit. Mitglieder des Netzwerks waren etwa Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Kinderschutzfachkräfte, pädagogische Fachkräfte im Bereich von Beratung,

1 Ich danke Martin Grosse, Johanna Hess, Marlene Kowalski und Maximilian Schäfer für ihre Mitwirkung als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen.

aufsuchenden und stationären Hilfen, Jugendamtsmitarbeiter*innen sowie sexualpädagogisch arbeitende Fachkräfte im Bereich der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Gerade der regelmäßige themengebundene Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften aus sehr unterschiedlichen Bereichen, die im Fall eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt zusammenwirken und kooperieren müssen, stellte sich als sehr wichtig heraus, da dadurch wechselseitig die unterschiedlichen Perspektiven und Handlungslöiken kennengelernt wurden. Zudem ermöglichte der lokale Bezug, dass die Teilnehmer*innen persönlich miteinander bekannt wurden, was zusätzlich die Kooperation in konkreten Verdachtsfällen erleichtert.

Die Teilnahme am Netzwerk basiert auf Freiwilligkeit. Dies hatte zur Folge, dass die Teilnehmer*innen mehrheitlich nur ausgewählte Veranstaltungen besuchten, einige Teilnehmer*innen waren allerdings auch bei allen Netzwerktreffen anwesend. Die einzelnen Netzwerktreffen hatten thematisch und didaktisch einen unterschiedlichen Zuschnitt. Es gab Netzwerktreffen, in denen ein gemeinsamer Arbeitsprozess mit dem Ziel von Austausch, Vertiefung und Reflexion – etwa in Form von kasuistischer Fallarbeit bzw. der Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen aus den der Juniorprofessur zugehörigen Forschungsprojekten – im Fokus stand. Des Weiteren gab es Netzwerktreffen, an denen externe Expert*innen mit dem Ziel der Wissensaneignung zu gemeinsam gewählten und aus dem Praxis-Theorie-Austausch hervorgegangenen Themenkomplexen eingeladen wurden (z. B. Dr. Peter Mosser von KIBS² München zum Thema »Sexualisierte Gewalt gegen Jungen als Herausforderung pädagogischer Professionalität« und Prof. Dr. Ulrike Schmauch von der FH Frankfurt am Main zum Thema »Dimensionen des Sexuellen in pädagogischen Kontexten. Zwischen Ermöglichung und Gewaltprävention im Rahmen von Schutzkonzepten«). Ein drittes Format bestand darin, dass die Netzwerktreffen durch Netzwerkmitglieder aus der Praxis gestaltet wurden und dadurch ein spezifisches Professionswissen oder eine bestimmte Organisation vorgestellt und diskutiert wurde (z. B. Frau Ute Ochs von der Kasseler Hilfe – Beratung für Opfer und Zeugen von Straftaten zum Thema »Wenn Teamkolleg*innen von sexualisierter Gewalt betroffen sind – fachliche und psychosoziale Dimensionen der Bewältigung«). Des Weiteren fanden im Rahmen des Netzwerks zwei Fachtage statt und es wurde mit den Netzwerkteilnehmer*innen auf Basis einer kasuistischen Fallarbeit ein gemein-

2 KIBS – Kontakt-, Informations- und Beratungsstelle von Kinderschutz München.

samer Artikel veröffentlicht (Autor*innenkollektiv des Kasseler Netzwerks Professionsethik, i. Vorb.).

Die Netzwerktreffen bestanden also aus unterschiedlichen Bildungs- und Reflexionsformaten, die Vertiefung und Kooperation zum Themenkomplex Sexualität, Macht und Gewalt ermöglichen und darauf zielten, einen konstruktiven, zirkulären und auf gegenseitiges Lernen angelegten Dialog im Kasseler Netzwerk zu initiieren. Dieser multiperspektivische Dialog ist nötig, um den Herausforderungen des Umgangs mit Sexualität, Nähe und Distanz im pädagogischen Alltag angemessen begegnen und Rückschlüsse für die Theoriebildung ziehen zu können. Einem solchen Austausch eine größere Priorität und Sichtbarkeit in universitären Strukturen, aber auch in den Organisationen sozialpädagogischer Praxis zu geben, war eine Intention des Netzwerks.

Organisation, Durchführung und Qualitätssicherung lagen in der Verantwortung der Kasseler Wissenschaftler*innen. Diese Struktur begründete sich unter anderem dadurch, dass für jedes Netzwerktreffen eine Teilnahmebescheinigung an einem universitären Fort- und Weiterbildungsangebot ausgestellt wurde. Dieses Angebot wurde vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel als Fortbildungsangebot akkreditiert.

Das Merseburger Theorie-Praxis-Netzwerk

Auch im Merseburger Forschungsprojekt wurden verschiedene Formate initiiert, um einen engen und vernetzten Austausch zwischen »Theorie« und »Praxis« zu befördern. Mit »Theorie« wurde dabei etwas verkürzt der wissenschaftliche Kontext gefasst, mit »Praxis« die in Praxisfeldern insbesondere der Sozialen Arbeit tätigen Fachkräfte, die theoriebasiert handlungsorientiert arbeiten. Die zugrunde liegende Überlegung war, dass in der so gefassten »Praxis«, aber auch in Teilen von ehrenamtlichem Aktivismus sowohl praktische Erfahrungen vorhanden sind als auch theoretische Konzepte erarbeitet wurden, die im akademischen Kontext nicht oder wenig beachtet wurden. Der in der theoriebasierten handlungsorientierten Arbeit erreichte Wissensbestand könnte, so die Annahme, über die wissenschaftliche Einbindung gut weitere theoretische Fundierung und Kontextualisierung mit anderen Wissensbeständen erreichen und entsprechend gesichert und weiterentwickelt werden. Es ging und geht in der entsprechenden Netzwerkarbeit also darum, den Transfer zwischen den beiden

Feldern zu verkürzen. Grundlegendes Ziel der Merseburger Aktivitäten war und ist die nachhaltige Etablierung von Transferprozessen. Sie müssen dabei mit verschiedenen Herausforderungen umgehen: So ist die Praxis in Kontexten der Prävention sexualisierter Gewalt und der Sexuellen Bildung oft personell und finanziell nicht gut ausgestattet (vgl. Kavemann et al., 2016). Mittel werden von den zuständigen Stellen oft fallbezogen ausgereicht, Beratungsstellen sind in der Regel nur befristet finanziert. Die tarifliche Eingruppierung des Personals liegt unter der von Hochschulen. Die Tätigkeiten im Praxisfeld sind zudem auf die Beratungs- und Unterstützungsarbeit mit der jeweiligen Zielgruppe fokussiert, Teamprozesse und – sofern finanziert – Supervision sichern die Qualität der Arbeit ab. Die Kontextualisierung des eigenen Handlungswissens und der Netzwerkaustausch mit wissenschaftlichen Institutionen sind dabei zusätzliche Aufgaben, die nur in der sehr begrenzten verbleibenden Zeit und neben der eigentlichen Tätigkeit stattfinden können. Die Möglichkeiten von Ehrenamtlichen, sich in Selbstorganisationen einzubringen, sind zusätzlich beschränkt: Hier kann die Arbeit im Handlungsfeld nur in den wenigen zeitlichen Bereichen stattfinden, die der berufliche Alltag zulässt. Wissenschaftler*innen, gerade aus einer Förderlinie, sind zudem oftmals relativ neu im jeweiligen Handlungsfeld, sodass sie Selbstverständlichkeiten der Praxis erst neu erlernen müssen, bevor sie zumindest einigermaßen an den Wissensstand der Praxis anschließen können. Und auch die Wissenschaftler*innen arbeiten in vielen Fällen – so auch in diesem – projektbezogen, sodass sie einerseits den Zwang zum raschen Erfolg haben und andererseits ihre berufliche Zukunft nicht unbedingt im entsprechenden Themenfeld planen (können). Entsprechend steht die Arbeit im Theorie-Praxis-Netzwerk vor Barrieren, die in vielen Fällen institutionell organisiert sind. Sie betreffen unter anderem zeitliche und ökonomische Ressourcen und fachliches Verständnis. Zudem erfordert es einen Vertrauensvorschuss der Praxis in die Theorie, dass die investierten Ressourcen auch zumindest etwas Ertrag für die eigene Praxis zurückbringen und nicht das Wissen der Praxis einfach vom Wissenschaftsbetrieb angeeignet wird und nichts zurückkommt.

Ein Forschungsprojekt an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften ist hier besser aufgestellt als Forschungsprojekte an Universitäten im Allgemeinen (durch eine recht praktische Ausrichtung der Universität Kassel und ihren Ursprung als Gesamthochschule bis 2003 stellt sie hier in gewissem Sinne eine Ausnahme dar). Für die Hochschule Merseburg

lässt sich etwa konstatieren, dass zwischen dem Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur und den jeweiligen Handlungsfeldern zum Teil sehr enge Zusammenarbeit besteht. Das Personal der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften muss in der Regel selbst eine größere berufliche Praxiszeit nachweisen, und in den Curricula der Sozialen Arbeit und pädagogischer Disziplinen gibt es umfassende Praxisblöcke, die die Studierenden in den Handlungsfeldern absolvieren müssen. Schließlich sind zahlreiche Absolvent*innen in der (regionalen) Praxis tätig – und gehen im Allgemeinen erst nach einer längeren Zeit in den Handlungsfeldern in die Forschungs- und Lehrtätigkeit der Hochschule und in Forschungsprojekte zurück. Der gelebte Abstand ist hier also zwischen Praxis und Wissenschaft geringer, aber Barrieren, die aus den unterschiedlich zur Verfügung stehenden Resourcen entstehen, bleiben bestehen.

Die Theorie-Praxis-Vernetzung des Merseburger Forschungsprojekts konnte auf den bestehenden Interaktionen und einem damit verbundenen Vertrauensvorschuss aufbauen und versuchte spezifisch für das Themenfeld Prävention sexualisierter Gewalt und Sexuelle Bildung neue Akzente zu setzen, um die Vernetzung und die Transferprozesse zu stärken:

Kooperationsprojekte für die gemeinsame Arbeit

Angeschlossen an die über das BMBF geförderten Forschungsaktivitäten gelang es über Fördermittel der Europäischen Union in Höhe von 120.000 Euro (Förderprogramm EFRE) an der Hochschule Merseburg die interaktiven Ausstellungen ECHT KRASS!, ECHT KLASSE! und ECHT STARK! des PETZE-Instituts (<http://petze-kiel.de/ausstellungen/>) anzuschaffen. Diese Ausstellungen, die zielgruppenspezifisch der Prävention von sexualisierter Gewalt und der Förderung von Selbstbewusstsein und (auch sexueller) Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen dienen und Fachkräfte in der Bearbeitung dieses Themenkomplexes unterstützen, können nun von Schulen und anderen Einrichtungen ausgeliehen werden. Der Verleih der Ausstellungen und die Durchführung der mit ihnen verbundenen Bildungsveranstaltungen erfolgt durch eine Theorie-Praxis-Kooperation von vier beteiligten Einrichtungen: Neben der Hochschule Merseburg sind dies die Fachberatungsstelle Wildwasser Halle e. V., die Servicestelle Kinder- und Jugendschutz (Magdeburg) und das Mobile Informations- und Beratungszentrum Sexuelle Gewalt (Gernrode, Dessau).

Der Einsatz der Ausstellungen wird über regelmäßige Treffen und digitale Kommunikation koordiniert; über weitere Förderanträge konnte zumindest vorübergehend eine hauptamtliche Arbeitskraft für die Koordination der Ausstellungen eingestellt werden. Gleichzeitig zeigen sich Auswirkungen der unterschiedlichen Ressourcen der verschiedenen Beteiligten, sodass von allen Beteiligten – und gerade von jenen aus der Praxis – viel Engagement abverlangt wird (vgl. auch Kavemann et al., 2016).

Durch den Einsatz der Ausstellungen hat das Themenfeld der Prävention von sexualisierter Gewalt und der Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen im Bundesland Sachsen-Anhalt einige öffentliche Sichtbarkeit erhalten und es zeigen sich mittlerweile auf vielen Ebenen im Land – in Politik und Verwaltung – zahlreiche Initiativen im Themenfeld. Der Einsatz der Ausstellungen wirkt dabei produktiv mit den Initiativen des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs Johannes Wilhelm Rörig zusammen. Die entsprechende positive Wirkung, die auch dazu führt, dass die Arbeit der Praxisstellen deutlicher sichtbar wird, hat die – eigentlich auch positive – »Kehrseite«, dass die Praxisstellen mehr für ihre Beratungsleistung in Anspruch genommen werden. Mehr ratsuchende Personen erhalten entsprechend Unterstützung – bislang allerdings ohne zusätzliche Finanzierung, die eine Personalaufstockung bei den Beratungsstellen hätte ermöglichen können (vgl. die bundesweite Erhebung: Kavemann et al., 2016). Hier besteht dringender Handlungsbedarf, da die Kapazitäten der Praxisstellen schon seit Längerem ausgelastet bzw. überlastet sind. Das Forschungsprojekt trägt wiederum dazu bei, diesen Personalbedarf institutionell gegenüber den Entscheidungsträger*innen und öffentlich zu artikulieren.

Tagungen und Teach-Ins als Austausch- und Lernformate

Tagungen und Teach-Ins – mehrtägige Workshops – können die Kompetenzen aus der Praxis und aus dem Wissenschaftsbetrieb aufgreifen und produktiv zusammenführen. Die Gestaltung solcher Aktivitäten schließt an die Zusammenarbeit etwa in Bezug auf die Ausstellungsprojekte, aber auch an die Einbindung von Praxisstellen in die Lehre an der Hochschule Merseburg an. Für die Tagungen, die sich verschiedenen Fragestellungen aus dem Kontext Prävention von sexualisierter Gewalt und Förderung von

Selbstbestimmung zuwandten, wurde in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung und auch die Anlage des Settings darauf geachtet, dass die Erfordernisse der Praxis in besonderer Weise berücksichtigt wurden. Das bedeutet, dass es um die Bereitstellung praxisorientierten und -relevanten Wissens ging und entsprechend theoretische wissenschaftliche Neuerungen, nach vorangehenden einführenden Vorträgen, in praxisorientierten Workshops vorgestellt und ausprobiert wurden. Bei den Vorträgen wurde darauf geachtet, dass sich Expertisen aus der Praxis und der Theorie abwechseln; gleichzeitig wurden – etwa über Grußworte – politische Entscheidungsträger*innen eingebunden, die deutlicher die Erfordernisse aus der Praxis wahrnehmen sollten. Durch eine relative Unabhängigkeit kann der wissenschaftliche Kontext hier eine Scharnierfunktion zwischen der Praxis (und ihren Bedarfen) und den politischen Entscheidungsträger*innen übernehmen und gleichzeitig – durchaus parteiisch – eine Verstärkerfunktion für die aus der Praxis artikulierten Erfordernisse übernehmen. Bei den Tagungen profitierten das Forschungsprojekt und insgesamt der wissenschaftliche Kontext von den – teils kritischen – Rückmeldungen aus der Praxis, was in der weiteren Forschungstätigkeit Berücksichtigung finden konnte.

Landesarbeitsgemeinschaft oder regionaler Arbeitskreis

Eine Initiative aus Theorie und Praxis, eine bestehende Landesarbeitsgemeinschaft zur Prävention sexualisierter Gewalt weiterzuentwickeln, erwies sich als nicht erfolgreich. Hier stellten sich insbesondere die weiten Wege im Flächenland Sachsen-Anhalt als hinderlich heraus, zugleich deuteten sich unterschiedliche Ziele an, die – auch durch die zunächst geringen Ressourcen für das Themenfeld im Land Sachsen-Anhalt – Fragen der inhaltlichen Ausrichtung der Arbeitsgemeinschaft dauerhaft virulent ließen.

Durch die Erfahrungen des Forschungsprojektes aus Kassel im Hinblick auf ein Theorie-Praxis-Netzwerk wurde in einem Folgeschritt daran angeschlossen: Seit 2017 laufen entsprechend Aktivitäten, einen regionalen Arbeitskreis zu Sexualität und der Prävention sexualisierter Gewalt regional fokussiert – im Saalekreis – und mit einer begrenzten Zielgruppe – Fachkräfte aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SpFh) – zu etablieren. Als Pilotprojekt angelegt kommen hier Fachkräfte aus einem ähnlichen

fachlichen Kontext zusammen (siehe auch den Beitrag von Maria Urban in diesem Band). Das Forschungsprojekt bringt neuste Erkenntnisse ein, zugleich spielen die Erfahrungen und auch die konkreten Bedarfe bei den regelmäßig dreimal jährlich stattfindenden Treffen eine Rolle. Durch die fachliche Spezialisierung und die regionale Begrenzung wurde den Erfahrungen aus der Landesarbeitsgemeinschaft Rechnung getragen und soll möglichst die Etablierung einer nachhaltigen, selbsttragenden regionalen Struktur gelingen.

Buchreihen zur Anerkennung vorhandenen Wissens und Förderung des Austauschs

Buchreihen zielen im Allgemeinen mehr auf den Wissenschaftsbetrieb. Und so können sie darauf orientieren, dass der Wissenschaftsbetrieb aus der Praxis lernen kann. Ein weiteres Interesse kann es sein, dass neue Erkenntnisse der Wissenschaft möglichst praxisnah aufbereitet werden und mit Erkenntnissen aus der Praxis ins Gespräch und in produktive Aushandlung gebracht werden – wobei es auf die Würdigung der jeweiligen Expertisen ankommt. Im Anschluss an die vom BMBF geförderten Forschungsaktivitäten im Themenfeld Prävention von sexualisierter Gewalt und Förderung von Selbstbestimmung an der Hochschule Merseburg sind zwei Buchreihen gegründet wurden, die die benannten Ziele erreichen wollen.

Die Buchreihe »Sexualwissenschaftliche Schriften« im Hochschulverlag Merseburg dient so dazu, kleine, praxistaugliche Bände breiter zugänglich zu machen.

Die Buchreihe »Angewandte Sexualwissenschaft« im Gießener Psychosozial-Verlag nimmt diese Interessen des produktiven Austauschs als richtungsweisend. So heißt es im Reihentext:

»[Die Buchreihe] ist interdisziplinär angelegt und zielt insbesondere auf die Verbindung von Theorie und Praxis. Vertreter_innen aus wissenschaftlichen Institutionen und aus Praxisprojekten wie Beratungsstellen und Selbstorganisationen kommen auf Augenhöhe miteinander ins Gespräch. Auf diese Weise sollen die bisher oft langwierigen Transferprozesse verringert werden, durch die praktische Erfahrungen erst spät in wissenschaftlichen Institutionen Eingang finden. Gleichzeitig kann die Wissenschaft so zur Fundierung und Kontextualisierung neuer Konzepte beitragen« (Busch et al., 2015).

Zumindest in Ansätzen ist der Austausch bereits gelungen, indem einzelne Sammelbände aus der Praxis heraus gestaltet wurden, andere in größerem Maße Beiträge aus der Praxis enthalten. Gleichzeitig ergeben sich auch hier Herausforderungen: Den Anforderungen der einzelnen Felder – Praxis und Theorie – gilt es bei der Gestaltung der Bände Rechnung zu tragen, damit die Reihe als gute und belastbare inhaltliche und Diskussionsgrundlage wahrgenommen wird.

Theorie-Praxis-Netzwerke als spezifisches Format von Fort- und Weiterbildung

Die Gemeinsamkeit der Netzwerke aus Kassel und Merseburg liegt darin, dass sie sich als Ermöglichungsorte verstehen, in denen theoretisch und empirisch gewonnenes Wissen von Wissenschaftler*innen mit praktischem Wissen von Praktiker*innen in Dialog treten kann. Dies geschieht auf Augenhöhe und ist gleichzeitig durch eine kritische wechselseitige Kontroversität gekennzeichnet. Damit bietet ein Theorie-Praxis-Netzwerk in erster Linie die Möglichkeit eines gegenseitigen Resonanzraums: Die eigenen Wissensbestände können im Lichte einer systematisch anderen Perspektive betrachtet werden und gleichzeitig sind beide Perspektiven Expert*innenperspektiven in Bezug auf Sexualität, Macht und Gewalt.

Dieser fachbezogene Erfahrungsraum ist für beide Seiten Neuland. Für die Wissenschaftler*innen ist es ein Schritt in Richtung einer kontextualisierten bzw. kontextsensitiven Wissenschaft, so wie sie von Helga Nowotny, Peter Scott und Michael Gibbons in ihrem Buch *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit* (Nowotny et al., 2004) formuliert wird.

Genauer zu konzipieren wäre in Zukunft, welche Relevanz und welche Folgen – mit anderen Worten: welches konkrete Veränderungspotenzial – ein solcher Wissenschafts-Praxis-Dialog als Interaktionsraum zwischen theoretisch angeleiteter, handlungsentlasteter Fachperspektive und in der gesellschaftlichen Realität wurzelnder, praktischer Fachperspektive für die konkrete Forschungspraxis einerseits und für die konkrete pädagogische Handlungspraxis andererseits hat. Zentrales und tragendes Element beider Konzepte der Netzwerkarbeit ist jedoch eindeutig die Gewährleistung der zeitlichen, das heißt über mehrere Jahre andauernden Kontinuität und Regelmäßigkeit des Austauschs.

Literatur

- Autor*innenkollektiv des Kasseler Netzwerks Professionsethik (i. Vorb.). Zum Umgang mit Sexualität, Nähe und Distanz. Ein kasuistisch-partizipatives Fort- und Weiterbildungsangebot zur Professionsethik im Sozial- und Bildungssektor. In M. Wazlawik, A. Dekker, M. Böhm & B. Christmann (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Busch, U., Stumpe, H., Voß, H.-J. & Weller, K. (Hrsg.). (2015). Reihentext der Buchreihe »Angewandte Sexualwissenschaft«. Gießen: Psychosozial-Verlag. https://www.psychosozial-verlag.de/catalog/index.php/cPath/2000_2130 (19.05.2019).
- Kavemann, B., Nagel, B. & Hertlein, J. (2016). Fallbezogene Beratung und Beratung von Institutionen zu Schutzkonzepten bei sexuellem Missbrauch. Erhebung von Handlungsbedarf in den Bundesländern und von Bedarf an Weiterentwicklung der Fachberatungsstellen. Expertise. Berlin: UBSKM. https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Presse_Service/Hintergrundmaterialien/Expertise_Fachberatungsstellen.pdf (19.05.2019).
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2004). Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Die AutorInnen

Alexandra Retkowski, Dr., Professorin für Soziale Dienstleistungen für strukturschwache Regionen am Institut für Soziale Arbeit, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik der Brandenburgisch Technischen Universität Cottbus-Senftenberg.

Kontakt: alexandra.retkowski@b-tu.de

Heinz-Jürgen Voß, Prof. Dr., Professur für Sexuelle Bildung und Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg; von 2014 bis 2020 Forschungsprofessur und Leitung des BMBF-geförderten Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: heinz-juergen.voss@hs-merseburg.de

Zwischen »schlafenden Hunden« und sexueller Selbstbestimmung

Erfahrungen und Gedanken aus der sexualpädagogischen Fort- und Weiterbildungspraxis

Karoline Heyne

Einleitung: Zwischen Schutzauftrag und Selbstbestimmung – Rechtliche Widersprüche und Anforderungen an die Praxis

Sexualität ist ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit, des Selbstverständnisses und der Identität einer Person. Kaum ein Thema ist so eng mit der eigenen Biografie verknüpft. Wenn es um die Erstellung von Schutzkonzepten in Einrichtungen geht, sind deswegen in Fortbildungen zum Thema schnell zwei Perspektiven besonders zentral: zum einen die biografische und sexuelle Entwicklung der betreuten Kinder und Jugendlichen im Kontext sozialpädagogischen Handelns. Zum anderen die Fachkräfte mit ihren eigenen Normen, Werten und Erfahrungen, die deren pädagogisches Handeln beeinflussen. Diese Perspektiven auszuleuchten ist ein wesentlicher Aspekt der Fortbildungen mit Teams und Fachkräften im Prozess der Konzepterstellung.

Die Themen sexuelle Bildung und Konzepte für den Schutz vor sexualisierter Gewalt können jedoch nicht allein auf den sozialpädagogischen Bereich bezogen bleiben. Wirksamer Schutz von Kindern und Jugendlichen muss eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein und braucht die interdisziplinäre Verschränkung von Wissensbereichen. Das zeigt zum Beispiel der Blick auf ein wiederkehrendes rechtliches Problem, das die pädagogische Praxis im Bereich Sexualität kompliziert macht: den Graubereich zwischen sexueller Selbstbestimmung und Schutzauftrag. Dieser Graubereich erschafft ein Spannungsfeld und entsteht unter anderem aus § 180 StGB, der das Vorschubleisten von sexuellen Handlungen Minderjähriger unter Strafe stellt. Zu dieser gültigen Rechtsnorm gibt es keine aktuellen und handlungsleitenden Antworten. In der Praxis von Einrichtungen der Kinder- und Ju-

gendhilfe führt dies häufig zu erheblicher Unsicherheit. Teilweise werden sexuelle Handlungen generell verboten und damit in den Bereich außerhalb der Einrichtung verschoben. Damit kann die Einrichtung aber dem Recht von Jugendlichen, in ihrer sexuellen Selbstbestimmung begleitet zu werden, nicht nachkommen und nimmt in Kauf, dass Sexualität unter unsicheren Umständen stattfindet, was auch deren Recht auf Schutz gefährdet.

Im vorliegenden Beitrag werden daher Erfahrungen und geäußerte Anliegen aus der Fortbildungspraxis mit Teams in Einrichtungen der Sozialen Arbeit dargestellt. Dabei geht es zentral um die Fragestellung, wie das sexuelle Selbstbestimmungsrecht der Kinder und Jugendlichen einerseits und der Schutzauftrag andererseits wahrgenommen und umgesetzt werden. Der Beitrag bezieht Beispiele aus der Kinder- und Jugendhilfe, wie dem stationären Kinder- und Jugendwohnen, der Sozialpädagogischen Familienhilfe und dem Jugendamt ein, um die Bedarfe der Praxis zu verdeutlichen.

Sexualität zeigt sich in den Fortbildungen als ein Thema, das als besonders und oft auch als besonders heikel und verfänglich wahrgenommen wird. Ein Thema, das teilweise einerseits dramatisiert, andererseits oft auch bagatellisierend behandelt wird oder aus einer Überforderung heraus zum Nichthandeln verleitet.

Bedarfe und Motivation – Vom Zustandekommen von (In-House-)Fort- und Weiterbildungen

Häufig geht die Initiative zu Fortbildungen von den Teams selbst aus, oft aus dem Wunsch heraus, nach einem »Vorfall« von beispielsweise übergriffigem Verhalten unter Kindern sicherer handeln zu können. In manchen Teams kommt der Bedarf aber auch auf, weil das Thema Sexualität im Alltag bereits langfristig als belastend und verunsichernd erlebt wird und die Fachkräfte daran gern etwas verändern möchten. Meistens äußern Fachkräfte dann den Bedarf nach Handwerkszeug zur Einschätzung sexueller Situationen, zur Unterscheidung von angemessenem und unangemessenem bzw. übergriffigem Verhalten, zur Kompetenzerweiterung der Handlungs- und Sprachfähigkeit und der Gesprächsführung.

Häufig ist es auch ein Wunsch der Leitungsebene, Fortbildungen zum Thema anzubieten, um sichtbare Veränderungen im Umgang der Mitarbeitenden mit Sexualität zu erreichen, weil Leitungspersonen oft die Unsicherheit mit dem Thema im Alltag wahrnehmen.

Allerdings zeigt sich in den Fortbildungen, dass es bei dem Bedarf nach einem sichereren Umgang im Arbeitsalltag neben der Frage des sozialpädagogischen Handelns auch um strukturelle Fragen geht, die ohne eine Unterstützung der Leitung nicht geklärt werden können:

- Was brauchen die Mitarbeitenden vonseiten der Leitung bzw. des Trägers, um professionell handeln zu können?
- Welche Auseinandersetzungsprozesse und Veränderungen sind strukturell nötig, um die Bemühungen der Teams zu unterstützen und dauerhaft zu rahmen?
- Was braucht es auf struktureller und organisatorischer Ebene, damit Konzepte entwickelt und wirksam werden können, und wie kann dieser Prozess gelingen?

Sexualität ist kein Thema für einen Nachmittag. In den Fortbildungen wird oft schon zu Beginn deutlich: das Thema Sexualität braucht Zeit. Dies zeigt ein einfaches Beispiel: Die Begriffe »Sexualität« oder »kindliche Sexualität« lassen oft eine Vielzahl von Assoziationen auftauchen, die ihrerseits Emotionen und Fragen auslösen und in einer Fortbildung aufgegriffen werden müssen. Bereits die Frage danach, ob das entstehende Produkt in der Einrichtung wirklich »sexualpädagogisches« Konzept heißen soll, fächert diverse Fragen auf:

- Warum muss das Konzept unbedingt »Sexualität« im Namen tragen?
- Muss das so explizit benannt werden?
- Wie sollen wir das nach außen, zum Beispiel vor den Eltern, kommunizieren und gegebenenfalls begründen oder rechtfertigen?
- Sind wir damit rechtlich wirklich auf der sicheren Seite?
- Machen wir die Kinder und Jugendlichen nicht neugierig, wenn wir das so explizit machen?
- Wie gehe ich damit um, wenn meine Einrichtung das von mir will, ich mit dem Thema aber nicht gut umgehen kann bzw. möchte?

Vom Impuls zum Konzept

Variante 1: Von der Grundqualifizierung zum Konzeptwunsch

Die Mitarbeitenden einer Wohneinrichtung für Kinder und Jugendliche von zwölf bis 18 Jahren gehen nach Bauchgefühl vor, wenn es

um das Erlauben von sexuellen Handlungen in der Einrichtung geht. Kondome werden nach Gefühl von einzelnen Mitarbeitenden ausgeteilt, es gibt darüber aber keine klare Regelung oder sicheren Rahmen. Die Frage, wie viel Körpernähe man innerhalb einer pädagogischen Beziehung zum/zur* Bezugsjugendlichen zulassen sollte und wie viel eigene Meinung bei Gesprächen zum Thema einfließen soll, bringt das Team in die Diskussion.

Viele Einrichtungen und Fachkräfte wünschen sich grundlegende Fortbildungen zum Sexualverhalten von Kindern und Jugendlichen, um im Alltag sicherer mit dem Thema umgehen zu können und die Mitarbeitenden in einem professionellen Handeln zu stärken. Dabei wird den Fachkräften oft schnell deutlich, dass dies kein Thema sein kann, das auf einzelne Fachkräfte der Einrichtung beschränkt bleibt. Vielmehr muss es ein team- und einrichtungsübergreifendes Thema werden, dem eine Haltung zugrunde liegt – oder bei dem mindestens die Offenheit vorhanden ist, an dieser zu arbeiten –, die von allen getragen werden kann und von einem Grundkonsens geprägt ist. Das Team im obigen Beispiel kam durch die Diskussion in der Fortbildung dazu, dass ein sicherer Umgang mit Sexualität im Arbeitsalltag eine Auseinandersetzung im Kollegium braucht und gegebenenfalls eine ausgearbeitete Leitlinie, die ausgehandelte und professionelle Standards in Bezug auf Sexualität im Arbeitsfeld festlegt bzw. den Rahmen, in dem sich alle sicher mit ihren Entscheidungen bewegen können. Während der Fortbildung entstand der Wunsch nach einem sexualpädagogischen Konzept.

Variante 2: Vom Konzeptwunsch zum Bedarf der Grundqualifizierung – Die Last mit der Lust

Andere Einrichtungen kommunizieren das Anliegen, ein Schutzkonzept entwickeln zu wollen und wünschen dabei Begleitung. Entweder einzelne Mitarbeitende, Teile des Kollegiums oder ganze Teams sollen dazu, oft in einer einmaligen Veranstaltung, geschult werden.

Schnell wird dabei klar, dass es nicht reicht, über das Schutzkonzept im Sinne von Checklisten, Ablaufplänen und Handlungsleitlinien in Fällen von sexualisierter Gewalt und Kindeswohlgefährdung zu sprechen, wenn Mitarbeitende im Grunde bereits stark verunsichert oder nicht sprachfähig sind, wenn es um sexuelle Alltagsthemen geht.

Mitarbeitende einer Wohneinrichtung für Kinder von sechs bis 14 Jahren sind sich uneinig, ob die Geschlechtsorgane mit »Penis« und »Vagina« bezeichnet werden sollen oder ob verniedlichende Wörter wie »Pullermann« und »Schnecke« für Kinder angemessener seien. Es herrscht zudem Uneinigkeit darüber, inwieweit auf sexuelle und persönliche Fragen von Kindern geantwortet werden darf, weil unklar ist, ob man »zu viel sagen« oder Kinder dann »neugierig« machen kann.

Hier wird klar, dass Schutzkonzepte umso schwieriger umzusetzen sind (z. B. in akuten Situationen sexualisierter Gewalt hinschauen und diese wahrnehmen, Gespräche souverän führen, beobachtetes grenzverletzendes Verhalten einschätzen können), wenn Mitarbeitende in alltäglichen Situationen nicht oder nicht ausreichend sicher agieren, Verhalten nicht entsprechend einschätzen können oder nicht wissen, welche Sprache angemessen ist und sich sicher mit ihren eigenen Impulsen sein können.

Immer wieder wird aber auch deutlich, dass es mit dem Thema Sexualität auch generell einige Unbehaglichkeiten gibt: Wie viel Lustaspekt darf im Sprechen und im Umgang mit dem Thema überhaupt sein? Muss oder sollte nicht der Schutzgedanke immer im Vordergrund stehen? Was ist, wenn ich Kinder und Jugendliche »neugierig mache«, »schlafende Hunde wecke« und mehr Bedarf nach Antworten und Begleitung wecke?

Kinderschutzfachkräfte und Schutzkonzepte

Bei den Rückmeldungen der Fachkräfte in den Fortbildungen fällt auf, dass auch sogenannte insoweit erfahrene Fachkräfte oder Kinderschutzfachkräfte im Bereich Sexualität oft nicht sicher einschätzen können, welches Verhalten angemessen und welches übergriffig ist, oder unsicher sind, ob und wie sie sexuelle Situationen kommunizieren sollen. Die Fachkräfte sind speziell zu Fragen des Kinderschutzes geschult und zur Einschätzung potenziell gefährdender Situationen inzwischen in vielen Einrichtungen tätig. Die in Fortbildungen anwesenden Kinderschutzfachkräfte äußern im Kontakt mit dem Thema Sexualität aber sehr oft eigene Sprachlosigkeiten oder sind unsicher in der Einschätzung von sexuellem Verhalten. Sexualität wird hier oft als besonders schweres Thema wahrgenommen, was die Rolle und die Aufgaben der Kinderschutzfachkräfte aus deren Sicht übersteigt.

Sie wünschen sich dann zusätzliche Qualifizierung und Absicherung, oder äußern den Wunsch nach einer sexualpädagogischen Fachkraft innerhalb der Einrichtung.

Reflexive Sensibilisierung – die besondere Aufgabe, eigene Normen und Werte zu reflektieren

Wie bereits zu Beginn des Beitrags dargestellt, liegt die Besonderheit des Themas Sexualität darin, dass es untrennbar mit der Persönlichkeit und Biografie jedes Menschen verknüpft ist. Sexualität wird oft als ein Thema wahrgenommen, vor dessen dunklen Seiten man schützen muss, dessen lustvolle und positive Seiten zu betonen und zu begleiten aber eher schwerfällt und verunsichert. Dies ist eine Facette des Themas, die im Prozess der Konzeptentwicklung bearbeitet werden muss und auf die es für einen sicheren Umgang vielfältigere, ganzheitlichere Sichtweisen braucht.

Entsprechend geht es in den durchgeführten Fortbildungen zu Sexualität immer wieder um den Punkt, wie das Thema durch die Fachkräfte selbst erlebt, definiert und bewertet wird. Einige Fragen kommen dabei besonders häufig auf:

- Was macht mich als Privatperson, als Mann, als Frau, als sexuelles Wesen aus?
- Was habe ich über Sexualität gelernt?
- Was sind meine eigenen Werte, Prinzipien und Grenzen?
- Was habe ich als Fachkraft für eigene gute Absichten und was für Bilder von Beziehung und Sexualität?
- Wie kann ich als Fachkraft damit umgehen, dass sich das Verhalten der betreuten Kinder und Jugendlichen oft vom eigenen Ideal unterscheidet? Wie kann dennoch gute Begleitung und letztlich wirksamer Schutz aussehen?

Dieses Spannungsfeld aus verschiedenen Perspektiven auszuloten und die Überlegung, wie biografische Themen aufgegriffen werden können und zu einer insgesamt reflektiertere Selbstverortung der Fachkräfte führen können, ist erfahrungsgemäß das zentrale Thema innerhalb der meisten Fortbildungen auf dem Weg zu einem sexualpädagogischen Konzept oder einem Schutzkonzept. Es geht darum, eigene Werte im Thema Sexualität

nicht zum objektiven Standard in der pädagogischen Arbeit zu machen, sondern immer im Blick zu behalten, dass es sich um die eigene subjektive Sichtweise handelt.

Die Frage, ab wann man es Jugendlichen in einer Wohneinrichtung erlauben sollte, sexuelle Handlungen innerhalb der Einrichtung zu leben, sich zu besuchen oder beieinander zu übernachten, wird in den Fortbildungen von Fachkräften oft mit der Aussage beantwortet: »wenn es sich um eine richtige Beziehung handelt«. Verstanden wird darunter, wenn das jugendliche Paar eine gewisse Zeit, zum Beispiel ca. sechs Monate, zusammen ist und damit aus Sicht der Fachkräfte Langfristigkeit und Verbindlichkeit gegeben sind und das Paar verantwortungsfähiges Handeln bewiesen hat.

In einer Fortbildung wurde ein Fall eingebbracht, in dem ein Team einer Wohneinrichtung irritiert auf ein Paar aus Eritrea reagiert, das sich nie in der Öffentlichkeit küsste, sondern sich zur Begrüßung lediglich die Hand gab. Das Team vermutete, dass das Paar sich nicht wirklich liebe und nicht respektvoll miteinander umgehe und war in der Folge unsicher, das Paar allein Zeit im Zimmer der Bewohnerin verbringen zu lassen.

Diese Beispiele zeigen einerseits sehr klare Normvorstellungen und andererseits eine unzureichende Sensibilität und fehlende interkulturelle Kompetenz im Umgang mit Sexualität. Dies kann dazu führen, dass jugendliches Sexualverhalten, gemessen am Wertesystem der Fachkräfte, problematisiert wird. Jugendliches Sexualverhalten, Rollenbilder oder die Gestaltung der Paarbeziehung werden am Normen- und Wertesystem der Fachkräfte und der Einrichtung bemessen oder bewertet und daran anschließend für angemessen oder nicht angemessen befunden. Aber nicht nur für die Bewertung und den täglichen Umgang mit jugendlichem Sexual- und Beziehungsverhalten spielt diese Facette eine Rolle, sondern auch für den professionellen Umgang mit Alltagssituationen zur Bewertung von Verhalten zwischen Eltern und Kindern, wie ein Beispiel aus einem Team der Sozialpädagogischen Familienhilfe zeigt:

In einem Team der SPFH wird darüber diskutiert, wie in einem Fall damit umgegangen werden soll, wenn das zehnjährige Kind jede

Nacht im Bett der Mutter schläft. Eine Mitarbeiterin teilt daraufhin ihre Überzeugung mit, dass das Kind selbst entscheiden solle, wann es im eigenen Bett schläft. Dies habe sie mit ihrem eigenen Kind bis zum 15. Lebensjahr so gemacht. Das führt unter den Kolleg*innen zu der Diskussion, inwieweit das eigene Privatleben die fachliche Haltung bestimmten sollte und wann es in der Bewertung einer Situation hinderlich ist.

Besonders deutlich tritt die Wichtigkeit einer selbstreflexiven, sensiblen Haltung im Kontakt mit kindlichem und jugendlichem Sexualverhalten hervor, wenn es um das Einschätzen von vermeintlich geschlechtsspezifischem Verhalten bei Jungen und Mädchen geht. Hier zeigt sich, wie oft Fachkräfte ihr persönliches Bild, ihre Erfahrungen und die private Sicht auf Männlichkeit und Weiblichkeit in ihre Rolle als Fachkraft übertragen und in der Bewertung von Verhalten anwenden. In vielen stationären Wohneinrichtungen, so berichten Fachkräfte in den Fortbildungen, wird an die Mädchen, die kurze Hosen tragen, appelliert, dass sie sich nicht so anziehen sollen, da sie damit die Jungen oder Männer provozieren könnten. In der Fortbildung mit Fachkräften einer Horteinrichtung wurde folgender Fall eingebbracht:

Die Mitarbeitenden einer Horteinrichtung erzählen von einem siebenjährigen Mädchen, das sich immer wieder über die aufdringliche und besitzergreifende Art eines achtjährigen Jungen beschwert. Das Team überlegt daraufhin, ob man dem Jungen, da er an dem Mädchen so sehr zu hängen und sie ihm sehr gutzutun und ihn »runterzufahren« scheint, jeden Tag eine Stunde exklusive Spielzeit mit ihr einräumen sollte.

In beiden Fällen werden Geschlechterstereotype fortgesetzt, die es den Kindern und Jugendlichen schwerer machen, sich in einer übergriffigen Situation zur Wehr zu setzen, zum Beispiel weil wie hier Jungen ein anderes, potenziell aktiveres sexuelles Verhalten und Mädchen eher eine passive Rolle und mehr Verantwortung für das soziale Miteinander zugeschrieben wird. Für die Betroffenen wird es damit schwerer, ihrem Gefühl zu vertrauen und sich darin ernst genommen zu fühlen.

Gerade diese reflexiv-sensible Haltung ist also absolut wesentlich, damit Schutz vor sexualisierter Gewalt wirksam werden kann.

Sexuelle Rechte als Grundprinzip in der Kinder- und Jugendhilfe?

Kinder und Jugendliche haben, auch unabhängig von den Werten und Einstellungen ihrer (pädagogischen) Bezugssysteme, das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung, auf Erfahrungen und Lernen und darauf, in ihrem Lernen und ihren Fragen respektvoll und an ihren Themen orientiert begleitet zu werden. Schutz vor sexualisierter Gewalt kann nicht funktionieren, wenn Kinder und Jugendliche nicht in der Wahrnehmung des Rechts auf Selbstbestimmung begleitet werden und dabei, ihren eigenen Weg zu finden. Die eigenen Werte und Überzeugungen als Standard in der Bewertung einer Situation anzusetzen, kann verhindern, dass Jugendliche und Kinder sich ernst genommen fühlen in ihrer Wahrnehmung, dass in einer Situation gegen ihre Grenzen und ihr Recht verstoßen wird. Damit wirksame Konzepte entstehen und greifen können, geht es also sehr wesentlich darum, Wege zu finden, die eigene Biografie mitzudenken und einen reflexiven und professionellen Zugang zu eigenen sexuellen Wertvorstellungen zu gewinnen.

Das heißt, es geht darum, scheinbar selbstverständliche Positionen zu überdenken und bewusst zu machen, um sie in das Handeln in der Rolle der pädagogischen Fachkraft so zu übertragen, dass eigene Haltungen auch als die eigenen markiert werden und den Kindern und Jugendlichen nicht als objektives Wertesystem aufgedrängt werden. Es geht um die Fähigkeit, sich in der Rolle der Fachkraft auch unbekannten Konzepten von Liebe, Beziehung und Werten zu nähern und Kinder und Jugendliche in ihren Themen und in ihrem Lernen zu begleiten, ohne Wertung und Beschämung, sondern davon ausgehend, was sie für ihr Lernen brauchen. Dazu sind soziale Einrichtungen von der Leitungsebene bis in die Teams der einzelnen Bereiche gefordert, sich im Spannungsfeld zwischen Schutzauftrag und Selbstbestimmung eine Haltung zu erarbeiten, die von den Themen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgeht.

Dieses reflexive Agieren und das Ernstnehmen von Kindern und Jugendlichen in ihren Grenzen sind wesentliche Grundsteine dafür, um sexualisierte Gewalt wahrzunehmen, einzuordnen und sicher handeln zu können.

Die Mitarbeitenden der Horteinrichtung verstehen, dass sie im Fall des achtjährigen Jungen von ihnen selbst verinnerlichte Bilder vom

Verhältnis von Mann und Frau angewendet haben, um die Situation zu lösen, dabei aber der Siebenjährigen die Chance genommen haben, sich in ihrer Empfindung, dass der Junge sie bedrängt, ernst genommen zu fühlen. Das Team konnte nun überlegen, welche Angebote man beiden zur Verfügung stellen müsste, um die Situation zu verändern.

Sexualität und sexuelle Bildung als Teil von Schutzkonzepten – Ein Fazit

Sexualität und sexuelle Bildung müssen Teil von wirksamen Schutzkonzepten werden. Ohne einen positiven Zugang zum eigenen Körper und der eigenen Sexualität kann wirksamer Schutz nur schwer erreicht werden. Damit eine Implementierung von Konzepten in der Praxis gelingt, braucht es verschiedene Bedingungen innerhalb eines Prozesses (vgl. Hochschule Merseburg, 2018).

Über die reflexive Grundhaltung und Haltungsarbeit im Team hinaus sind weitere Bausteine für das Gelingen einer Konzeptimplementierung nötig. Eingangs wurde bereits auf die strukturelle Einbindung und die Unterstützung der Leitung als Bedarf verwiesen. Diese Punkte nicht mitzudenken kann dazu führen, dass das erarbeitete Konzept und dessen Inhalte von einzelnen Mitarbeitenden nicht getragen werden (können) oder gar auf Ablehnung stoßen und dies zu Widerständen im Prozess führt und eine Umsetzung in der Praxis verhindert. Für die wirksame Implementierung und Lebendigkeit eines Konzeptes braucht es vor allem den Entschluss der Leitung, dass dieser Prozess stattfinden soll, verbunden mit der Transparenz darüber, was geschehen soll und warum. Hier ist es auch wichtig, dass der Prozess auf Leitungsebene finanziell zu Ende gedacht und bis zum Ende unterstützt wird, um Frust über Abbrüche oder nicht aufgenommene Bedarfe zu vermeiden. Die Leitungsebene sollte außerdem aufkommende Themen und Bedarfe aus den Reihen der Mitarbeitenden aufgreifen, um dem Prozess den nötigen – zeitlichen, strukturellen und auch – Rahmen zu geben und inhaltlich Verantwortung zu übernehmen.

Eine dieser wichtigen strukturellen Voraussetzungen ist ein ausreichender zeitlicher Umfang. Das Thema Sexualität zu besprechen braucht Zeit. Sexualität ist stets auch ein individuelles biografisches Thema und Fachkräfte können dadurch selbst (emotional) berührt werden. Dies kann im

Prozess dazu führen, dass eigene Selbstverständlichkeiten infrage gestellt werden oder Fachkräfte sich in ihrer persönlichen Integrität angegriffen fühlen. Das kann Abwehr und Widerstände sowie Verunsicherung auslösen. Einmalige Fortbildungen zeigen oft lediglich die Weite und die persönliche Verwobenheit mit dem Thema auf und lassen die Fachkräfte mit ihren Fragen zurück. Daher ist ein langfristig angelegter Prozess mit mehreren Fortbildungseinheiten grundlegend empfehlenswert. Am besten gelingt eine Implementierung in der Praxis und wird ein Konzept genutzt und gelebt, wenn es von den Mitarbeitenden als sinnvoll und hilfreich angesehen wird: wenn es also etwas mit dem täglichen Arbeitsfeld zu tun hat und wenn es so ausgehandelt ist, dass die Inhalte von allen Mitarbeitenden getragen und auch ausgesprochen werden können. Wie wollen wir zum Beispiel mit Kondomen, mit Körpernähe, mit Sprachgebrauch, mit Privatsphäre in der Einrichtung umgehen? Wie stehen wir dazu im Team? Welche Dinge können und wollen wir wirklich verbindlich festschreiben und in unserer Praxis umsetzen? Dazu braucht es ausgehandelte Standpunkte und sprachfähige Mitarbeitende, die selbstreflexiv und sensibilisiert mit eigenen Moral- und Wertvorstellungen umgehen. Für ein in der Praxis anwendbares und gelebtes Konzept, mit dem sich die Mitarbeitenden identifizieren, ist die Aushandlung des kleinsten gemeinsamen Nenners nötig.

Es ist überaus begrüßenswert, dass Einrichtungen sich auf den Weg machen und die Sensibilisierung für das Thema wächst. Und es ist überaus wünschenswert, dass dieser Prozess ganzheitlich und in einer breiten Debatte weitergedacht wird. Dazu braucht es die Bereitschaft, über das Bild von jugendlicher Sexualität, den Lustaspekt, sexuelle Rechte auch politisch weiter nachzudenken. Und nicht zuletzt braucht es den Entschluss, diese Bemühungen finanziell sinnvoll zu rahmen, damit die Bemühungen sichtbar bei den Kindern und Jugendlichen in Institutionen ankommen können.

Literatur

Hochschule Merseburg (2018). Sexuelle Bildung in Einrichtungen. Interkulturelles und intersektionales Rahmenkonzept. Hrsg. v. Landratsamt Burgenlandkreis. https://www.ifas-home.de/wp-content/uploads/2019/02/Burgenlandkreis_2019_Rahmenkonzept_interkulturelle_intersektionale_sexuelle_Bildung.pdf (22.09.2019).

Die Autorin

Karoline Heyne, Diplom-Sozialpädagogin, Sexualpädagogin, freie Referentin für sexuelle Bildung und Beratung, Sexualwissenschaftlerin i. A., systemische Beraterin; Arbeitsort:

Leipzig; Arbeitsschwerpunkte: sexuelle Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, Pubertät und Mediennutzung, Sexuelle Bildung und Methodik, Begleitung und Beratung von Einrichtung im Prozess der Erstellung von sexualpädagogischen Konzepten.

Kontakt: kontakt@beziehungsweise-wachsen.de

Ausblick

Perspektiven der Angewandten Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg – Vernetzungen in Lehre, Forschung und Praxis

Maika Böhm & Heinz-Jürgen Voß

Der Abschluss der vom BMBF geförderten Forschungsprofessur und des angeschlossenen Forschungsprojekts »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« fällt mit einem Generationenwechsel an der Hochschule zusammen, der insbesondere auch die Angewandte Sexualwissenschaft betrifft. In Zukunft werden die entsprechenden Studiengänge und -angebote überwiegend einerseits durch zwei Professuren (Sexualwissenschaft und Familienplanung; Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung), andererseits durch weitere Kolleg*innen des Fachbereichs Soziale Arbeit.Medien.Kultur gestaltet und getragen werden. Erste Überlegungen zu der weiteren Entwicklung der sexualwissenschaftlichen und sexualpädagogischen Lehre und Forschung an der Hochschule Merseburg erläutern wir in nachfolgendem Beitrag.

Ein kurze Skizze der aktuellen Situation

Die Hochschule Merseburg ist im deutschsprachigen Raum bislang die einzige Hochschule, die einen konsekutiven, kostenfreien sexualwissenschaftlichen Studiengang anbietet – den Masterstudiengang »Angewandte Sexualwissenschaft«. Ihn gilt es in den kommenden Jahren fortzuentwickeln. Seit dem Jahr 2014 wird das sexualwissenschaftliche Studienangebot der Hochschule Merseburg zudem um den (kostenpflichtigen) Weiterbildungs-Masterstudiengang »Sexologie« erweitert, der in Kooperation mit dem Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapie in Uster (Schweiz) durchgeführt wird. Mehrere Zertifikatskurse, wie beispielsweise »Sexualwissenschaftliche Grundlagen« und »Grundlagen Sexocorporel«, können in Verbindung mit diesem Studiengang

abgeschlossen werden. Neben der weiteren Etablierung dieses Studienangebots geht es im Bereich der Sexologie vor allem darum, einen Beitrag zur empirischen Fundierung des entsprechenden Themengebiets zu leisten. In die Lehre beider Masterstudiengänge fließt die Expertise nicht nur aktuell und ehemalig Lehrender der Hochschule, sondern auch – in Form von Lehraufträgen – ausgewiesener Fachkräfte aus dem gesamten Bundesgebiet ein.

Neben der Lehre zeichnet sich die Merseburger Sexualwissenschaft bereits seit den 1990er Jahren, verstärkt aber nach der erfolgreichen Einwerbung einer Forschungsprofessur im Rahmen der oben genannten BMBF-Förderlinie, durch ambitionierte Forschungsaktivitäten aus. Ähnlich wie an anderen Hochschulstandorten gilt es auch hier, das Engagement in verschiedenen Forschungsprojekten mit der deutlichen Orientierung von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften auf Lehre abzustimmen. Durch ihre Lehre, Forschungen und entsprechende Publikationen hat sich die Merseburger Sexualwissenschaft eine eigenständige Position in der bundesweiten sexualwissenschaftlichen Landschaft erarbeitet und ist gleichzeitig mit den verschiedenen Fachgesellschaften im Kontext von Sexualforschung, Sexueller Bildung und Familienplanung vernetzt.

Auch hat die Merseburger Sexualwissenschaft in den vergangenen Jahren, unter anderem mit dem aus EU-Mitteln geförderten Projekt TRASE, erste Schritte zu einer Internationalisierung der Hochschulaktivitäten unternommen. Zugleich stellt sie sich – neben der bundesweiten sexualwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsvernetzung und einer intendierten Internationalisierung – auch der Verantwortung für die besonderen Bedingungen und Herausforderungen der eigenen Region: Einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften angemessen, haben sich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten zahlreiche praxisorientierte Vernetzungen im Bundesland Sachsen-Anhalt und darüber hinaus in der Region Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (SAT) entwickelt.

Diese kurze Zusammenschau zeigt, dass die Verknüpfung von Lehre, Forschung und regionaler wie überregionaler Fachpraxis bereits seit vielen Jahren das Herzstück der Angewandten Sexualwissenschaft in Merseburg ist und es auch zukünftig bleiben soll. Entsprechend geht es in den kommenden Jahren darum, die vielfältigen Anforderungen mit den vorhandenen Kapazitäten in Einklang zu bringen und sinnvolle Schwerpunkte zu setzen.

Die Basis der zukünftigen Entwicklung: Vernetzung

Die Merseburger Sexualwissenschaft fühlt sich der bundesweiten sexualwissenschaftlichen, sexualpädagogischen und familienplanerischen Forschungs- und Bildungslandschaft zugehörig. Sowohl für die Lehre als auch die Forschung erscheint uns deshalb die zukünftige Vernetzung mit Fachgesellschaften, Institutionen und Hochschulen bzw. Universitäten von besonderer Wichtigkeit. Momentan entwickeln sich, sicherlich beeinflusst auch durch die Vorbildwirkung des Merseburger Studienangebots, weitere sexualwissenschaftliche Studiengänge, ob im Weiterbildungssegment oder als konsekutive Studiengänge. Ein erster weiterer kostenpflichtiger Weiterbildungs-Masterstudiengang ist der ab dem Wintersemester 2020/21 geplante Studiengang »Sexualwissenschaft« an der Medical School Hamburg/Berlin. Eine solche Entwicklung ist – nachdem in den vergangenen Jahren vorhandene Lehrstühle, etwa an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, nach der Emeritierung entsprechender Lehrpersonen nicht nachbesetzt wurden – in jedem Fall positiv zu werten und erstrebenswert, da auf diese Weise Sexualwissenschaft, Sexuelle Bildung und Sexualberatung bzw. -therapie im Kontext der Fachpraxis von Sexualität, Partner*enschaft und Familienplanung in der Bundesrepublik nachhaltig etabliert werden können.

Mit Blick auf die Merseburger Studiengänge steigert die Zunahme des bundesweiten Studienangebots im Bereich der Sexualwissenschaft unsere Motivation, unsere Studienangebote dauerhaft attraktiv zu gestalten und unter Beteiligung der Lehrenden und Studierenden kontinuierlich fortzuentwickeln.

Um für die Merseburger Studierenden den Zugang zu weiteren Qualifikationen und Zertifikaten nach ihrem Masterabschluss zu vereinfachen, soll die Kooperation mit verschiedenen Fachverbänden und weiteren Institutionen intensiviert werden. Insbesondere soll der Zugang zu möglichen Zertifikaten für die Studierenden transparenter gestaltet und verbindlicher ermöglicht werden. Dies gilt etwa für das Qualitätssiegel, das von der Gesellschaft für Sexualpädagogik verliehen wird. Wenn es auch schon länger möglich ist, dass die Absolvent*innen unserer Studiengänge dieses Siegel erhalten, so ist hier perspektivisch eine verbindlichere Vereinbarung sinnvoll, die den Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums bekannt ist. Auch hinsichtlich der Anerkennung unserer Abschlüsse bzw. der Inhalte unserer Studiengänge für beispielsweise die Weiterbildungen

der Deutschen Gesellschaft für Sexualforschung sowie der Fort- und Weiterbildungen etwa zu Schwangerschaftskonfliktberatung oder als Kinderschutzfachkraft kann sich ein Austausch über die jeweilige gegenseitige vollständige oder partielle Anerkennung lohnen. Hierzu gilt es, in Zukunft vorhandene Kooperationsstrukturen zu nutzen, um Gespräche zu führen und gegebenenfalls entsprechende Vereinbarungen festzuhalten. Schnittstellen sehen wir in besonderer Weise zur Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), zur Deutschen Gesellschaft für Sexualforschung (DGfS), zur Deutschen STI-Gesellschaft (DSTIG), zur Gesellschaft für Sexualpädagogik (GSP), zur Gesellschaft für Sexualwissenschaft (GSW), zu pro familia, zu Fachberatungsstellen, Verbänden und Selbstorganisationen, die – zum Teil auch intersektional – in den Themenfeldern Prävention von sexualisierter Gewalt, Förderung von sexueller, reproduktiver und geschlechtlicher Selbstbestimmung und Sexuelle Bildung tätig sind. Sowohl für die Lehre und Forschung als auch für die Praxis gilt, nachhaltig Vernetzungen zu initiieren, um einerseits Kompetenzen zu bündeln, andererseits neue Perspektiven zu eröffnen und umzusetzen.

Vernetzung im Kontext hochschulischer Lehre

Bereits in den nächsten Jahren steht die Reakkreditierung der Studiengänge »Angewandte Sexualwissenschaft« (ASW) und »Sexologie« an. Hierzu werden bereits durchgeführte Veranstaltungen evaluiert und Möglichkeiten genutzt, um die beiden Studiengänge – abgestimmt mit den Studierenden und den verdienten Kolleg*innen – kontinuierlich fortzuentwickeln. Konkrete Überlegungen gibt es beispielsweise dahingehend, zu Beginn des Masters Angewandte Sexualwissenschaft ein Seminar über »Wissenschaftliches Arbeiten revisited« zu verankern, um die Masterstudierenden bereits zu Beginn ihres Studiums mit allen relevanten Grundlagen vertraut zu machen bzw. diese aufzufrischen. Ein weiterer Gedanke ist, ebenfalls zu Beginn des Studiums ein Seminar zu gewaltfreier Kommunikation zu etablieren, eventuell in Verbindung mit einem zeitlich früher als im bisherigen Curriculum platzierten Seminar zu Gruppen- und Teamleitung. Zugleich gibt es Erwägungen, die Seminare zu Projektleitung und Projektmanagement stärker zusammenzuführen und unter Umständen ebenfalls früher im Curriculum zu verankern. Mit Blick auf die beiden sehr zentralen Werkstätten im dritten und fünften Semester des Masterstudiums

ist zudem anvisiert, die Einführung in empirische Forschung in das erste Studienjahr vorzuverlegen, um an Forschung interessierten Studierenden bereits erste Einblicke zu vermitteln, die sie dann im Rahmen praxisorientierter Studien in den Werkstätten für erste eigene Forschungsprojekte nutzen können. Schlussendlich ist auch zu prüfen, inwieweit die drei Seminare des »Basiscurriculums der Juniorprofessuren« im Hinblick auf das Themenfeld sexualisierte Gewalt weitgehend eins zu eins im Curriculum abgebildet werden können. Auch sollen die jeweils modulspezifisch zu erbringenden Prüfungsleistungen so verteilt werden, dass Überforderungen der Studierenden gerade im späteren Teil des Studiums vermieden werden und dort ausreichend zeitliche Kapazitäten vorhanden sind, um sich der Realisierung der Masterthesis innerhalb der Regelstudienzeit zuzuwenden.

In Bezug auf den Studiengang »Sexologie« gibt es ebenfalls Überlegungen, die Prüfungsleistungen, insbesondere im späteren Teil des Studiums, zu »entschlacken«. Einige der am Anfang des Studiums liegenden Überblicksseminare könnten zusammengefasst und ergänzend Überblicksveranstaltungen zu einigen weiteren sexualtherapeutischen Ansätzen eingefügt werden. Nach einem breiten Überblick über sexualtherapeutische Ansätze würde anschließend die Vertiefung in Richtung Körperorientierung und Sexocorporel erfolgen. In den bisherigen Evaluationen dieses Masterstudiengangs zeichnet sich ein Wunsch nach mehr Praxiserfahrung ab, was eine Verlängerung des »Sexologie«-Studiums auf sieben Semester erforderlich machen könnte. Da die Zugänge gerade zum Studiengang »Sexologie« heterogen sind, könnte es sinnvoll und zu prüfen sein, ob ein einsemestriger »Vorkurs« für diejenigen Bewerber*innen möglich ist, deren erstes Studium länger zurückliegt oder deren Vorkenntnisse im sozialen Themenfeld vor dem Einstieg ins Studium aktualisiert und gestärkt werden sollten.

Neben den zwei sexualwissenschaftlichen Studiengängen gehören die beiden Bachelorstudiengänge BA Soziale Arbeit und BA Kultur- und Medienpädagogik und der Masterstudiengang MA Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft zu den im Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur der Hochschule Merseburg etablierten Studiengängen. Gerade vor dem Hintergrund der Lücken, die sich in den erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Ausbildungen anderer Hochschulen und Universitäten zeigen, ist uns der Schwerpunkt Sexuelle Bildung im BA Soziale Arbeit ein besonderes Anliegen. Er soll stetig forschungs- und praxisnah angeboten und fortentwickelt werden. Auch in den weiteren Studiengän-

gen werden wir prüfen, ob zumindest ein oder zwei Grundlagenseminare zur Sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt (wahlobligatorisch) angeboten werden können.

Zur Stärkung der Vernetzung im Bereich Lehre lohnt es sich, im Rahmen der Kapazitäten Lehrtransfer oder Lehraustausch mit Studiengängen weiterer Hochschulen im Land zu prüfen (unter anderem zu Kindheitspädagogik an der Hochschule Magdeburg-Stendal, zu den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und zur Fachhochschule Polizei in Aschersleben). Schließlich werden wir uns auch den Herausforderungen eines partiell digitalisierten Studiums zu widmen haben. Dabei wird es unser Interesse sein, digitalisierte Angebote als Bereicherung der hochschulgebundenen Lehre zu entwickeln – nicht als ihren Ersatz. Auch den Anforderungen der Internationalisierung von Lehre wollen wir Rechnung tragen, etwa durch die stufenweise Einführung englischsprachiger Lehrformate in beiden Masterstudiengängen.

Vernetzungen zur Stärkung des Forschungs- und Praxisprofils

Forschung ist uns ein Anliegen. Auch Lehre kann nur gute Lehre sein, wenn sie forschungsnah (und praxisnah) gestaltet wird. Gleichzeitig bedeuten die Leitung von zwei Studiengängen und ein Lehrdeputat von 16 Semesterwochenstunden (SWS), ohne berücksichtigte Deputatsminderung, ein erhebliches Anforderungsniveau. Zukünftige Forschung soll deshalb möglichst verschränkt mit der Lehre im Kontext von Lehr-Forschungs-Projekten umgesetzt werden. Zugleich ist einerseits angestrebt, für die Leitung größerer Forschungsprojekte eine kostenneutrale Minde rung des Lehrdeputats zu realisieren, andererseits über die kontinuierliche Einwerbung von Drittmittelprojekten eine personelle Unterstützung zu schaffen, die sich mit der Koordinierung der Drittmittelforschung innerhalb unseres Fachbereichs befasst. Im Rahmen einer solchen Stelle als Forschungskoordination würden sowohl die Konzeption, die Beantragung wie auch die Abwicklung von Forschungsprojekten mitverantwortet werden und damit ein verlässlicher Rahmen geschaffen, innerhalb dessen auch thematisch vielfältige Forschungsprojekte parallel gut anlaufen und umgesetzt werden können.

Die Forschung des sexualwissenschaftlichen Fachteams ist in den letzten Jahren in guter Zusammenarbeit mit anderen Hochschulstandorten, zum Beispiel der Universität Flensburg, der Universität Kassel, der Universität Kiel oder der Universität Leipzig realisiert worden. Gefördert wurden die Projekte auf Bundes- wie Landesebene. Diese – hochschulstandort- und länderübergreifenden – Kooperationsstrukturen sollen auch zukünftig fortgeführt werden. Neben der bundesweiten Vernetzung liegt uns aber auch die Stärkung bzw. der Ausbau von Kooperationen mit Praxis vor Ort am Herzen. Aus unserer Sicht haben sich – auch oder gerade durch die erstmalig an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften etablierte Forschungsprofessur – die Potenziale gezeigt, die in der Forschung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften liegen: Herausforderungen, wie sie sich häufiger in universitärer Forschung hinsichtlich der Erreichbarkeit »der Praxis« zeigten, kommen hier weniger vor, da sich durch die praxisnah angelegte Lehre und die berufspraktischen Vorerfahrungen der Mitarbeiter*innen vielfach »Theorie-Praxis-Vernetzungen« zeigen und Möglichkeiten des Praxis-Wissenschaft-Transfers niedrigschwellig zu realisieren sind. Entsprechend gilt es auch auszuloten, wie größere und kleinere kooperative Forschungsprojekte konkret den tätigen Fachkräften im Handlungsfeld dienlich sein können – und entsprechende Projekte voranzubringen. Ein positives Beispiel der letzten Jahre ist etwa die erfolgreiche Kooperation bei der Anschaffung und Ausleihe der PETZE-Ausstellungen, an die sich intensive Vernetzungen mit Landesministerien, Landesschulamt und Landesjugendamt angeschlossen haben. Es ist uns sehr wichtig, diese regionale Verankerung der sexualwissenschaftlichen und sexualpädagogischen Arbeit in der Region SAT, speziell in Sachsen-Anhalt und im Saalekreis, fortzuführen und weiterzuentwickeln.

Für die Internationalisierung können EU-Förderprogramme hilfreich sein – weitere Projekte werden wir hier anstreben. Gleichzeitig können Publikationen, die zunehmend in englischer Sprache erscheinen, und ihre Verbreitung über Open Access die internationale Sichtbarkeit der sexualwissenschaftlichen und sexualpädagogischen Lehre und Forschung der Hochschule Merseburg befördern. Zur Teilnahme an internationalen Tagungen, Verankerung in internationalen Fachgesellschaften und der Möglichkeit englischsprachig und international angelegter Fachtagungen an der Hochschule Merseburg werden wir uns im Weiteren – teamorientiert und in Absprache mit Kooperationspartner*innen – austauschen.

Bei den vorangestellten Überlegungen handelt es sich um einen ersten Aufschlag. Uns ist sehr daran gelegen, Bewährtes zu erhalten und zugleich aktuelle Themen und Entwicklungen, wie etwa die zunehmende Relevanz von Digitalisierung, in die Lehre und Forschung der Merseburger Sexualwissenschaft aufzunehmen. Wir werden mit den aktuellen und emeriterten Kolleg*innen, mit Studierenden und Interessierten in und außerhalb von Merseburg das Gespräch suchen – und sind für Anregungen dankbar. Wir freuen uns auf den Austausch und die herausfordernde und vielversprechende Arbeit!

Die AutorInnen

Maika Böhm, Prof. Dr., Diplom-Sozialpädagogin, M. A. Gender und Arbeit, Professur für Sexualwissenschaft und Familienplanung an der Hochschule Merseburg. Sie forscht und lehrt vor allem zu den Themen digitale Medien und Sexualität bzw. sexuelle Grenzverletzungen, Familienplanung und Schwangerschaftsabbruch, Jugendsexualität, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und qualitative Sozialforschung.

Kontakt: maika.boehm@hs-merseburg.de

Heinz-Jürgen Voß, Prof. Dr., Professur für Sexuelle Bildung und Sexualwissenschaft an der Hochschule Merseburg; von 2014 bis 2020 Forschungsprofessur und Leitung des BMBF-geförderten Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: heinz-juergen.voss@hs-merseburg.de



Torsten Linke

Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe Die Bedeutung von Vertrauenskonzepten Jugendlicher für das Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten



2020 · 485 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2944-7

Sexuelle Bildungsangebote in der Jugendhilfe sind notwendig – und für das Sprechen über Sexualität ist Vertrauen die Basis. Torsten Linke zeigt auf, wie eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung im sozialpädagogischen Alltag entsteht und welche Anforderungen sich hierdurch an pädagogische Fachkräfte ergeben. Denn ein professioneller Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt in diesem Arbeitsbereich ist für eine angemessene Begleitung von Jugendlichen in ihrer Entwicklung unverzichtbar. Über Interviews gewonnene empirische Ergebnisse liefern dabei wertvolle Einblicke in die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen und offenbaren zugleich deren Vulnerabilität in dieser Lebensphase. Daraus ableitend entwickelt Linke für Praxis wie Wissenschaft gleichermaßen relevante Gedanken zu Vertrauenskonzepten.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de



Maria Urban

Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Maria Urban

Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen Zwischen Anspruch und Wirklichkeit



2019 · 163 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2908-9

Empirische Untersuchungen belegen: Schulen sind risikoreiche Orte für sexualisierte Grenzverletzungen.

Strukturelle Barrieren hindern selbst motivierte Lehrkräfte daran, im Schulalltag effektiv zur Prävention von sexualisierter Gewalt und damit zum Schutz von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Maria Urban zeigt, dass sich die Mängel vom Lehramtsstudium über den Zugang zu Fort- und Weiterbildung bis hin zum schulischen Alltag erstrecken: Es gibt keine allgemeinen Leitlinien für Lehrkräfte, wie sie im Verdachtsfall von sexuellen Grenzverletzungen präventiv oder interventiv vorgehen könnten.

Anhand zahlreicher Beispiele identifiziert Urban Risikofaktoren und veranschaulicht Rahmenbedingungen, die sexualisierte Gewalt begünstigen und den Schutz von Kindern und Jugendlichen zusätzlich erschweren. Kritisch hinterfragt sie, inwieweit die von der bundesweiten Initiative »Schule gegen sexuelle Gewalt« vorgesehene Implementierung von Schutzkonzepten an Schulen tatsächlich im schulischen Alltag umgesetzt werden kann.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Wie gehen SozialarbeiterInnen damit um, wenn Kinder und Jugendliche von sexualisierter Gewalt betroffen sind? Wie kann sexuelle Bildung vor Übergriffen schützen? Kann eine verbesserte sexuelle Selbstbestimmung potenzielle Grenzüberschreitungen verhindern und lassen sich bereits entstandene Traumata mit ihrer Hilfe leichter verarbeiten?

In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« untersuchen die AutorInnen, welche personellen und institutionellen Bedingungen es vonseiten pädagogischer Einrich-

tungen umzusetzen gilt, um die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Sie nehmen dabei auch Themen wie Behinderung, Ausgrenzung und Diskriminierung in den Blick, decken Risikofaktoren auf und zeigen, wo es noch Verbesserungsbedarf gibt.

Mit Beiträgen von Maika Böhm, Ulrike Busch, Martin Grosse, Karoline Heyne, Katja Krolzik-Matthei, Lena Lache, Torsten Linke, Greta Magdon, Stephanie Meiland, Alexandra Retkowski, Esther Stahl, Harald Stumpe, Irina Tanger, Maria Urban, Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller

Katja Krolzik-Matthei, Dipl.-Soz.päd., Sozialwissenschaftlerin (M.A.), ist seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HS Merseburg und forscht zu sexueller und reproduktiver Selbstbestimmung.

Torsten Linke, Prof. Dr. phil., ist Professor für Sozialarbeitswissenschaften mit den Schwerpunkten Soziale Einzelfallhilfe, Sozialmanagement und Ethik in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Zittau/Görlitz.

Maria Urban, Medien- und Kulturwissenschaftlerin (M.A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HS Merseburg und forscht zur Prävention von sexualisierter Gewalt und institutionellen Schutzkonzepten.

