

6 Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen der Auswertung wird an dieser Stelle zunächst auf die Analyse der Kategorien fokussiert, ohne die Forschungsfragen näher in den Blick zu nehmen. Stattdessen wird versucht zu erfassen, welche zentralen Aussagen von den Lehrkräften zu den einzelnen Kategorien getätigt wurden. Dabei werden zeitgleich Zusammenhänge zwischen Kategorien aufgezeigt und deutlich gemacht. Im weiteren Verlauf folgt die Übertragung dieser Auswertungsergebnisse auf die vorformulierten Forschungsfragen, um diese anschließend dezidiert beantworten zu können.

6.1 Zur Auswertung der Kategorien

Die Kategorienbetrachtung und Auswertung der enthaltenen Codings erfolgt insofern nicht systematisch, als nicht bereits im Vorhinein mögliche Schnittmengen zwischen zwei Kategorien angenommen werden. Vielmehr werden eine Kategorie zur Auswertung herangezogen und die zugeordneten Aussagen interpretiert. Ergibt sich daraus ein offensichtlicher Zusammenhang zu einer oder mehreren weiteren Kategorie(n), werden auch jene an dieser Stelle ausgewertet und miteinander ins Verhältnis gesetzt.

Die Auswahl der betrachteten Kategorien erfolgt davon ausgehend, wie viele Codings den einzelnen Kategorien zugeordnet werden konnten. Es werden zunächst diejenigen Kategorien ausgewertet, denen besonders viele Textstellen zugeschrieben wurden. Bei diesen wird im höheren Maße eine Korrelation mit anderen Kategorien erwartet, sodass über diesen Weg nach und nach die meisten Kategorien erschlossen werden können.

Am Ende von sehr umfangreichen Unterkapiteln (mehr als

zwei Seiten) findet sich eine Zusammenfassung der interpretierten Kategorienergebnisse, um die Erkenntnisse noch einmal zu fokussieren und zu konkretisieren.

6.2 Auswertung der Kategorien Sexualaufklärung (F1.1), Sexualität im Lebensraum Schule (F3.1) und Haltung (F3.7)

Während der Auswertung der Kategorie F1.1, Sexualaufklärung, zeigt sich ein engerer Zusammenhang mit der Haltung von Lehrkräften zur Sexualität von Kindern und Jugendlichen (Kategorie F3.7). Es ist anzunehmen, dass die Haltung der Pädagog*innen sich unter anderem daraus speist, wie sie Schüler*innen im Schulalltag erleben, sodass auch die Kategorie F3.1 (Sexualität im Lebensraum Schule) zur Auswertung hinzugezogen wird. Die Kategorien F1.1, F3.1 und F3.7 (Haltung) werden deshalb an dieser Stelle zusammen ausgewertet. Schon während der Codierung der Textstellen erfolgte in Kategorie F1.1 eine Unterteilung in allgemeine Aussagen zur Sexualaufklärung und Aussagen, die sich auf biologisch-medizinische in Abgrenzung zu sozialen Aspekten von Sexualität beziehen. Generell ist festzustellen, dass Inhalte der Sexualaufklärung in den meisten Fällen einen informierenden oder präventiven Ansatz haben. Der präventive Gedanke bezieht sich dabei primär nicht auf Formen sexualisierter Gewalt, sondern auf sexuell übertragbare Krankheiten und frühzeitige Schwangerschaften. Selbst wenn die Befragten sich zum Teil konkreter Inhalte nicht sicher waren, gaben ausnahmslos alle Interviewten Verhütung als ein zentrales Thema der schulischen Sexualaufklärung an. Anhand der Schilderungen ist anzunehmen, dass der biologisch-medizinischen Betrachtung von Sexualität die größte Bedeutung zukommt. Die Lehrkräfte verweisen darauf, dass Kinder und Jugendliche in diesem Kontext ebenfalls lernen, Geschlechtsorgane und -merkmale zu bezeichnen und weiterhin Entwicklungsabläufe des menschlichen Körpers – also auch ihres

eigenen – einzuordnen und zu verstehen: »Die Fortpflanzungsorgane, anatomisch, physiologisch, werden behandelt, das ist Thema, männlich weiblich, alle Prozesse die sich daran anschließen, jetzt Befruchtungsvorgang, dass man das erklären kann. Von der Eizelle befruchten, Eizelle, bis zu Geburt, die ganzen Entwicklungsstadien« (FS1_33). Der Fokus auf der Verhinderung frühzeitiger Schwanger- bzw. Elternschaft ist der Punkt, an dem sich biologisch-medizinische und soziale Perspektiven auf Sexualität mit der Haltung von Lehrkräften zur Sexualität ihrer Schüler*innen verbinden. So berichtet eine Person:

»Das ist auf jeden Fall, glaube ich, bin ich mir sicher, dass das für die Kinder extrem erstrebenswert ist, sobald sie ihre eigene Geschlechtsreife bemerken, das auch auszuleben. Also ich denke mir so, so als 13-Jährige haben Sex miteinander und brüsten sich damit, erzählen das auch. Dann natürlich diese ganzen Schwangerschaftsgeschichten, ja, die ja da auch eine Rolle spielen« (FS6_41).

Anhand des Zitats lässt sich entnehmen, dass Lehrkräfte von Schüler*innen im Lebensraum Schule ausgelebt (oder zumindest erzählte) Sexualität unter anderem als Mittel der Provokation verstehen. Insbesondere nutzen Heranwachsende ihre sexuellen Erfahrungen, um sich anderen gegenüber – zum Beispiel gegenüber den Gleichaltrigen mit weniger Erfahrungen – abzugrenzen. Wie deutlich zu erkennen, wird Sexualität dabei nicht von allen Lehrer*innen als natürlicher Bestandteil der menschlichen Entwicklung wahrgenommen, sondern zum einen als soziale Ermächtigung und zum anderen als große Gefahr hinsichtlich möglicher Konsequenzen, die es positiv zu beeinflussen gilt. Der Großteil der Lehrkräfte bringt dabei an, dass ihre Schüler*innen mitunter besonders gefährdet sind dahingehend vulnerabel zu sein und sieht dabei insbesondere die Herkunftsverhältnisse in der Verantwortung: »Also es ist eher ganz selten [...], dass die Kinder bei Mutti und Vati wohnen, also, dass das eine richtige Familie

ist. Das ist eher die Ausnahme« (FS3_21). Die Sorge vor frühzeitigen Schwangerschaften beschränkt sich dabei nicht nur auf die Sorge um die Zukunft der betroffenen Jugendlichen, sondern hängt für die Lehrkräfte mehr mit einer bedenklichen gesellschaftlichen Entwicklung zusammen, die sie nicht tatenlos hinnehmen wollen:

»Tendenziell denke ich, wird es immer problematischer, weil die sich auch immer mehr untereinander wiederfinden zu neuen Beziehungen, ich will gar nicht sagen Familien, weil es diese Struktur nicht hält, zu neuen Beziehungen und neue Elternschaften gründen und so vermischt sich nicht mehr. Es ist, es wird immer schwieriger« (FS6_29).

Die von Schüler*innen ausgelebte Sexualität nehmen Lehrkräfte deshalb weniger als altersgerechte Entwicklung und mehr als Gefahr wahr, der sie durch die Vermittlung biologisch-medizinischer Aspekte und sozialer Details im Rahmen der schulischen Sexuaufklärung entgegenzuwirken versuchen.

6.3 Auswertung der Kategorien Verantwortungsgefühl (F1.5) und Beziehungsarbeit (F1.7)

Die Überlegung, inwieweit Lehrer*innen hinsichtlich der Sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen die Verantwortung bei sich selbst erkennen (Kategorie F1.5: Verantwortungsgefühl), nimmt in jedem Interview Raum ein.

Dass der Institution Schule im Allgemeinen dabei eine Verantwortung zukommt, wird von den befragten Personen nicht dementiert. Vielmehr wird diese Annahme durch Aussagen wie die folgende gestärkt und hervorgehoben: »Alle sind in der Verantwortung. Und das heißt, es ist eigentlich für jeden Klassenlehrer oder für jeden Lehrer der Schule einfach ein Thema, das wahrzu-

nehmen und da auch darauf hinzuweisen« (FS4_3). Alleine aus der Tatsache, dass »bei uns [...] die Kinder nun mal am meisten [sind]« (FS2_104)¹² ergibt sich eine Notwendigkeit dazu, Angebote zur Sexuaufklärung vorzuhalten.

Verschiedene Positionen zeigen sich vor allem bezüglich der Frage, inwieweit die interviewten Lehrkräfte selbst ein Verantwortungsgefühl hinsichtlich ihres eigenen Tuns empfinden und welche Aspekte darin eingeschlossen sind. Die Analyse der Daten zeigt auf, dass Lehrer*innen zwischen Intervention und Prävention¹³ und ihrer individuellen Verantwortlichkeit deutlich unterscheiden. Obgleich die Lehrkräfte der Schule selbst eine Verantwortung zuschreiben zur Sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen beizutragen, ist die eigene Initiative maßgeblich abhängig vom persönlichen Engagement. Eine Person stellt dazu fest, dass diese Angebote »so sporadisch [stattfinden], wie man das eben für richtig hält« (FS6_56).

Lehrkräften in speziellen Funktionen – Fachlehrer*innen, Klassenlehrer*innen, Schulleitungen – wird jedoch grundsätzlich zunächst ein höheres Maß an Verpflichtung zugewiesen, aus ihrer Rolle heraus aufklärend einwirken zu müssen: »Also sowas machen wir schon. Aber das hängt davon ab, ob der Klassenlehrer glaubt, er sollte mit seiner Klasse sowas machen« (FS6_47). Dass Klassenlehrer*innen tatsächlich eine besondere Position innehaben, zeigt auch die Auswertung der Kategorie F1.7, Beziehungsarbeit. Anhand des Datenmaterials wird deutlich, dass Klassenlehrer*innen zum einen bessere Möglichkeiten haben, zu den Schüler*innen ihrer Klasse ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, da sie mehr Zeit mit ihnen verbringen, zum anderen nehmen sie auch die Kinder und Jugendlichen selbst als vorrangige Ansprechpersonen wahr, denn »Kinder, die Probleme

12 Mit der Formulierung »bei uns« bezieht sich die interviewte Person auf die Schule.

13 Mit Prävention sind an dieser Stelle generell Angebote Sexueller Bildung gemeint.

haben, [...] wenden sich erst an den Klassenleiter und der Klassenleiter vermittelt sie weiter« (F3_33). Um jedoch mit den Heranwachsenden entsprechend arbeiten zu können, konstituiert die befragte Person aus Interview FS6: »Das Entscheidende ist wirklich, dass man auch die Kinder um die dazu zu bewegen und die zu motivieren, dass die das machen, braucht man eine Basis zu denen« (FS6_55).

Zu Verdachtsfällen von sexualisierter Gewalt führt sie weiterhin aus: »Wenn irgendein Erwachsener es schafft, dass ein Kind das Gefühl hat, hier kann ich ein Vertrauen haben, dann werden die das sagen« (FS6_70). Die Lehrkraft stützt damit die Grundaussage anderer ebenfalls interviewter Personen, die versichern, dass sie ratsuchende Schüler*innen nicht abweisen, sondern versuchen würden, sie in der Problemlösung zu unterstützen. Diese Unterstützungsmaßnahmen trennen die Befragten nicht strikt, aber dennoch klar von der konkreten Position, in der sie als Lehrer*innen möglicherweise agieren. Da das Hilfesuch ein Zeichen von Vertrauen des*der Schülers*in zur Lehrkraft ist, empfinden alle Interviewten eine Verantwortung, entsprechend zu intervenieren. Der Umgang mit diesem Verantwortungsgefühl unterscheidet sich dabei von Interview zu Interview und reicht von der Einstellung, dafür verantwortlich zu sein, an die richtigen Personen zu verweisen (Schulsozialarbeitende, Klassenlehrer*in), bis hin zu der, selbst aktiv werden zu müssen. Im eigenen Kollegium nehmen die interviewten Personen nicht immer ein vergleichbar großes Verantwortungsempfinden wahr, finden dafür jedoch auch Erklärungen: »Aber ich glaube, das liegt eben genau daran, dass es so ein heißes Ding ist« (FS6_55). Insbesondere die eigene Unwissenheit über korrektes Vorgehen im Verdachtsfall bringt Lehrer*innen in eine schwierige Situation. Verstärkt durch die besondere Position, in der sie sich als Klassenlehrer*in befinden und die sie im Speziellen verantwortlich für das Wohlergehen der in der Klasse befindlichen Schüler*innen macht, wird die selbst wahrgenommene Vulnerabilität von Lehrkräften deutlich:

»Ich weiß nicht, ob man darauf reagieren soll. Oder ob man sich den Schüler selber nehmen soll und dann sagt ›Du, das ist eigentlich nicht schön, wenn du da zuguckst oder die Mama dir sowas erzählt. Das ist was für Erwachsene, das ist noch nichts für so 'ne Kinder wie du. Du bist zu klein / < Ich weiß nicht, wie man damit umgeht. Das ist das Problem« (FS2_50).

Zum einen empfinden sich die Lehrkräfte selbst nicht als kompetent, zum anderen erfolgt allein aufgrund ihrer Position die Zuschreibung, Vertrauensperson sein zu müssen:

»Grundsätzlich sind eigentlich alle Lehrer immer auch [...] Begleiter, Berater bis hin zu Sozialarbeiter und Sozialarbeiterin. [...] Alle möglichen anderen Probleme außerhalb des Lernens. Also das heißt so dieses Ansprechpartner-für-alles-Mögliche-Sein, das ist eigentlich schon immer da« (FS4_27).

Zusammenfassung der Auswertung von Kategorie F1.5 und F1.7

Lehrkräfte sehen die Institution Schule generell in der Verantwortung, einen Beitrag zur Sexualaufklärung von Kindern und Jugendlichen zu leisten. In Bezug auf die eigene Verantwortung unterscheiden Lehrer*innen dazwischen, Schüler*innen als Ansprechperson in Problemsituationen zur Verfügung zu stehen, und der Aufgabe, aus eigenem Bestreben heraus Angebote Sexueller Bildung zu initiieren. Ersteres wird mit großer Sorgfalt verfolgt: Ratsuchende Kinder und Jugendliche werden ernst genommen und angehört. Lehrkräfte sind sich bewusst darüber, dass sie Schüler*innen ein vertrauensvolles Umfeld schaffen müssen, in dem sie sich gegebenenfalls anvertrauen können. Besondere Voraussetzungen dafür werden der kontaktintensiven Beziehung zwischen Klassenlehrer*in und Schüler*in zugeschrieben. In welcher Form die jeweilige Intervention erfolgt – ob beispielsweise

in Form von Verweisung oder durch eigene Aktivität in Gesprächen mit Eltern – ist maßgeblich abhängig von der persönlichen Entscheidung der Lehrkraft, da es an klaren Handlungsvorgaben fehlt. In dieser Hinsicht sind sich die Lehrkräfte auch ihrer eigenen Vulnerabilität bewusst, die sie aufgrund von fehlendem Wissen und professionellen Handlungskompetenzen empfinden (vgl. Kapitel 6.7). Ein generelles Vorgehen in diesem Kontext ist dem Datenmaterial nicht zu entnehmen.

Inwieweit die Lehrer*innen den Kindern und Jugendlichen selbst Angebote Sexueller Bildung unterbreiten, ist abermals abhängig davon, für wie sehr sie es als ihre eigene Aufgabe ansehen, diesbezüglich tätig zu werden. Häufig wird diese Verpflichtung Personen in besonderer Position – wie eben beispielsweise in der Rolle der Schulleitung oder des*der Klassenlehrer*in – zugeschrieben.

6.4 Auswertung der Kategorien Einbeziehung von Bezugspersonen (F1.6), Kooperationspartner*innen (F1.8) und Kompetenzen im Kollegium (F2.5)

Die Kategorie »Kooperationspartner*innen« (F1.8) ist eine hochfrequentierte Kategorie mit 45 Codings. Sie gehört damit zu einer der Kategorien, denen die meisten Textstellen zugeordnet sind. Bei näherer Betrachtung der zugeordneten Textstellen zeigt sich, dass die Personen, mit denen die Interviewten kooperieren, zunächst in dem Schulbetrieb zugehörige Personen und in dem Schulbetrieb nicht zugehörige Personen unterschieden werden können. Es fällt auf, dass die externen Ansprechpartner*innen einer Vielzahl von Institutionen zuzuordnen sind. Zu diesen zählen beispielsweise das Jugendamt, freie Träger, die Projekte zur Sexualaufklärung anbieten (z. B. die BZgA, das DRK und die AIDS-Hilfe), das Gesundheitsamt oder Fachberatungsstellen. Zum Teil sind die Befragten unsicher, ob die genannten Instituti-

onen tatsächlich die Anbietenden der in Anspruch genommenen Angebote waren oder ob es sich nicht doch um andere Einrichtungen handelt. Deutlich wird jedoch, dass Lehrkräfte derartige Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche an sexuelle Themen heranzuführen, als sehr hilfreich erleben: Zum einen ziehen die Lehrkräfte in Erwägung, dass die Schüler*innen entsprechende Angebote von externen Personen besser annehmen können, zum anderen entlastet es sie auch persönlich hinsichtlich der Aufgabe, die entsprechenden Angebote selbst vorhalten zu müssen. Ein*e Pädagog*in formuliert dazu:

»Sowas würde ich mir wünschen, dass unseren Kindern auch Begrifflichkeiten beigebracht werden. Also dass der nicht vom Schwanz spricht oder so, ja. Dass das andere übernehmen, nicht wir Lehrer. Weil da haben die Kinder ja doch, ja die sehen uns da glaube ich anders. Die sehen uns da nicht [...], die sehen uns immer als Lehrer« (FS2_83).

Es zeigt sich klar, dass es kein einheitliches Vorgehen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen gibt. Weder innerhalb gleicher Klassenstufen noch Schulformen sind die in Anspruch genommenen Angebote deckungsgleich. Ebenso ist das individuelle Vorgehen der einzelnen Lehrer*innen auch innerhalb derselben Schule nicht zwangsläufig identisch, denn die Inhalte Sexueller Bildung »gibt es nicht verpflichtend und das macht auch nicht jede Klasse in einem bestimmten Alter, sondern es gibt Angebote, die uns mitgeteilt werden von solchen freien Trägern oder irgendwelchen Einrichtungen« (FS6_47). Diese können dann genutzt werden oder nicht genutzt werden, ohne dass es diesbezügliche Vorgaben gibt. Zwar formuliert eine befragte Lehrkraft folgende Annahme: »Das, wie gesagt, das ist institutionalisiert. Ich denke, das Gesundheitsamt macht das auch in allen Schulen, da sind wir, glaube ich, keine Ausnahme« (FS4_73), jedoch kann diese Vermutung anhand des vorliegenden Materials nicht bestätigt werden.

Ein in vier von sechs Interviews erwähnter Kooperationspartner ist der Allgemeine Soziale Dienst bzw. das Jugendamt. Nicht nur hinsichtlich möglicher Aufklärungsangebote wird das Jugendamt als zentraler Anlaufpunkt benannt. Es wird auch als wegweisende Institution für Verdachtsfälle sexualisierter Gewalt oder anderer Kindeswohlgefährdender Umstände angesehen: »Also es gibt ja jetzt hier auch so einen relativ neuen Ordner vom Jugendamt, oder von allen möglichen Trägern der Jugendhilfe zum Thema Kindeswohlgefährdung [...] und da ist auch, sage ich mal, die Vermittlung gut gewesen« (FS4_134). Jedoch ist auch diese Zusammenarbeit in den Schulen nicht insoweit konzeptionell festgelegt, dass es ein einheitliches Vorgehen gäbe oder Lehrer*innen die Kooperation entsprechend der von ihnen eingeschätzten Bedarfe erleben. So äußert die interviewte Person in FS2 deutlich, dass sie sich wünscht, dass es »regelmäßig [...] Veranstaltungen gibt, wo man sich mit dem ASD zusammensetzt, meinetwegen alle sechs Wochen, wo konkret unsere Fälle, die die Schule betreffen, auf den Tisch kommen und wo man seine Meinung äußern kann« (FS2_10). Als schwierig wird jedoch erlebt, dass es, wenn das Jugendamt aktiv wird und die Familie seitens des ASD bzw. einer dafür bestellten Stelle begleitet wird, keine Rückkopplung zu den Lehrkräften gibt. So wird die Kooperation an dieser Stelle als einseitig und nicht als gegenseitiger Austausch erlebt: »Ich würde mir auch wünschen [...] dass uns mal jemand fragen würde: ›Was erzählt denn das Kind in der Schule? Was haben sie denn für Auffälligkeiten oder so?‹ Uns fragt keiner. Wir sind da wirklich außen vor« (FS2_8).

Mehrfach geben die Befragten an, dass sie sich in konkreten Fällen Unterstützung geholt haben. An diesen Stellen gibt es eine Überschneidung von Angeboten, die außerhalb des eigenen schulischen Umfeldes genutzt wurden, und Angeboten innerhalb des Schulrahmens. Neben kollegialen Beratungen und Fallbesprechungen im Kollegium bzw. im Austausch mit der sich regelmäßig treffenden überregionalen Seminargruppe von Beratungslehrer*innen gibt es eine Personengruppe, der eine außerordentlich große Bedeutung zukommt: Schulsozialarbeitende.

Die Notwendigkeit dieser Berufsgruppe an Schulen beschreibt eine interviewte Lehrkraft deutlich: »Die Institution Schule könnte solche Probleme ohne Sozialarbeiter gar nicht mehr lösen« (FS5_L1_113). Bis auf Interview FS1 mit einer Lehrkraft, an deren Schule keine Position innerhalb der Schulsozialarbeit besetzt oder vorgesehen ist, sind sie für keine der interviewten Personen wegzudenken. Alle übrigen interviewten Personen schreiben Schulsozialarbeiter*innen eine tragende Rolle im schulischen Alltag und insbesondere bei der Klärung von problematischen Situationen zu. Der Vorteil, über den Personen innerhalb der Schulsozialarbeit verfügen, ist auch gleichzeitig ihr Nachteil und wird von den Befragten uneinheitlich bewertet: Einerseits wird die Möglichkeit, über das Unterrichtsgeschehen hinaus oder mitunter auch parallel dazu für Kinder und Jugendliche ansprechbar zu sein, als großer Gewinn erlebt. Eine Lehrkraft äußert dazu, dass Schulsozialarbeiter*innen »da noch andere Möglichkeiten [haben], [...] weil die [...] auch die Kinder aus dem Unterricht rausnehmen und ein individuelles Gespräch auch führen, diese Möglichkeiten haben wir ja so gar nicht« (FS5_L1_118). Gleichzeitig erschwert die Position, in der sich die sozialpädagogischen Fachkräfte befinden, auch den Prozess, dass Schüler*innen sie als Ansprechperson erkennen und letztlich auch nutzen, denn »ein Schulsozialarbeiter wird nicht zur Vertrauensperson, weil er diese Position innehat, auch wenn sie noch so nett und freundlich ist« (FS6_70). Nichtsdestotrotz sind Schulsozialarbeitende für die interviewten Lehrer*innen die Personengruppe, mit der sie – übereinstimmend – am ehesten kooperieren. Mitunter werden sie ganz selbstverständlich am Problemlösungsprozess beteiligt – »Dann ziehe ich mir meist den Schulsozialarbeiter auch mit dazu« (FS4_33) – oder als diejenigen eingespannt, die nach der Vorarbeit durch die Lehrkraft das für die spezifische Situation Notwendige in die Hand nehmen – »Das Individuelle macht dann zum Beispiel die Frau **** als Sozialarbeiterin.« (FS5_L1_108).¹⁴

14 Um die Anonymität aller interviewten Personen und der Einrichtungen, in denen sie tätig sind, zu gewährleisten, wurden im Interview erwähnte Orts-

Eng verwoben mit der Frage, mit wem Lehrkräfte selbst kooperieren und inwieweit es auch Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb der eigenen Schule gibt, ist die Kategorie F2.5, die Kompetenzen im Lehrer*innenkollegium beschreibt. Die Wahrnehmung dieser Kompetenzen steht im deutlichen Gegensatz dazu, wie hilfreich und notwendig Schulsozialarbeitende erlebt werden. Nur vereinzelt gibt es eine*n Fachlehrer*in, die*der hinsichtlich der Verhandlung sexueller Themen kompetent und engagiert erlebt wird. Zumeist wird den Kolleg*innen jedoch ebenso wenig diesbezügliche professionelle Kompetenz zugeschrieben, was die befragten Personen bei sich selbst wahrnehmen, wie folgende Aussage verdeutlicht: »Für die allermeisten ist es einfach so, naja, aus dem Bauch heraus« (FS4_124). Im Gesamtkollegium der Schule sind es einheitlich nur Schulsozialarbeiter*innen, die als Kooperationspartner in Hinblick auf Angebote Sexueller Bildung identifiziert werden.

Überschneldungen bezüglich der beiden in diesem Kapitel bereits dargestellten Kategorien weisen die Codings zu Kategorie 1.6, Einbeziehung von Bezugspersonen, auf. Auch hinsichtlich relevanter Bezugspersonen, die in Problemsituationen hinzugezogen werden, kann zwischen externen und internen Personengruppen unterschieden werden. Deutlich wird, dass die innerhalb der eigenen Schule einbezogenen Fachkräfte insbesondere Personen sind, die für die Lehrkräfte selbst Bezugspersonen darstellen und nicht vorrangig für die Kinder und Jugendlichen. Im hierarchischen Gefüge der Schule wird zunächst die Schulleitung involviert, insbesondere, wenn es um mögliche Verhaltenssanktionierungen geht, wie die befragte Lehrkraft in FS5 berichtet: »Das geht dann auch ganz schnell zum Schulleiter [...]. Und das ist ein ganz gutes Zusammenwirken mit der Schulleitung, die also da auch nicht lange wartet, die also sofort Gesprächsbereitschaft

und Personenbezeichnungen bereits während der Transkription unkenntlich gemacht. Die hier benannte Kollegin »Frau ****« ist Schulsozialarbeiterin der Schule, an der die interviewte Lehrkraft tätig ist.

signalisiert und wenn's in der Pause ist« (FS5_L2_51). Weiterhin sind es abermals die Schulsozialarbeiter*innen, die die Lehrkräfte selbst als Bezugspersonen einordnen.

Externe Bezugspersonen, die je nach Situation in die Schule geladen und beteiligt werden, sind in allen Fällen, die in den Interviews beschrieben werden, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Die Einbeziehung von Eltern in bestimmten Kontexten beschreiben die befragten Lehrkräfte zum einen als notwendig, da die meisten Schüler*innen noch minderjährig sind. Dennoch fällt es den Pädagog*innen mitunter nicht leicht, sich für die Involvierung von Eltern (teilen) zu entscheiden, was verschiedene Gründe hat. Der*die Befragte des Interviews FS4 führt dazu aus:

»Wenn Schüler kommen mit Problemen, die das Elternhaus betreffen, also so aus dem häuslichen Bereich, dann ziehe ich mir meist den Schulsozialarbeiter auch mit dazu [...] um dann/ also mit dem Schüler, der das Problem hat, der muss dann natürlich auch bereit sein, dass das noch jemand anderes erfährt, aber in der Regel ist das auch so. Naja, und dann muss man halt gucken, wie man weiter verfährt. Das ist dann immer ein bisschen schwieriger. Ob man da jetzt offensiv agiert und die Eltern einlädt oder es ein Fall, wo man sagt, da muss man jetzt ans Jugendamt oder/ also das ist dann schon sehr unterschiedlich« (FS4_33).

Hier wird deutlich, was auch in anderen Interviews zur Sprache kommt: Eltern werden nicht immer als verlässliche Bezugspersonen erlebt, sodass ihre Einbeziehung durchaus Schwierigkeiten birgt. Als besonders problematisch schätzen die Befragten ein, dass sie keine Handhabe haben, wenn Eltern nicht mit ihnen zusammenarbeiten wollen oder können oder in der Zusammenarbeit nicht ehrlich sind. An dieser Stelle sind den Lehrer*innen die Hände gebunden, denn: »Wenn ich jetzt die Mutter aber einlade (.), dreimal kommt sie nicht, und beim vierten Mal sagt die >So sprechen wir zu Hause nicht, solche Wörter hört der nicht bei uns.< Und dann wissen wir nicht weiter« (FS2_37).

Zusammenfassung der Auswertung von Kategorie F1.6, F1.8 und F2.5

Zur Bearbeitung von Themen Sexueller Bildung oder problematischen Vorkommnissen im Kontext von Sexualität (z. B. im Verdachtsfall von sexualisierter Gewalt) kooperieren Lehrkräfte mit Personen innerhalb des Schulbetriebs und externen Fachkräften. Diese Kooperationen sind nicht institutionell strukturell festgelegt, sondern werden durch das individuelle Vorgehen der Lehrkraft entschieden. Um den Schüler*innen Angebote Sexueller Bildung zu unterbreiten, erfolgt häufig die Inanspruchnahme von Diensten freier Träger. Die Lehrkräfte schätzen ein, dass Mitarbeitende der freien Träger besser geeignet sind, mit den Kindern und Jugendlichen zu Themen von Sexualität zu arbeiten, da sie ihnen nicht so nahe stehen.

Als weitere zentrale Kooperationspartner*innen werden das Jugendamt bzw. der Allgemeine Soziale Dienst sowie die in der Schule ansässigen Schulsozialarbeitenden erlebt. Innerhalb des Lehrer*innenkollegiums berichten die Befragten nur von vereinzelten Kompetenzen, beispielsweise bei Fachlehrer*innen, dann jedoch zu themenspezifischen Punkten wie etwa biologischen Aspekten. Darüber hinaus werden weitere Personen involviert, wenn ihre Einbeziehung angezeigt ist. Dies können beispielsweise die Schulleitung oder Eltern sein, also Personen, die entweder von den Lehrkräften selbst als Bezugspersonen erlebt werden oder solche für die Schüler*innen darstellen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Eltern beschreiben die Befragten als problematisch, da sie keine Handhabe haben, sie zu Ehrlichkeit oder generell zur Zusammenarbeit anzuhalten.

6.5 Auswertung der Kategorie Grenzverletzungen (F3.4)

In mehreren Interviews berichten Lehrkräfte über sexuelle Grenzverletzungen, die sie im Schulalltag wahrnehmen (Kategorie

F3.4). Diese Textpassagen sollen in diesem Unterkapitel gesondert betrachtet und ausgewertet werden.

Während der Sichtung der zugeordneten Codings fällt schnell auf, dass verschiedene interviewte Personen jeweils ein ähnliches Phänomen beschreiben. Bestandteil dessen sind zum einen Kinder und Jugendliche, die sich Mitschüler*innen gegenüber sexualisiert verhalten, ohne gezielt übergriffig sein zu wollen. So beschreibt eine Lehrkraft diesen Aspekt folgendermaßen: »Ich nehme das wohl war, dass es Klassen gibt, wo so ein sehr rüder Umgangston herrscht und dass die Jungs es im Grunde auch für fast normal halten, sexualisierte Anspielungen irgendwie zu machen« (F4_53). Den Gegenpart – und die Kombination beider Teilphänomene mag das eigentlich Problematische sein – bilden Heranwachsende, die aus Sicht der Lehrkraft sexuelle Grenzverletzungen mitunter nicht als das wahrnehmen, was sie sind: »Und das ist insofern ein großes Thema und eben auch eine große Gefahr, dass sie, in welcher Form auch immer, Opfer von Grenzverletzungen werden, die sie oft auch, also zumindest nehme ich das so wahr, gar nicht so registrieren« (F4_3). Auffällig ist, dass alle sich zu sexuellen Grenzverletzungen äussernden Personen auch sexualisierte verbale Äußerungen klar in den potenziell übergriffigen Bereich einschließen. Jedoch ist es genau dieser Punkt – die verbalen Übergriffe – an dem die Schüler*innen selbst offenbar ein anderes Maß ansetzen als die Pädagog*innen: »Also was verbale Grenzverletzung betrifft, sowieso. Also das ist für manche so normal, das nehmen die gar nicht wahr« (FS4_106). Im Gegensatz zu den Heranwachsenden sind Lehrer*innen augenscheinlich sehr sensibel gegenüber derartigen Grenzverletzungen und benennen diese als kontinuierlich auftretenden Faktor im schulischen Alltag, der mitunter auch vor ihnen selbst nicht haltmacht: »Ja, das gibt eine sehr sexualisierte Sprache. Auch uns gegenüber. Also ich bin schon öfter mal die alte Fotze und das Tittenmonster und so« (F6_41). Deutlich wird weiterhin, dass die Art der Intervention und ihr Ausmaß nicht nur von der Beschaffenheit des übergriffigen Verhaltens ausgehen, sondern das gesamte Setting in

die Bewertung der Gesamtsituation durch die Lehrkraft einfließt. Handelt es sich bei der (verbal) übergriffigen Person um ein*e Schüler*in¹⁵, der*die sonst nicht auffällig ist oder fanden bzw. finden die (verbalen) Übergriffe in einem schulexternen Kontext (z. B. über soziale Netzwerke) statt, ist das Maß an Intervention durch die Lehrkraft weniger eindringlich als in anderen Fällen. So ist für die interviewten Lehrkräfte eine drastische Maßnahme vor allem immer dann angezeigt, wenn die Grenze von verbalen zu offensichtlich körperlichen Grenzverletzungen überschritten wird:

»Es war jetzt keine Situation im Unterricht, wo ich jetzt sagen muss, oh, ich muss jetzt dazwischen springen, weil die die angrabschen oder sowas, das nicht. Das sind meistens irgendwelche Sachen, die erzählt werden oder die in Facebook geschrieben werden« (F6_45).

6.6 Auswertung der Kategorien Präventionsangebote/-projekte (F1.2), Schutzkonzept/Handlungsleitfaden in Verdachtsfällen (F1.3) und Vorgehen im Verdachtsfall (F1.4)

Die Aussagen zu Schutzkonzepten¹⁶ und konkreten Handlungsleitfäden bei Verdachtsfällen (Kategorie F1.3) sind in den Inter-

15 Zu erwähnen ist außerdem, dass in allen Fällen Jungen als die übergriffigen Personen benannt werden und Mädchen (und nur selten Jungen) als diejenigen, an die sich die unbewussten oder bewussten Angriffe richten.

16 An dieser Stelle sind Schutzkonzepte konkret nach dem Verständnis des USBKM gemeint, also professionelle Konzepte mit festgelegten Bestandteilen wie einem entsprechenden Leitbild, einem Interventionsplan, festgelegten Kooperationspartner*innen und Verantwortlichkeiten, Richtlinien für Fortbildungen, einem für alle in der Schule Anwesenden geltendem Verhaltenskodex, Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder und Jugendliche sowie vorgehaltener Präventionsangebote (vgl. Rörig, o. J.).

views zum einen eng verwoben mit Aussagen zum Vorgehen bei Verdachtsfällen im Allgemeinen (F1.4). Zum anderen knüpfen sie eng an die Informationen an, die die Befragten zu generellen Präventionsangeboten an ihrer jeweiligen Schule übermitteln (F1.2). Den Grund für diesen engen Bezug hat die Analyse des Datenmaterials zeitnah ergeben: An den Schulen der befragten Personen gibt es keine Schutzkonzepte im engeren Sinne. So berichten die Lehrkräfte in drei Interviews, dass es an ihrer Schule keinerlei konkrete oder sich wiederholende Angebote oder Projekte zur Prävention sexualisierter Gewalt gibt. Zwei Lehrer*innen ergänzen im weiteren Verlauf, dass sie mit ihrer Klasse bereits einen entsprechenden Film geschaut haben bzw. sie mündlich auffordern, fremden Personen gegenüber misstrauisch zu sein. Jedoch sind dies die einzigen ergriffenen präventiven Maßnahmen, wie die Lehrkraft in Interview FS2 aufzeigt: »Wo dann sofort wir wieder belehrt haben [...]: ›Ihr geht nicht mit Fremden mit. Wenn euch jemand anspricht, ruft ganz laut um Hilfe und so.« [...] Also das wissen sie, zumindest sagen wir ihnen das.« (FS2_87).

Zwei weitere Lehrer*innen berichten davon, dass es an ihrer Schule ein Präventionskonzept im weiteren Sinne gibt, das auch die Prävention von bzw. Intervention bei sexualisierter Gewalt einbezieht:

»Also dieser Bereich, das haben wir so in ein Konzept gebracht, wo wir versucht haben, eben auch so eine Struktur reinzubringen. Also dass es jetzt nicht beliebig ist und jeder Lehrer irgendwie, irgendwo, irgendwas macht, sondern dass das schon so ein bisschen einem Plan auch folgt« (FS4_81).

Inwiefern aus diesen Konzepten tatsächlich ein strukturell angelegtes Vorgehen resultiert, ist den Interviews nicht zu entnehmen. Der Großteil des untersuchten Materials lässt den Rückschluss zu, dass es an den Schulen kaum gezieltes Vorgehen gegen sexualisierte Gewalt gibt. Insbesondere findet keine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Thematik im Sinne des vom UBSKM

forcierten Schutzkonzeptes statt, was auch Risiken in der Schule selbst in den Blick nehmen würde. Sowohl die vorgehaltenen Angebote zur Prävention sexualisierter Gewalt als auch das Vorgehen im Verdachtsfall sind überwiegend gänzlich abhängig von der individuellen Entscheidung der involvierten Lehrkraft oder entsprechen dem üblichen, aber nicht geregelten oder schriftlich festgehaltenen Vorgehen innerhalb der spezifischen Schule. Auch die Quantität der Präventionsangebote ist nicht schulintern oder gar schul(form)übergreifend geregelt, wie die Antwort einer befragten Lehrkraft auf die Frage offenbart, wer und wie häufig derartige Angebote unterbreitet: »Einmal, höchstens zweimal im Jahr und auch nur die Leute, die denken, wir sollten es tun« (FS6_50).

Eine solche übliche, wenngleich auch nicht generell vorgeschriebene Maßnahme ist es, die Schulleitung über die Vorfälle bzw. Verdachtsfälle in Kenntnis zu setzen. In den geführten Interviews zeigt sich die Schulleitung in einer Position, die von den Lehrkräften dann miteinbezogen wird, wenn das weitere Vorgehen unklar ist oder von hierarchisch höherer Ebene entschieden werden sollte: »Und die nächste Instanz bei uns ist die Schulleitung auf jeden Fall. Und dann hat die Schulleitung sozusagen ihr Prozedere, wie es von dort aus weitergeht« (FS6_68). Die Involvierung des*der Schulleiter*in oder sonstiger Dritter geht für die befragten Lehrkräfte mit einer zusätzlichen Schwierigkeit einher: »[...] de[r] Schüler, der das Problem hat, der muss dann natürlich auch bereit sein, dass das noch jemand anderes erfährt« (FS4_33). An dieser Stelle wird das professionelle Handeln aufgrund der fehlenden konzeptionell festgehaltenen Vorgehensweise durch die persönliche Beziehung zu den betroffenen Kindern beeinflusst oder sogar gehemmt. Da den Lehrer*innen zum einen die Beziehung zu den Schüler*innen wichtig ist, sie sich gleichzeitig aber auch verantwortlich fühlen, sich für deren Wohlergehen einzusetzen (vgl. Kapitel 6.3) kommt es dann zu einer schwer lösbaren Situation, wenn Betroffene die Involvierung weiterer Personen nicht wünschen. Durch die fehlende klare Regelung der Abläufe fühlen sich die Befragten mitunter von diesen

Situationen überfordert: »Wir wissen nicht, wo wir damit hingehen sollen« (FS2_6). Mehrfach berichten die Interviewten dann davon, dass sie selbst mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen externe Anlaufstellen aufgesucht haben.

Bis auf eine befragte Person, die konkret einen »relativ neuen Ordner vom Jugendamt, oder von allen möglichen Trägern der Jugendhilfe zum Thema Kindeswohlgefährdung« (FS4_134) anspricht, erwähnt niemand vorgegebene Handlungsabläufe im Verdachtsfall. Inwieweit der Ordner des Jugendamts dahingehend Hilfestellung gibt, wird ebenfalls nicht erläutert.

Ein weiterer Aspekt, der im Rahmen der Auswertung auffällt, ist die Tatsache, dass präventive Angebote im Kontext sexualisierter Gewalt – so sie denn an der jeweiligen Schule vorhanden sind – vorrangig darauf zielen, Schüler*innen zu befähigen, drohende Grenzverletzungen überhaupt als solche zu identifizieren. Mehrere befragte Personen bekräftigen, dass es wichtig sei, dass Kinder und Jugendliche lernen, Grenzverletzungen wahrzunehmen und in dieser Situation handlungsfähig zu sein. Gleichzeitig wird durch die Materialanalyse auch deutlich, dass Lehrkräfte diese Notwendigkeit weniger als konkrete Maßnahme gegen sexualisierte Gewalt verstehen. Vielmehr ist die Prävention der sexualisierten Gewalt ein Aspekt innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen, auf den die Schule kontinuierlich Einfluss nehmen sollte:

»Diese Stärkung einfach der Mädchen und Jungen, dass sie überhaupt erstmal in der Lage sind, im Falle von Grenzverletzung einfach auch irgendein Handlungsrepertoire zu haben. Das ist für mich eigentlich der ganz zentrale Punkt, weil ich denke, das reicht eigentlich nicht, wenn man dazu jetzt immer mal ein Projekt macht oder so, sondern das ist eigentlich was, was sich durchziehen muss« (FS4_140).

Wie Schulen mit sexualisierten Übergriffen innerhalb des eigenen Hauses umgehen, wird ebenfalls thematisch in den Interviews ver-

handelt. Auffällig ist, dass Lehrer*innen diese Vorfälle nicht unmittelbar mit der Thematik der sexualisierten Gewalt verknüpfen. Die Einschätzung und Beurteilung der jeweiligen Situation wird in der Regel ausschließlich von der individuell involvierten Lehrkraft vorgenommen, der Austausch mit anderen Personen im Kollegium wird von den Interviewten nicht als generalisiertes Vorgehen beschrieben. So ist auch das weitere Vorgehen der beteiligten Lehrperson wesentlich abhängig davon, welche Schüler*innen betroffen oder auffällig sind, wie sich dem ausgewerteten Material entnehmen lässt: »Wenn ich weiß, dass ein Schüler, der mir sonst nicht in der Richtung jemals aufgefallen ist, plötzlich mit so 'nem Blödsinn anfangen sollte, dann kann man das unter vier Augen schon klären, dass er damit aufhört« (FS5_L2_69). Hingegen reicht einer anderen befragten Person bereits ein »blöder Blick, um klar an[zuweisen], dass derartige Handlungen nicht mehr stattfinden. [...] Ansonsten hat das sofort Konsequenzen mit weiterführenden Maßnahmen« (FS5_51). Eine Einheitlichkeit im Vorgehen ist auch hier nicht erkennbar.

Zusammenfassung der Auswertung von Kategorie F1.2, F1.3 und F1.4

An den Schulen der befragten Lehrer*innen gibt es keine Schutzkonzepte nach dem Verständnis des UBSKM. Bis auf wenige Ausnahmen ist das Vorgehen im Verdachtsfall daher genauso wenig institutionell geregelt wie das Vorhalten von Präventionsangeboten im Kontext sexualisierter Gewalt. Beides ist in Vorgehensweise, Ausgestaltung und Quantität nahezu immer abhängig von der beteiligten Lehrkraft und steht mitunter auch in Abhängigkeit zu anderen beteiligten Personen (z. B. den betroffenen oder übergriffigen Schüler*innen). Das bedeutet, dass nicht immer in vergleichbaren Situationen auch ähnliche Maßnahmen ergriffen werden und nicht sichergestellt ist, dass die umgesetzten Maßnahmen wirksam sind. Die Entscheidung steht in engem Zusam-

menhang zur Situationsbewertung durch den*die involvierte*n Lehrer*in. Die Lehrer*innen sind davon teilweise überfordert und erleben sich insbesondere hinsichtlich der Vertrauensbeziehung zur betroffenen Person in einem Zwiespalt, wenn es um die Einbeziehung Dritter geht. Erste Ansprechpersonen in derartigen Situationen stellen häufig die Schulleitungen dar, die in der Wahrnehmung der Befragten über weiteres Handlungsrepertoire verfügen.

Angebotene Präventionsmaßnahmen zielen zumeist auf die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und Grenzen ab und auf das Erlernen, dies zu artikulieren.

6.7 Auswertung der Kategorien im/durch Studium erworbene Kompetenzen (F2.1), fehlende Kompetenzen (F2.4), Ängste (F2.7) und Vulnerabilität (F2.8)

In der Auswertung zeigte sich eine Korrelation zwischen den Kategorien im/durch das Studium erworbene Kompetenzen (F2.1), Ängste (F2.7), Vulnerabilität (F2.8) und fehlenden Kompetenzen der Lehrkräfte (F2.4), sodass diese im Folgenden gemeinschaftlich betrachtet werden. Dabei ist zunächst festzustellen, dass die fehlenden Kompetenzen, die Lehrer*innen bei sich selbst erkennen, sehr weitreichend sind. So signalisieren die befragten Personen konkret fehlendes Faktenwissen – »Aber es gibt doch sicher auch Frauen, die sexuelle Gewalt ausüben? Wo fängt es an, wo hört es auf? Da mal, das weiß glaube ich keine von uns.« (F2_20) –, aber gleichzeitig zum Teil auch Unkenntnis darüber, an wen sie sich wenden könnten, um dennoch handlungsfähig zu sein – »Für unsere Kleinen wüsste ich nicht, an wen ich mich jetzt wenden könnte, wer das mit denen machen würde. Habe ich absolut keine Ahnung« (FS2_41). Als Ursache dafür benennen die Pädagog*innen die Problematik der fehlenden Inhalte zum Thema im Lehramtsstudium:

»Ich denke, da kann ich auch für die meisten anderen sprechen, es gibt keinen Punkt in unserer Ausbildung als Lehrer, wo das eine Rolle spielt« (FS4_124). Sie knüpfen damit eng an die bereits dargelegten theoretischen Annahmen an und bestätigen abermals, dass sie um die Notwendigkeit der Vermittlung von Inhalten Sexueller Bildung für zukünftige Lehrer*innen (vgl. Kapitel 3.4) wissen und diese einfordern: »Ich fände es wichtig, dass, das thematisch in die Lehrerausbildung reinkommt« (FS6_132). Eine Lehrperson gibt an, sich im Studium (der Förderpädagogik) an verschiedenen Punkten mit der Thematik Sexualität bzw. sexualisierte Gewalt beschäftigt zu haben. Neben einer weiteren Lehrkraft, die angibt, eine Vorlesung zur Gesundheitserziehung besucht zu haben, in der das Phänomen der sexualisierten Gewalt randständig thematisiert wurde, hat keine der sonstigen befragten Personen entsprechende Inhalte in ihrer Ausbildung bearbeitet. Aus Sicht der Lehrkräfte mündet das fehlende Basiswissen in der Schulpraxis in fehlende Handlungskompetenz, insbesondere in Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt. So offenbart ein*e Pädagog*in: »Ich weiß nicht, wie man damit umgeht. Das ist das Problem« (FS2_50). Im Umgang mit möglicherweise betroffenen Kindern und Jugendlichen sind die Befragten über den genauen Ablauf sehr unsicher, was sich innerhalb des Datenmaterials an verschiedenen Stellen eruieren lässt – »Soll ich mir alles erzählen lassen, soll ich die Eltern mit einbeziehen?« (FS3_91). Diese Aussagen führen zu dem Schluss, dass es in den Schulen keinen konzeptionellen Handlungsrahmen gibt, an dem sich Lehrkräfte in Verdachtsfällen orientieren können. Zum Teil gelingt es ihnen dann, sich Beistand innerhalb der eigenen Schule oder von externen Stellen zu holen (vgl. Kapitel 6.4). Jedoch erleben Lehrer*innen auch diese Momente als mitunter problematisch: »Wir haben da auch mit verschiedenen Stellen keine positiven Erfahrungen gemacht [...]. Deshalb nimmt man sich da glaube ich auch immer ein Stück zurück. Wir sagen uns, uns wird nicht weitergeholfen, Hilfen fehlen uns« (FS2_4). Der fehlende institutionelle Rahmen führt zwangsläufig zu einem hochgradig individualisierten Handeln (bzw. Handeln-Müssen) der

beteiligten Lehrer*innen und verhindert ein standardisiertes Vorgehen im Verdachtsfall. Es ist weiterhin anzunehmen, dass die als ungenügend erlebte Unterstützung dazu beiträgt, dass pädagogisch Tätige im Lehrbetrieb gehemmt sind in potenziellen Verdachtsfällen einzugreifen bzw. sie Ängste haben, mit der Situation nicht kompetent umgehen zu können. Dass auch innerhalb der eigenen Schule nicht immer fachkundige Begleitung zur Verfügung steht (vgl. Kapitel 6.4), trägt zur Verunsicherung der Lehrkräfte bei, aber auch zu ihrer Vulnerabilität. Hinzu kommt die Sorge, durch Fehleinschätzungen oder fehlerhafte Handlungen, also aufgrund der Unwissenheit über das angemessene Vorgehen, selbst rechtlich belangt werden zu können: »Wo mache ich mich denn strafbar, wenn ich das Kind dann Näheres gefragt habe oder so? So 'ne Sachen, die kennen wir ja überhaupt nicht« (FS2_27). Auch die hohe psychische Belastung, die mit Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt auf die in Kenntnis gesetzten Lehrkräfte einwirkt, thematisieren die Befragten. Gleichzeitig stellen sie dar, dass es auch innerhalb des eigenen Hauses keine adäquaten Möglichkeiten zur Aufarbeitung derartiger Belastungen gibt. Eine Person äußert sich dazu wie folgt:

»Mein Hauptthema ist, dass wir überhaupt keine Form von Supervision bekommen. Überhaupt nicht. Und das ist eigentlich superkrass. Also einerseits sollen wir sozusagen die vertrauenswürdigen Erwachsenen sein, die zum Teil extrem involviert sind in das Ganze. Manchmal mehr als die, die es wirklich professionell betreiben. Und andererseits gibt es überhaupt nichts, was mein Befinden bei der ganzen Sache abfängt« (FS6_100).

Insbesondere das Empfinden (oder die Tatsache?), dass Lehrer*innen nahezu immer in ihrer beruflichen Tätigkeit auf sich allein und die persönlichen Kompetenzen angewiesen sind, führt zur Verstärkung der individuellen Verletzbarkeit: »Wir fühlen uns schon, also ich, fühle mich sehr alleine gelassen. [...] Ich würde mir öfter Hilfe wünschen« (FS2_8). Durch die fehlenden konzeptionellen Rahmungen gibt es keine klaren Handlungsanweisungen, die Leh-

rer*innen entlasten und sich sicher fühlen lassen. Das bedeutet, dass sie keine Möglichkeit haben, die ihnen anvertrauten Informationen von dieser Vertrauensebene in einen strukturellen Rahmen zu überführen. Stattdessen müssen ihre Entscheidungen überwiegend individualisiert getroffen werden ohne in nachbereitenden Settings, wie beispielsweise Supervisionen, aufgearbeitet werden zu können.

Dies unterstreicht abermals die Vulnerabilität, die das sensible Thema mit sich bringt und bei den Lehrkräften hervorgerufen wird: »Ich glaube für die Institution Schule, wenn ich jetzt die Sozialarbeiterin rausnehme, ist das ein Problem, wo ich nicht unbedingt sehe, dass das 'ne Schule lösen kann« (FS5_L1_110). Im Gegensatz dazu steht die Verantwortung, die die Lehrkräfte ihren Schüler*innen gegenüber empfinden und die den Druck auf die Einzelpersonen zusätzlich erhöht: »Also es gibt schon ganz viele Sachen, die irgendwo untergehen, wo sich keiner drum kümmert. Was uns schon so beschäftigt« (FS2_6).

Ergänzend zu den eingeschränkten Ressourcen und Kompetenzen der Lehrkräfte, insbesondere aber den Mängeln des Systems Schule im Kontext sexualisierter Gewalt, äußern die Befragten, dass es sie zusätzlich verunsichert, dass sie die Situation der Schulsozialarbeitenden an ihren Schulen als prekär erleben: »Ich denke, das sind immer wieder diese finanziellen Zwänge, müssen jedes Mal zittern um die Stellen, ob das bleibt oder nicht, je nachdem, welcher Politiker gerade mit welcher Idee vorne ran schwebt« (FS5_127). Eine der wenigen als kompetent erlebten Personengruppen innerhalb des eigenen Kollegiums wird damit zu einer möglicherweise nicht dauerhaft verfügbaren Anlaufstelle, was die Situation zusätzlich verschärft.

Zusammenfassung der Auswertung von Kategorie F2.4, F2.7, F2.8

Lehrkräfte fühlen sich hinsichtlich des Umgangs mit Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt nicht kompetent. Aufgrund fehlender

Inhalte im Studium mangelt es an Faktenwissen, vor allem aber auch an Handlungskompetenzen. Nichtsdestotrotz sind sie im Verdachts- oder Disclosure-Fall in der Verantwortung zu handeln und kommen dieser auch nach. Da es keine institutionell vorgegebenen Verfahrensabläufe gibt, müssen Lehrer*innen in diesen Fällen selbst entscheiden, welche Maßnahmen sie ergreifen. Dies bringt sie in eine Situation, in der sie sich mitunter überfordert fühlen und nicht sicher sind, ob ihr Handeln richtig ist. Die daraus resultierende Angst, etwas falsch zu machen und dafür gar rechtlich belangt werden zu können, führt dazu, dass Lehrkräfte in ihrer Position als vertrauensvolle Ansprechpersonen hochgradig vulnerabel sind. In Anspruch genommene Unterstützungsmöglichkeiten von externen Stellen werden als nicht ausreichend wahrgenommen und verschärfen das Gefühl der Vulnerabilität eher zusätzlich. Die mangelnden, nicht vorhandenen oder nicht sicheren internen Angebote (Supervision, Schulsozialarbeit, Handlungsempfehlungen) können die hohe psychische Belastung, die mit der Verantwortung zum Umgang mit Verdachtsfällen einhergeht, nur unzureichend auffangen. Lehrer*innen haben deshalb das Gefühl, derartige Situationen nicht adäquat bewerkstelligen zu können und sehen deshalb die Institution Schule nicht in der Lage, sich dieser Problematik anzunehmen.

6.8 Auswertung der Kategorien während der Berufstätigkeit erworbene Kompetenzen (F2.2), persönliche Eigenschaften (F2.3) und Verweisungskompetenzen (F2.6)

Dieses Unterkapitel beleuchtet noch einmal gesondert die Kompetenzen von Lehrkräften in Bezug auf Themen Sexueller Bildung, die ihnen im Schulalltag begegnen. In Abgrenzung zur Kategorie F1.8, die Auskunft über Aussagen zu bekannten Kooperationspartner*innen gibt, fasst die Kategorie F2.6 dabei

die Kompetenzen von Lehrkräften zusammen, Schüler*innen, deren Eltern oder andere Personen an diese oder andere Kooperationspartner*innen zu verweisen. Hervorzuheben ist die sehr offene Haltung von Lehrkräften gegenüber Stellen, die bei Unklarheiten zu Rate gezogen werden können. So antwortet eine befragte Person auf die Frage, wie sie die eigenen Kompetenzen einschätzen würde: »Eher schlecht. Ich würde mich weiterwenden« (F3_50). Augenscheinlich resultiert die Offenheit für außenstehende Ansprechpersonen aus der Annahme, dass es unter ihnen Fachkräfte gibt, die im Umgang mit beispielsweise Verdachtsfällen kompetenter sind als die Interviewten selbst. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass auch die während der Berufstätigkeit erworbenen Kompetenzen (Kategorie F2.2) insbesondere aus Inputs resultieren, die die Befragten außerhalb der Institution Schule erhalten haben. Es liegt demzufolge nahe, dass Wissen über Inhalte Sexueller Bildung nur in speziellen Settings und nicht im alltäglichen schulischen Ablauf erworben werden kann. Die Institution Schule schafft offenbar keine Räume, in denen Lehrkräfte sich erfolgreich bezüglich Themen Sexueller Bildung weiterbilden können: »Ich war zur Gesprächsschulung nochmal, das waren drei Tage, [...] da hatten wir nochmal hier diese ganzen Bausteine und die mussten wir auch nochmal ausprobieren, da ist das nicht in 120 Minuten erledigt« (F5_L1_182). Wenngleich es dann auch mitunter schwierig ist, die für die jeweilige Situation geeignete Stelle zu finden, an die verwiesen werden kann, ist es dennoch nötig und wird auch von den Lehrkräften angestrebt: »Und da sind wir schon gut, wenn wir wirklich den Ansprechpartner finden, der auf den ganz speziellen [Fall] zutrifft, ja, es ist also manchmal schon ein Suchen, wer könnte jetzt der beste Partner sein für solche Geschichten« (F5_L1_132).

Auf die Frage danach, welche persönlichen Kompetenzen sie mitbringen würden, um überhaupt im Kontext Sexueller Bildung tätig zu sein (Kategorie F2.3), fallen Beschreibungen wie feinfühlig oder sensibel sein, zuhören können, ein Gespür haben oder ein persönliches Anliegen damit verbinden, sich in diesem Bereich zu

engagieren. Dennoch ist festzuhalten, dass dieser Kategorie lediglich neun Aussagen zugeordnet werden konnten¹⁷ und die Lehrkräfte selbst die Frage nach ihren Ressourcen nutzen, um deutlich zu machen: »Also ich würde immer in einem Gespräch versuchen rauszufinden. Anderes eigentlich, ich hab keine anderen Kompetenzen« (F2_100) (vgl. Kapitel 6.7).

6.9 Auswertung der Kategorien Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildung (F4.1), Praktikabilität (F4.2), Bedarfe (F4.3) und Schwierigkeiten (F4.4)

Ein wesentlicher Bestandteil der geführten Interviews fokussiert auf Bedarfe von Lehrkräften an Fort- und Weiterbildung. Alle dahingehend zugeordneten Interviewauszüge sollen an dieser Stelle gemeinsam ausgewertet werden, um einen umfassenden Überblick zu vermitteln, welche Bedarfe Lehrkräfte äußern, aber auch, welche Aktivitäten sie vielleicht bereits selbst unternommen haben, um sich fortzubilden. Dabei ist zunächst festzustellen, dass es kein schulübergreifendes Vorgehen hinsichtlich Fort- und Weiterbildung im Kontext Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt gibt.¹⁸ Die Bandbreite der Aussagen zu besuchten Weiterbildungen reicht davon, dass Lehrer*innen keinerlei Erfahrungen mit derartigen Angeboten gemacht haben, bis dahin, dass schulinterne Fortbildungen zur Thematik stattfanden: »Wir hatten vor einem Jahr, vielleicht doch ein bisschen länger her, jemanden hier, die hat mit uns so eine Weiterbildung gemacht zu diesem, wie verfare ich, wenn ich sowas erfahren habe« (FS6_68).

17 Zum Vergleich: Bei Kategorie F3.7 waren es beispielsweise 60 Textstellen, die entsprechende inhaltliche Bezüge aufwiesen.

18 Ebenfalls scheint es kein einheitliches schulinternes Vorgehen zu geben, mit Ausnahme der Fortbildungsangebote, die für das gesamte Kollegium in der Schule offeriert wurden.

Gleichzeitig ist den Codings jedoch auch zu entnehmen, dass die wenigsten Lehrer*innen aktiv nach derartigen Weiterbildungen suchen. Wenn die Angebote nicht in den Schulen selbst stattgefunden haben oder in festgelegten besonderen Settings Bestandteil waren (z.B. bei der Ausbildung zum* zur Beratungslehrer*in), gab es lediglich zwei Personen, die auf eigene Initiative hin entsprechende Veranstaltungen besucht haben.¹⁹ Auffällig ist weiterhin, dass alle in Anspruch genommenen Angebote – unabhängig davon, ob schulintern oder -extern – klar auf Kompetenzen zum Handeln in Verdachtsfällen von sexualisierter Gewalt und damit Intervention zielten:

»Also es geht da natürlich meistens, das muss ich auch nochmal ganz konkret sagen [...], das geht da schon mehr um dieses Erkennen von wirklichem Missbrauch, sexuellen Missbrauchsfällen. Und was wir da sozusagen tun können, was da unsere Möglichkeiten, Rechte, Pflichten sind« (F4_128).

Es gibt keine zusätzlichen Berichte über Teilnahmen an Fort- oder Weiterbildungen zu sonstigen Inhalten Sexueller Bildung. Keine der befragten Personen hat sich zu Sexueller Bildung ohne den Fokus auf Intervention im Verdachtsfall weitergebildet.

Was steht dem Besuch von entsprechenden Fort- und Weiterbildungsinhalten entgegen? Die Frage danach beantworten die Interviewten nicht eindimensional. Zunächst könnte sich die Überlegung auf tun, ob die Lehrer*innen schlicht keinen Bedarf sehen, sich zu Inhalten Sexueller Bildung²⁰ fortzubilden. Nachdem die Lehrkräfte jedoch bereits sehr reflektiert ihre fehlenden Kompetenzen in diesem Feld erläutert haben (vgl. Kapitel 6.7), zeigen sie

19 Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass eine der beiden Personen »lediglich« von einer Veranstaltung zu sexuell übertragbaren Krankheiten berichtet.

20 Einschließlich Präventions- und Interventionsstrategien sowie Handlungskompetenzen im Verdachtsfall.

auch an möglichen Weiterbildungen großes Interesse: »Das ist ja wirklich ein dermaßen sensibler Bereich [...]. Ich denke, da kann ich auch im Namen der allermeisten Kollegen sprechen, da wünschen wir uns schon Know-how« (F4_132). Konkret benannte gewünschte Inhalte konzentrieren sich in den Interviews schließlich zum einen auf Faktenwissen zu Rechten und Pflichten. Dabei finden Fragen dazu Erwähnung, was gesetzlich erlaubt ist, wenn man von sexualisierter Gewalt Kenntnis erlangt, aber auch, woran genau Betroffene für Lehrkräfte möglicherweise erkennbar sind, und die Notwendigkeit, noch einmal intensiver zu beleuchten, was genau sexualisierte Gewalt ist: »Wenn ich von jemandem was erfahre, wo wende ich mich denn hin? Wo mache ich mich denn strafbar, wenn ich das Kind dann Näheres gefragt habe oder so? So 'ne Sachen, die kennen wir ja überhaupt nicht« (F2_27). Am deutlichsten wird jedoch der Bedarf an Handlungskompetenzen im Umgang mit von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern und Jugendlichen signalisiert. Dabei werden vor allem Aspekte der Gesprächsführung benannt, aber auch der Wunsch nach »Handwerkszeug« für das Einbeziehen von Bezugspersonen thematisiert ebenso wie das Anliegen, die eigenen Verweisungskompetenzen zu verbessern und zuständige Stellen zu kennen: »Wie geht man mit diesem Wissen, wenn sie sich anvertrauen, um? Was kann man machen? Wo kann man sie hinschicken? In welche Richtung könnte das gehen?« (F1_51). Der große Schulungsbedarf zu Interventionsstrategien, -maßnahmen und -kompetenzen deckt sich mit dem Auswertungsergebnis, dass es im System Schule einen Mangel an institutionell vorgegebenen Vorgehensweisen gibt.

Trotz formulierter Bedarfe besuch(t)en die Befragten jedoch keine Fort- und Weiterbildungsangebote. Die Analyse der Codings von Kategorie F4.1 bis F4.4 vermittelt nur zum Teil den Eindruck, dass die Lehrkräfte keinen Zugang zu Angeboten Sexueller Bildung haben. Personen, die den Zugang als problematisch benennen, wünschen sich beispielsweise, deutlicher auf etwaige Fortbildungen zum Thema hingewiesen zu werden: »Also

meinetwegen, dass eine E-Mail an Schulen kommt. Oder, ja, dass das nicht zwischen dreihundert anderen Weiterbildungen steht« (F2_33). Der in diesem Zitat ebenfalls anklingende Aspekt der Fülle an möglichen Weiterbildungsinhalten und damit auch an für den Schulalltag relevanten Themen bietet Anlass hinterfragt zu werden, wird aber von den Interviewten in dieser Form nicht verfolgt. Worauf jedoch mehrfach verwiesen wird, ist die Tatsache, dass die organisatorischen Bedingungen für den Besuch derartiger Weiterbildungen für die Lehrer*innen nicht mit ihrer alltäglichen Arbeit zu vereinbaren sind. Dabei spielen die Erreichbarkeit der Veranstaltungsorte eine Rolle, vor allem aber zeitliche Aspekte. Lehrkräfte zeigen sich zwiegespalten zwischen dem Bedarf, den sie erkennen, und der Relevanz, die sie der Thematik zuschreiben, einerseits und ihren zeitlichen und persönlichen Ressourcen andererseits, die sie – unabhängig von Bedarf und Relevanz – aufzubringen im Stande sind:

»Ich hatte einen langen Tag gehabt, ich hatte Unterricht, dann hatte ich jetzt meine Dienstberatung, jetzt bin ich hier. Und wenn man dann einen langen Tag Unterricht hatte und kommt dann zu einer Fortbildung, dann ist das doch anstrengend und man ist nicht mehr so aufnahmefähig und vielleicht nicht mehr aufnahmebereit. Wochenende stört es, weil man möchte ja sein freies Wochenende haben oder auch unterrichtsfreie Zeit« (F3_61).

Eine Person fasst die Problematik wie folgt zusammen:

»In unserem Schulrahmen gibt es immer zwei Varianten: Man kann das nach dem Unterricht machen, da kann man maximal noch zwei Stunden etwas erzählen, weil dann sind die Lehrer, wenn die sechs Stunden Unterricht gemacht haben, auch einfach fertig. Und man kann das halt in einem größeren Rahmen machen, also sprich in einer Tagesveranstaltung, ist aber unrealistisch, weil das muss man dann in der Regel irgendwo in die Ferien legen, das ist wiederum auch/ also weil man braucht ja einfach die,

naja, also die Bereitschaft, auch sozusagen die Motivation der Kollegen dafür« (F4_142).

Die zeitlichen Kapazitäten der Lehrer*innen stehen dabei in deutlichem Gegensatz dazu, dass sie es als besonders hilfreich ansehen, in Angeboten zu Fort- und Weiterbildung neben dem theoretischen Input auch praktische Bezüge herzustellen,

»weil das ist was, was man sich dann merkt. Während viel Anderes, was so theoretisch ist, das ist dann zwar im Moment nicht schlecht und vielleicht hat man es auch noch 'ne Weile, aber es ist nicht so offensichtlich parat wie anderes Wissen« (F5_L1_184).

Mehrfach jedoch wird (wie bereits beim oben angeführten Zitat F4_142) auch die Bereitschaft der Pädagog*innen infrage gestellt²¹, sich auf entsprechend zeitintensive Weiterbildungssettings mit diesen Inhalten einzulassen.

Zusammenfassung der Auswertung von Kategorie F4.1, F4.2, F4.3 und F4.4

Es gibt kein institutionell festgeschriebenes Fort- und Weiterbildungsbestreben von Schulen für ihre Lehrkräfte. Die Mehrheit der Lehrer*innen hat bisher aus eigener Initiative heraus keine Fort- und Weiterbildungen zu den Themen Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt besucht. Gelegentlich gab es Schulungsangebote in den Schulen selbst, die dem gesamten Kollegium offenstanden. Keine der Fortbildungen, die in den Interviews zu Sprache kam, fokussierte konkret auf Inhalte Sexueller Bildung. Stattdessen setzten alle genannten und in Anspruch genommenen Weiterbildungsangebote dabei an, im Verdachtsfall sexualisierter Gewalt kompetent intervenieren zu können. Dies deckt sich mit

21 Damit ist auch die eigene Bereitschaft der befragten Personen gemeint.

den Bedarfen, die die Lehrkräfte im Hinblick auf mögliche Inhalte von derartigen Veranstaltungen formulieren. Auch diese stellen insbesondere Handlungskompetenzen wie Gesprächsführung mit Betroffenen oder aber rechtliche Aspekte im Verdachtsfall heraus.

Was genau dem Besuch von Weiterbildungen zur Thematik entgegensteht, kann anhand des Datenmaterials nicht konkret eruiert werden. Deutlich wird jedoch, dass die Lehrkräfte einen klaren Bedarf an Fort- und Weiterbildung formulieren, die zur Verfügung stehenden Angebote sich aber hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen häufig nicht mit den zeitlichen und persönlichen Ressourcen der Befragten decken.

6.10 Die übrigen Kategorien

Beim Abgleich mit dem anhängenden Kategoriensystem fällt auf, dass nicht alle Kategorien im Rahmen der vorliegenden Auswertung betrachtet wurden. Den in dieser Publikation nicht ausgewerteten Kategorien konnten im Rahmen der Datenmaterialanalyse entweder zu wenig aussagekräftige Textstellen zugeordnet werden (F3.3, F3.4, F3.5) oder eine Auswertung wäre aufgrund sonstiger Faktoren inhaltlich nicht aufschlussreich gewesen. Auf zwei der entsprechenden Kategorien soll dennoch stellvertretend – die nicht erfolgte »richtige« Auswertung erläuternd – eingegangen werden.

Gemäß Kategoriensystem sollte die Kategorie F3.8 das Verständnis Sexueller Bildung der befragten Personen eruierten. Neben der Tatsache, dass es nur marginal überhaupt konkrete Aussagen zu Sexueller Bildung in den Interviews gibt, ergibt sich aufgrund der vorgenommenen Auswertung eine weitere Annahme: Die Summe anderer Kategorien gibt einen detaillierten Überblick darüber, welches Verständnis Sexueller Bildung dem Handeln von Lehrkräften zugrunde liegt. Zwar fokussiert keine der sonstigen Kategorien auf Sexuelle Bildung, jedoch skizziert

die Gesamtbetrachtung der Auswertung ein Bild davon, was Lehrkräfte mit Inhalten Sexueller Bildung verbinden. Da keine der befragten Personen wirklich konkrete Aussagen zum Konzept der Sexuellen Bildung macht, ist eine separate Auswertung der Kategorie F3.8 nicht zielführend und wird daher nicht vorgenommen.

Ähnlich verhält es sich mit Textpassagen, die die von Lehrer*innen wahrgenommenen Grenzen in ihrer täglichen Arbeit zum Themengebiet Sexualität und sexuelle Selbstbestimmung widerspiegeln (Kategorie 3.6). Es ist festzuhalten, dass die meisten Grenzen, die Lehrer*innen in Bezug auf diese Thematik formulieren, in der Auswertung bereits an anderer Stelle benannt wurden. Wenige zusätzliche Codings ergänzen das entstandene Bild dahingehend, dass auch die individuelle Arbeitsbelastung der Lehrkräfte bzw. der Druck, vorgesehenen Unterrichtsstoff vermitteln zu müssen, als Grenze dahingehend erlebt wird, mit den Schüler*innen zum Thema Sexualität zu arbeiten. Inwieweit dies jedoch entscheidend dafür ist, wie Lehrkräfte Inhalte Sexueller Bildung an Kinder und Jugendliche vermitteln, und inwiefern diese Grenze Einfluss darauf nimmt, die Schule zum Schutzraum vor sexualisierter Gewalt zu gestalten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Aus diesem Grund werden auch keine zusätzlichen Ableitungen dahingehend getroffen.

