

3 Theoretischer Zugang

Die theoretische Rahmung des Forschungsgegenstandes – die subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Bedeutung für Prozesse der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Kinder – wird über die theoretischen Konzepte der *Sorge* und der *Selbstsorge* ebenso wie über die Kategorie des *Geschlechts* vorgenommen. Pädagogische Generationenbeziehungen werden in der Dissertation grundsätzlich und besonders im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Sorgebeziehungen konzipiert. Der Begriff der Sorge⁸ wird in Anlehnung an care-theoretische Ansätze (vgl. etwa Conradi, 2001) entwickelt und auf der Beziehungsebene verortet. Demgegenüber wird der Begriff der Selbstsorge auf der Ebene des Subjekts angesiedelt und in Anlehnung an Michel Foucault (1986; 2009) als das reflexive und praktische Verhältnis bzw. als die Rückbezogenheit pädagogischer Fachkräfte auf sich selbst konzipiert. Die Selbstsorge wird zugleich als inhärenter Bestandteil von Sorgeprozessen verstanden, wovon nicht nur die emotionale Grundlage des Handelns, sondern auch die Interdependenz pädagogischer Beziehungen in den Blick gerät. Die Kategorie Geschlecht wird demgegenüber als symbolische Ordnungskategorie auf der gesellschaftlichen Strukturebene verortet und zur Beschreibung der drei Gegenstandsbereiche der Sorge, der Pädagogik und der sexualisierten Gewalt, innerhalb derer der Forschungsgegenstand der Dissertation verortet wird, herangezogen. Die Konzeption des theoretischen Zugangs zum Forschungsgegenstand erfolgt somit als Orientierung auf drei Ebenen: der gesellschaftlichen Strukturebene (Geschlecht), der pädagogischen Beziehungsebene (Sorge/Interdependenz) und der Subjektebene (Selbstsorge).

In der *ersten theoretischen Orientierung* werden die im Rahmen der Dis-

8 Die Begriffe Care und Sorge werden synonym verwendet.

sertation relevanten Bereiche der gesellschaftlichen Sorgearbeit, des pädagogischen Handlungsfeldes und der sexualisierten Gewalt aus geschlechtertheoretischer Perspektive betrachtet. Es wird herausgearbeitet, inwiefern alle drei Komplexe symbolisch über die binäre Geschlechterstruktur geordnet werden und sich das Geschlecht für die Untersuchung der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als relevant erweist (Kap. 3.1). In der *zweiten theoretischen Orientierung* wird herausgearbeitet, inwiefern pädagogische Generationenbeziehungen grundsätzlich und speziell im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Sorgebeziehungen verstanden werden können. Sorge wird dafür erstens als soziale Handlungspraxis und zweitens als normativer Bezugspunkt für das Handeln pädagogischer Fachkräfte in den Blick genommen. Der sorgetheoretische Zuschnitt ermöglicht die Interrelationalität des Handelns pädagogischer Fachkräfte in den Blick zu nehmen und weist die Selbstsorge als inhärenten Teil von Sorgeprozessen aus (Kap. 3.2). In der *dritten theoretischen Orientierung* wird schließlich das der Dissertation zugrunde gelegte Verständnis von Selbstsorge entwickelt, das in Anlehnung an Foucault (1986; 2009) als reflexives und praktisches Selbstverhältnis verstanden wird. Dem Konzept der Selbstsorge wird ein Begriff des Subjekts zugrunde gelegt, der davon ausgeht, dass Subjekte sich in und über die eigenen Erfahrungen konstituieren. Mit dem Begriff der Selbstsorge werden folglich die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte, sich selbst und die eigenen Erfahrungen, also auch Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen, theoretisch erfasst und als gesellschaftliche Möglichkeiten konzipiert (Kap. 3.3). In einem abschließenden Kapitel werden die Erkenntnisse der drei theoretischen Orientierungen zusammengefasst und in die zentrale Forschungsperspektive überführt (Kap. 3.4).

3.1 Theoretische Orientierung I: Geschlechterperspektiven

Die erste theoretische Orientierung erfolgt auf der gesellschaftlichen Strukturebene und die Bedeutung der Kategorie Geschlecht. Ziel ist es, die für den Forschungsgegenstand relevanten Gegenstandsbereiche – die gesellschaftliche Verteilung von Sorgearbeit (Kap. 3.1.1), die Verteilung von Sorgearbeit im pädagogischen Handlungsfeld (Kap. 3.1.2) und das

Phänomen sexualisierter Gewalt (Kap. 3.1.3) – bezüglich der auf das Geschlecht bezogenen Strukturierungen und Normierungen auszuleuchten. Auf diese Weise wird die auf das Geschlecht bezogene symbolische Ordnungsstruktur als Teil des gesellschaftlichen Möglichkeitsraums dargelegt, in dem pädagogische Fachkräfte sich im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche erfahren (können). Für alle drei Gegenstandsbereiche wird theoretisch von einer Doppeldeutigkeit der Kategorie Geschlecht ausgegangen. Als statistische Größe verweist das Geschlecht zwar in allen drei Bereichen auf Geschlechterdifferenzen: Durchschnittlich übernehmen Frauen mehr Sorgetätigkeiten und -verantwortung in Familie und Gesellschaft ebenso wie im pädagogischen Handlungsfeld als Männer.⁹ Überdies sind Frauen häufiger von sexualisierter Gewalt betroffen als Männer, während Männer häufiger als Frauen zu Tätern sexualisierter Gewalt werden. Dennoch kann keiner der Gegenstandsbereiche theoretisch auf ein Geschlecht festgelegt werden: So ist weder Sorge als ausschließlich >weiblich< noch sexualisierte Gewalt als ausschließlich >männlich< zu betrachten. Die Ergebnisse der ersten theoretischen Orientierung werden in einem Zwischenfazit festgehalten (Kap. 3.1.4).

3.1.1 Sorge und Geschlecht

Mit der Durchsetzung der kapitalistischen Arbeitsweise und der Etablierung des bürgerlichen Familienmodells ab Mitte des 19. Jahrhunderts setzte sich in der bürgerlichen Gesellschaft eine Arbeitsteilung durch, die Männer in die öffentliche Sphäre und Frauen in den privaten Raum verwies und der entsprechend Frauen den Großteil der gesellschaftlich notwendigen, unbezahlten Sorgearbeit übernahmen (vgl. Roller & Jurczyk, 2018). Mit der Differenzierung zwischen produktiven und reproduktiven Arbeiten ging eine Abwertung der reproduktiven, vorwiegend von Frauen verrichteten Tätigkeiten einher, ebenso wie die Einschränkung der Möglichkeit zur selbstbestimmten Lebensgestaltung von Frauen jenseits der Ehe. Die Abwertung reproduktiver Tätigkeiten zeigte sich unter anderem darin, dass diese nicht länger als Arbeit angesehen wurden (vgl. Aulenbacher et al., 2014). Sie wurden im Privaten verrichtet und als »*Liebedienst*« (Klinger, 2012, S. 260; Hervorh. i. O.) oder als Arbeit aus Liebe (Bock & Duden, 1977) betrachtet.

9 Die Reproduktion der binären Geschlechterordnung ist kritisch zu sehen (Kap. 3.1.3).

Ihre Bezahlung war kaum oder gar nicht vorhanden und für ihre Verrichtung wurden scheinbar keine besonderen Qualifikationen benötigt. Die Fähigkeit, für andere Menschen zu sorgen, wurde in eine Vorstellung von Weiblichkeit eingelagert, bei der diese als ›natürliche‹ Eigenschaft von Frauen galt (vgl. Fleßner, 2013). Diese Vorstellung prägt das Zusammenleben von Menschen bis heute. Auch gegenwärtig werden bezahlte und unbezahlte Sorgetätigkeiten vorwiegend von Frauen verrichtet (vgl. Alischer, 2018). Im Bereich der bezahlten Sorgearbeit zeigt sich dies etwa an dem hohen Frauenanteil unter den beschäftigten Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen, der bei etwa 95 Prozent liegt (vgl. Rohrman, 2014). Ein anderer Bereich, in dem sich die ungleiche Verteilung der Übernahme gesellschaftlich notwendiger Sorgearbeit zeigt, ist der öffentliche Pflegesektor: So liegt der Frauenanteil bei ambulanten Pflegediensten und in Pflegeheimen bei über 85 Prozent (vgl. BMG, o.J.). Im Bereich der unbezahlten Sorgearbeit führt die Geburt eines, spätestens des zweiten Kindes in den meisten heterosexuellen Paarbeziehungen zu einer Retraditionalisierung der familiären Arbeitsteilung (vgl. Fleßner, 2013; Hess & Rusconi, 2010). So gilt die Versorgung von Kleinkindern gesellschaftlich immer noch als der Bereich, der Frauen fraglos zugewiesen und von diesen in der Regel auch übernommen wird, was sich unter anderem an der Verteilung der Elternzeitmonate zeigt (vgl. Ehnis, 2008). Auch wenn Väter heutzutage durchschnittlich mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen als früher, tun sie dies in der Regel zumeist in Anwesenheit ihrer Partnerinnen, während Mütter weitaus mehr Zeit mit ihren Kindern allein verbringen (vgl. Meuser, 2014). Aber nicht nur mit Bezug auf die Kinderbetreuung, auch im Hinblick auf andere anfallende Haushaltstätigkeiten wird deutlich, dass Frauen für diese Tätigkeiten nahezu doppelt so viel Zeit aufwenden wie Männer (vgl. ebd.). Die sozialpolitischen Rahmungen stellen diese Ungleichheit zwischen Frauen und Männern mit Kindern nur unzureichend in Rechnung. Im Gegenteil sei

»die sozialpolitische Errungenschaft des Familienlohns, das heißt eines *breadwinners*, dessen Lohn die gesamte Familie ernähren kann, nach der fordristischen Phase der Industriegesellschaften nicht in ein neues, partnerschaftliches Modell der Verteilung von Care und Lohnarbeit überführt [worden]« (Apitzsch, 2014, S. 147; Hervorh. i. O.).

Frauen hätten durch eine erhöhte Erwerbsbeteiligung zwar ihre partnerschaftliche (Macht-)Position und ihre finanzielle Unabhängigkeit gestärkt.

Die zunehmende Unsicherheit in der Ehe (hohe Scheidungsraten) komme jedoch einer individualisierten, >modernen< Form der Unterdrückung gleich, die sozialpolitisch bisher nicht aufgefangen werde (vgl. ebd.). Insgesamt stellt das aktuelle Care-Regime Frauen verstärkt unter Druck:

»Zu dem neuen Imperativ der Vollzeitberufstätigkeit von Frauen in heutigen Gesellschaften tritt ein zweiter Imperativ hinzu, wenn Frauen gesellschaftlich aufsteigen wollen. Sie dürfen Care-Arbeit in privaten, nicht professionalisierten Verhältnissen nur in genau definierten biographischen Auszeiten und Übergangszeiten übernehmen, wenn sie nicht in eine Sackgasse geraten wollen. Solch eine Auszeit ist z. B. in Deutschland die gesetzlich garantierte Elternzeit, die aber nur attraktiv ist, wenn zuvor ein auskömmlicher Lohn in einem festen Arbeitsverhältnis erzielt wurde« (ebd., S. 154).

Das aktuelle Care-Regime basiert folglich auch heute noch auf einer symbolischen Geschlechterordnung, der zufolge die Übernahme gesellschaftlich notwendiger Sorgearbeit vor allem Frauen zugewiesen wird. In diesem Zusammenhang wird auch von einer »unfertigen sozialen Revolution« (Aptzsch, 2014, S. 144) gesprochen, bei der es nicht zur Umverteilung der Sorgearbeit zwischen den Geschlechtern, sondern zwischen Frauen gekommen sei, insbesondere Frauen aus Ländern des globalen Nordens und aus Ländern des globalen Südens (vgl. Lutz, 2008; 2018). Für Frauen, aber auch für Männer, sind damit Handlungseinschränkungen und Handlungsmöglichkeiten verbunden: Die Übernahme von Sorgearbeit durch Frauen erscheint *zum einen* als Strukturgegebenheit (vgl. Brückner, 2008), mit der Einschränkungen der Möglichkeiten am öffentlichen Leben teilzuhaben einhergehen, ebenso wie Abhängigkeiten von Frauen in (heterosexuellen) Beziehungen. Letzteres zeigt sich etwa an dem Rückgang von erwerbstätigen Frauen nach der Familiengründung und der schlechteren Bezahlung von Müttern, die im Gegensatz dazu für Väter nicht festgestellt werden kann (vgl. Ehnis, 2008; Wippermann, 2014). Die Übernahme von Sorgetätigkeiten stellt *zum anderen* eine Handlungsform von und für Frauen dar, durch die sie sich – privat und beruflich – den Bereich des Zwischenmenschlichen (vgl. Brückner, 2008) zu eigen machen können (Kap. 3.1.2). Diese Möglichkeit scheint für Männer nicht unmittelbar gegeben: So wird die Übernahme von Sorgetätigkeiten von Männern nicht nur weit aus weniger erwartet. Das Interesse von Männern an der Versorgung und Erziehung insbesondere kleiner Kinder wird auch stärker hinterfragt (vgl.

Buschmeyer, 2013). Gestützt wird die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung in der Sorge um Kinder durch die Norm der »hegemonialen Mütterlichkeit« (Ehnis, 2008, S. 57), also einer symbolischen Koppelung von Sorge und Geschlecht in der Figur der Mutter. Die Sorge um andere (insbesondere Kinder) stellt somit für Frauen und – unter anderen Vorzeichen auch für Männer – zugleich eine Handlungsbegrenzung und eine Handlungsmöglichkeit dar. Sowohl die Begrenzungen als auch die Möglichkeiten erweisen sich als brüchig und sind Gegenstand individueller und gesellschaftlicher Aushandlungen (vgl. Tuider & Huxel, 2010).

Als Versuch, den Blick auf die Handlungsmöglichkeiten von Frauen zu lenken und der gesellschaftlichen Abwertung von Sorgearbeit so eine andere Perspektive entgegenzusetzen, kann die Untersuchung der Moralphilosophin Carol Gilligan (1996) gelesen werden, die als (eine) Begründerin der feministischen Care-Ethik gilt. In differenztheoretischer Perspektive stellte Gilligan Unterschiede in der Moralentwicklung von Frauen und Männern fest, die für Frauen eine beziehungsorientierte Moral implizierte und für Männer eine an Abgrenzung und Autonomie orientierte Moral, die auf vermeintlich universellen Prinzipien aufbaute (vgl. Flaake, 2005). Obwohl Gilligan grundsätzlich davon ausging, dass beide Formen des Urteilens bei beiden Geschlechtern zu finden seien, wurden in ihrer Studie die Geschlechterdifferenzen in der Moralentwicklung hervorgehoben. Damit verbunden wurde die Kritik an einer zum Allgemeinen erhobenen androzentrischen Denkweise. Gilligan argumentierte, dass auch die »männliche«, gerechtigkeitsorientierte Moral nur eine spezifische Form des moralischen Urteilens darstelle und es andere, »weibliche« moralische Prinzipien gebe. Anhand der Betonung der Gleichwertigkeit der unterschiedlichen moralischen Prinzipien sollten die »weibliche« Orientierung an der Fürsorgemoral und die Verrichtung von Fürsorgetätigkeiten durch Frauen aufgewertet und dadurch die gesellschaftliche Stellung von Frauen gestärkt werden. Gilligan bewertete die »weibliche« Moral implizit positiver als die »männliche« Moral: Die beziehungsorientierte »weibliche« Moral wurde von ihr mit Wärme und Anteilnahme verbunden, während die an abstrakten Prinzipien orientierte »männliche« Moral mit Kälte assoziiert wurde (vgl. ebd.). Der differenztheoretische Ansatz von Gilligan wird, auch von feministischer Seite, vielfach kritisiert (vgl. Conradi, 2001; Flaake, 2005). Nichtsdestotrotz hat ihre Studie zentrale Impulse für die Entwicklung der Moralphilosophie und der feministischen Care-Theorie gegeben (vgl. Benhabib, 1995; Pauer-Studer, 1996).

»Gefühlshafte Qualitäten wie Fürsorge, Anteilnahme und Empathie wurden von feministisch orientierten Moralphilosophinnen als bisher fehlende Dimension in Moraltheorien eingebracht und auf diese Weise die Entwicklung eines komplexeren Moralverständnisses angestoßen, indem traditionell den Frauen zugewiesene Orientierungs- und Verhaltensmuster als für beide Geschlechter wichtige Elemente moralischen Handelns benannt werden« (Flaake, 2005, S. 173).

In den späteren Ansätzen der feministischen Care-Theorie wird Sorge als >natürliche< Eigenschaft von Frauen überwiegend dekonstruiert und als zentrale Kategorie für *alle* Menschen ausgewiesen (vgl. Conradi, 2001; Fraser, 1997; 2001). Die Übernahme von Sorgetätigkeiten ebenso wie die (moralische) Orientierung an Fürsorge und Beziehung erscheint damit theoretisch nicht an ein Geschlecht gebunden.

3.1.2 Pädagogischer Beruf und Geschlecht

Die enge historische Verknüpfung der Kategorien Geschlecht und Sorge wurde auch für das pädagogische Feld herausgearbeitet, insbesondere für den Bereich der Sozialen Arbeit. Hier war es die bürgerliche Frauenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die sich die Doppeldeutigkeit der historischen Verknüpfung von Sorge und Weiblichkeit zunutze machte: Die >weibliche< Gefühls- und Beziehungsorientierung wurde dem >männlichen< Rationalitäts- und Autonomiestreben gegenübergestellt, als wichtiger Gegenpart zu der rasant voranschreitenden Technisierung der modernen Gesellschaft gesehen (vgl. Notz, 2011) und zur Formierung eines beruflichen Feldes speziell für Frauen herangezogen, der Sozialen Arbeit. Eine ihrer Begründerinnen war Alice Salomon, die im Jahr 1908 in Berlin die erste Schule für Soziale Arbeit eröffnete. Die Gründerin nutzte die an Frauen gerichtete gesellschaftliche Erwartung der Sorge um andere, die in den historischen Texten als »Mütterlichkeit« (vgl. Fleßner, 1994) naturalisiert wurde, und erweiterte unter Bezug auf diese Erwartungen und mit der Erschaffung eines speziell auf Frauen gerichteten Berufsfeldes inklusive der dazugehörigen Bildungsinstitutionen ihren eigenen Handlungsspielraum (vgl. Ehlert, 2010). Aufgrund ihrer familiären Position und der Möglichkeit zu gebären wurden Frauen als besonders geeignet für die Übernahme öffentlicher, sozialer (Armen-)Fürsorge betrachtet. Die Zuschreibung der

Fähigkeit zur Sorge beschränkte sich jedoch nicht auf Mütter. Über das Prinzip der »geistigen Mütterlichkeit« (Fleßner, 1994, S. 15; Hering, 2018, S. 147ff.) wurde sie allen Frauen, auch jenen ohne Kinder, zugesprochen. Mütterlichkeit wurde zum Inbegriff der »hegenden und pflegenden Potenzen der Frau« (Notz, 2011, S. 291), ihrer Emotionalität und Wärme ebenso wie ihrer Fähigkeit, Verantwortung für andere zu übernehmen. Zwar blieb eine Hierarchisierung der geistigen Mütterlichkeit zur leiblichen Mutterschaft und Bestimmung der Frau zu Ehe und Familie bestehen (vgl. ebd.). Die Essenzialisierung »weiblichen« Denkens und Handelns als Sorge diente den bürgerlichen Frauen Anfang des 20. Jahrhunderts jedoch auch als »Aufbruchsmöglichkeit« (Brückner, 2013, S. 110). Ihnen ermöglichte die Begründung der Sozialen Arbeit den Schritt aus der Familie heraus ohne das traditionelle Bild von Frauen infrage zu stellen.

Mit der Schaffung des neuen Betätigungsfeldes war zugleich eine Aufwertung und eine Abwertung der mit Weiblichkeit assoziierten Sorgearbeit verbunden: Zum einen wurde diese – zumindest in einem gesellschaftlichen Teilbereich – nun bezahlt. Zum anderen fiel die Bezahlung im Vergleich mit anderen Tätigkeiten geringer aus. Die auf der Verknüpfung von Sorge und Weiblichkeit basierende Abwertung der Sozialen Arbeit zeigt sich auch heute noch in Form einer niedrigen Bezahlung, eines geringen gesellschaftlichen Prestiges und ihrer Einordnung als »Semi-Profession« (Ehlert, 2010, S. 10). Die Abwertung zeigt sich überdies in der vergeschlechtlichten Binnensegregation der Arbeitsfelder: Sie wird erstens in Form einer vertikalen Segregation und einer Überrepräsentanz männlicher Fachkräfte in Leitungspositionen in einem insgesamt weiblich dominierten Arbeitsfeld sichtbar (vgl. Brückner, 2013). Eine Ausnahme stellt der Bereich der Kindertagesstätten dar – hier ist auch die Leitungsebene von Frauen dominiert (vgl. Ehlert, 2010; Rohrman, 2014). Die Abwertung wird zweitens anhand der horizontalen Segregation des Berufsfeldes sichtbar, der zufolge männliche Fachkräfte eher im Bereich der Planung und Entwicklung, Theorie und Wissenschaft, und Frauen eher in der direkten Interventionsarbeit mit Klient*innen zu finden sind (vgl. Brückner, 2013). Je jünger die Klient*innen sind, desto ausgeprägter ist diese Verteilung. Die über die Segregation ausgedrückte Abwertung der »weiblichen« Sorgearbeit findet sich auch schulischen Handlungsfeld: So arbeiten Lehrerinnen häufiger auf weniger attraktiven, weniger prestigeträchtigen und schlechter bezahlten Stellen im Elementar- und Primarbereich, während auf den höheren Stufen des Bildungswesen und mit höherem Alter der Schülerinnen

und Schüler der Frauenanteil unter den Lehrkräften jeweils abnimmt (vgl. Horstkämper, 2010). In leitenden Positionen, insbesondere in der Schulverwaltung sind Frauen auch heute noch deutlich unterrepräsentiert (vgl. ebd.; Kansteiner-Schänzlin, 2010). Mit der vergeschlechtlichten Binnensegregation des Handlungsfeldes Schule kann demnach eine ähnliche Verbindung der Kategorien von Sorge und Geschlecht festgestellt werden wie im Feld der Sozialen Arbeit: Sorgetätigkeiten durch Lehrkräfte sind vor allem im Kontakt mit jüngeren Kindern von Relevanz, das heißt in der Elementar- und Primarstufe, also jenen Bereichen, in denen die Anzahl weiblicher Lehrkräfte überwiegt. Die Abwertung des sogenannten »weiblichen Arbeitsvermögens« (Küchler, 2011, S. 12ff.) zeigt sich auch hier, da Sorgetätigkeiten gegenüber der Vermittlung von Wissen als weniger prestigeträchtig gelten.

Nicht nur in der Praxis, auch in der theoretischen Weiterentwicklung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit wird die aufgezeigte Verknüpfung von Geschlecht und Sorge trotz einer weitgehenden Dethematisierung von Geschlecht im Professionalisierungsdiskurs tendenziell beibehalten. So wurden seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Assoziation von Weiblichkeit und Fürsorge, die Etikettierung Sozialer Arbeit als Frauenberuf und die daran gebundene Abwertung Sozialer Arbeit als Semiprofession professionspolitisch als hinderlich für die Anerkennung als »normale« Profession betrachtet (vgl. Bereswill & Stecklina, 2010). Die mit dem »Frauenberuf« assoziierten Eigenschaften Sozialer Arbeit sollten mit dem Ziel einer Professionsentwicklung zurückgelassen werden: Gefühlsarbeit, tendenzielle Selbstlosigkeit und die Orientierung an den Bedürfnissen anderer, die auf das Konstrukt der Mütterlichkeit zurückgeführt wurden, wurden als Gegensatz zur Strukturlogik von Professionen betrachtet (vgl. Ehlert, 2010). »Die kulturell enge Beziehung von Weiblichkeit und Sorgearbeit wird im Kontext eines männlich konnotierten Professionsverständnisses zum Malus, der nach Möglichkeit de-thematisiert und neutralisiert werden soll« (Bereswill & Stecklina, 2010, S. 11). Fachliche Debatten wurden stattdessen betont geschlechtsneutral geführt, indem vergeschlechtlichte Dimensionen Sozialer Arbeit durch vermeintlich geschlechtsneutrale Begriffe ersetzt wurden. Die verdeckten Bezugnahmen auf die der Sozialen Arbeit inhärenten und mit Weiblichkeit assoziierten Anteile von Beziehungsarbeit und Fürsorge könnten jedoch dekonstruiert werden: »Die vermeintliche Neutralisierung von Geschlecht entpuppt sich bei näherer Betrachtung als ambivalente Verschiebung in Richtung

eines kulturell mit Männlichkeit aufgeladenen Expertenideals« (Ehlert, 2010, S. 56). Der mit Sorge und Mütterlichkeit assoziierten »weiblichen« Bestimmung Sozialer Arbeit sei eine mit Expertentum assoziierte »männliche« Bestimmung Sozialer Arbeit entgegengesetzt worden, mit der eine Hierarchisierung und Abwertung des als weiblich konnotierten Arbeitsvermögens zugunsten einer männlich konnotierten Professionalität verbunden sei (vgl. Brückner, 2013). Dabei wurde eine

»Stärke der Sozialen Arbeit – ihre Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung von Sorgearbeit, damit verbundene Visionen eines veränderten Gemeinwesens, aber auch die sehr konkrete Ausgestaltung von diffusen sozialen Beziehungen – vermeintlich geschlechtsneutral debattiert, als tendenzielle Schwäche problematisiert und nach einer Professionalität gesucht, deren Qualität kontrollierbar, messbar und durch abgegrenztes Wissen zu identifizieren ist« (Bereswill & Stecklina, 2010, S. 10f.).

Als Fazit der feministisch-kritischen Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungsdiskurs werden daher eine theoretische »Neubewertung« (Brückner, 2013, S. 112) von Fürsorglichkeit und Beziehungsarbeit als Basis Sozialer Arbeit und die systematische Vermittlung beziehungsnahe Tätigkeiten in der pädagogischen Ausbildung (vgl. Ehlert, 2010) vorgeschlagen. Auch die seit einigen Jahren im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs stattfindende Fokussierung auf Emotionen (vgl. Dörr & Müller, 2005; Kommission Sozialpädagogik, 2018) erfolgt nur selten mit Bezug auf sorgetheoretische Ansätze (vgl. Brückner, 2018).

Auch wenn sich die Kritik am geschlechterdichotomen Denken in der wissenschaftlichen Fundierung Sozialer Arbeit weitgehend durchgesetzt hat, erweist sich das Feld der Sozialen Arbeit, insbesondere des Bereichs der Kinder- und Jugendhilfe, weiterhin als »Frauenberuf in Männerregie« (Fleißner, 2013, S. 90). Auch mit Bezug auf die pädagogische Praxis zeigt sich, dass es vielfach zur Reproduktion geschlechterstereotyper Zuschreibungen und Arbeitsaufforderungen kommt (vgl. Ehlert, 2010). Dazu gehören neben den institutionalisierten Handlungsrouninen in pädagogischen Einrichtungen auch die Selbstbeschreibungen der pädagogischen Fachkräfte, die im Hinblick auf ihre professionellen Handlungskapazitäten mit der Vorstellung von Geschlechterdifferenz aufgeladen sind (vgl. Bereswill & Stecklina, 2010; Rendtorff, 2012b). Für das pädagogische Handlungsfeld Schule wird ähnliches angenommen, wenngleich es kaum For-

schungsarbeiten zur Interpretation der Berufsrolle unter Lehrkräften gibt, bei denen das Geschlecht berücksichtigt wird. In der Studie von Horstkämper (2010) aber zeigten sich graduelle Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften, die auf eine Erweiterung des Berufsverständnisses von weiblichen Lehrkräften hinweisen könnten. Bei diesem gehe es um eine »stärkere Ausrichtung an den emotionalen Bedürfnissen und den Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie um die Ebene kommunikativer und kooperativer Verständigung im Kollegium« (ebd., S. 40). Auf dieser dünnen Erkenntnislage würde es zu weit gehen, von einer »weibliche[n] Form der Berufsausübung« (ebd., S. 39) zu sprechen. Dennoch deutet sich auch für das schulische Handlungsfeld an, was für die Soziale Arbeit als (berufliche) Aneignung des Bereichs des Zwischenmenschlichen und als sorgende Handlungsform von Frauen beschrieben wurde (vgl. Brückner, 2008). Das heißt, dass die Handlungsmöglichkeiten weiblicher und männlicher Pädagog*innen auch im Handlungsfeld Schule über die symbolische Verknüpfung von Geschlecht und Sorge präformiert werden und für die Fachkräfte unterschiedliche Möglichkeiten beinhalten, sich sorgend gegenüber Kindern und Jugendlichen einzubringen.

3.1.3 Sexualisierte Gewalt und Geschlecht

Sexualisierte Gewalt erweist sich als ein zutiefst vergeschlechtlichtes Phänomen – darauf verweist auch die statistische Verteilung von Täter*innen und Betroffenen: Sexualisierte Gewalt wird mehrheitlich von Männern (und Jungen) ausgeübt. Richtet sich sexualisierte Gewalt gegen Frauen und Mädchen, sind die Täter*innen zu 90 bis 95 Prozent männlich und zu fünf bis zehn Prozent weiblich positioniert. Bei sexualisierter Gewalt gegen Jungen liegt der Anteil männlicher Täter bei 80 bis 90 Prozent und der Anteil an Täterinnen bei zehn bis 20 Prozent (vgl. Kavemann, 2015, S. 288). Sexualisierte Gewalt wird zudem häufiger gegen Frauen und Mädchen als gegen Männer und Jungen ausgeübt (vgl. Glammeier, 2018; Kavemann, 2015). Zwar variieren die Angaben zu den Betroffenen sexualisierter Gewalt in Abhängigkeit von Forschungsdesign und Methode der Studien zum Teil erheblich; im Durchschnitt wird aber von einer zwei- bis dreifach höheren Betroffenheit von Mädchen (19 Prozent) gegenüber Jungen (sieben Prozent) ausgegangen (vgl. Pereda et al., 2009, zit. n. Glammeier,

2018, S. 102). Entsprechend wurde sexualisierte Gewalt seit den 1970er Jahren von feministischen Wissenschaftlerinnen als sogenannte »Männergewalt« (Kavemann, 2015, S. 285) erforscht. Die sexualisierte Gewalt durch Männer wurde zunächst vor allem als innerfamiliäres Gewalthandeln in den Blick genommen. Die eigene Familie und das familiäre Umfeld wurde als die primäre Risikostruktur für Mädchen (und Frauen), sexualisierte Gewalt zu erleben, erfasst (vgl. Trube-Becker, 1982; Kavemann & Lohstöter, 1984). Ein gutes Jahrzehnt später wurden auch Jungen als Betroffene sexualisierter Gewalt in den Blick genommen (vgl. Bange & Deegener, 1996; Hagemann-White et al., 1997), die im Vergleich zu Mädchen seltener in der Familie und häufiger in Institutionen Opfer sexualisierter Gewalt werden (vgl. Bange, 2007; Mosser, 2015). Zeitgleich wurden, ebenfalls von feministischen Wissenschaftlerinnen, die ersten Studien über Frauen als Täterinnen veröffentlicht (vgl. Elliot, 1995; Kavemann, 1999).

Als eine zentrale Erklärung für die mehrheitlich von Männern ausgeübte sexualisierte Gewalt wird vonseiten der feministischen Forschung nach wie vor die patriarchale, das heißt die von männlicher Dominanz gekennzeichnete Gesellschaftsordnung benannt (vgl. Hagemann-White et al., 1997; Kolshorn & Brockhaus, 2002; Glammeier, 2016). Die strukturelle und kulturelle Verankerung männlicher Vorherrschaft wird als Ursache für die »Zugriffsmöglichkeiten von Männern auf den weiblichen Körper und auf weibliche Eigenständigkeit« (Brückner, 2002, S. 11) gesehen. Sexualisierte Gewalt wird demnach als Ausdruck und als Bestandteil gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstanden. Neben Geschlechterungleichheiten werden auch strukturelle Ungleichheiten zwischen Erwachsenen und Kindern, Personen mit und ohne Aufenthaltsstatus und zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen als ursächlich für die Ausübung von sexualisierter Gewalt benannt (vgl. Hagemann-White et al., 1997). Entsprechend kann auch die sexualisierte Gewalt gegen Jungen als Folge männlich dominierter Gewaltverhältnisse verstanden werden, die zugunsten der männlichen Vormachtstellung »Frauen und Mädchen, ersatzweise jedoch Kinder und Unterlegene aller Art« (Hagemann-White et al., 1997, S. 28) verletzen und ausbeuten. Sexualisierte Gewalt gegen Frauen, Mädchen und Jungen wird dabei nicht als Ausnahme, sondern als ein regelhafter Bestandteil des Alltags angesehen (vgl. Kolshorn & Brockhaus, 2002). Die Ausübung sexualisierter Gewalt, so eine zentrale Erkenntnis der feministischen Gewaltforschung, sei zugleich die Folge einer patriarchalen Gesellschaftsordnung und ihr zentrales Mittel, um die männliche Herrschaft zu sichern.

In der kritischen Männlichkeitsforschung (vgl. Bereswill, 2011; 2018) wird sexualisierte Gewalt als Form und Ausdruck männlicher Herrschaft betrachtet, die sich auch gegen Jungen und Männer selbst richtet. In Anlehnung an Raewyn Connell (1995) und Pierre Bourdieu (1997; 2005) wird die symbolische Dimension sexueller Gewalt hervorgehoben, die in kulturellen Praktiken der wechselseitigen Über- und Unterordnung hervorgebracht wird und in ihrer Struktur doppelt relational wirkt: »zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit sowie zwischen überlegenen und unterlegenen Versionen von Männlichkeit« (Bereswill, 2018, S. 113). Bestimmte hegemoniale Formen von Männlichkeit würden vor allem durch symbolische Formen der Gewalt eingeübt und verinnerlicht. Im Kern geht die kritische Männlichkeitsforschung von einer engen Verknüpfung von sexualisierter Gewalt und den kulturellen Konstruktionen der Heterosexualität aus. So sei die Zuschreibung von einseitig vergeschlechtlichten Täter- und Betroffenenpositionen Teil einer symbolischen Ordnung, bei der »Männlichkeit fraglos mit einer aktiven, vermeintlich triebhaften Täterschaft verknüpft« (ebd., S. 114) werde und das Widerfahrnis von sexualisierter Gewalt den »Ausschluss aus dem Mann-Sein« (Schlingmann, 2018, S. 266) bzw. eine »Verweiblichung« (Bereswill, 2018, S. 114) bedeute.

In zugespitzter Form zeigt sich die Vergeschlechtlichung sexualisierter Gewalt mit Bezug auf Menschen, die sich nicht in die binäre und heteronormative Geschlechterordnung einordnen können oder wollen und Normbrüche in unterschiedlichen Dimensionen von Geschlechtlichkeit und/oder Sexualität begehen. Für diese Menschen ist das Risiko, Opfer von sexualisierter Gewalt zu werden, ungleich höher (vgl. Ohms, 2018). Besonders von sexualisierter Gewalt betroffen sind lesbische Frauen und trans* Frauen, denn: »Normbrüche, die Männlichkeiten hinterfragen beziehungsweise auflösen, werden stärker sanktioniert als diejenigen, die sich in Richtung Männlichkeit bewegen« (Ohms, 2018, S. 131). Sexualisierte Gewalt gegen LGBTIQ-Menschen sanktioniert diese in ihrem geschlechtlichen und sexuellen Anderssein. Mehr noch, sie »vernichtet« sie, mit dem Ziel, die binäre, heteronormative Geschlechterordnung zu stabilisieren. Ohms (2018) merkt an, dass sexualisierte Gewalt auch in gleichgeschlechtlichen oder nicht-binären Beziehungen ausgeübt wird.

Um Ausblendungen und Tabuisierungen in der Analyse sexualisierter Gewalt zu vermeiden, erscheint es aus theoretischer Perspektive daher als zentral, die Verwobenheit gesellschaftlicher Machtverhältnisse in den Blick

zu nehmen. »Eine intersektionale Perspektive auf sexualisierte Gewalt macht deutlich, dass sich das jeweilige Machtverhältnis verändert, je nachdem welche Eigenschaften und Attribute einem Menschen zugeschrieben beziehungsweise abgesprochen werden« (Zodehougan & Ming Steinhauer, 2018, S. 123). Die enge Verknüpfung der Positionen von Betroffenen und Täter*innen im Kontext binärer Geschlechterverhältnisse *und* rassistischer, klassistischer und ableistischer Gesellschaftsstrukturen hat zur Folge, dass bestimmte Personen eher als Betroffene*r und andere eher als Täter*in wahrgenommen werden (vgl. Zodehougan & Ming Steinhauer, 2018). In Abhängigkeit von der jeweils zugeschriebenen gesellschaftlichen Position von Täter*in und betroffener Person unterscheiden sich nicht nur die kulturellen Legitimationsmuster sexualisierter Gewalt (vgl. Schlingmann, 2018), sondern auch die Art und Weise, wie sexualisierte Gewalt von gewaltbetroffenen Menschen verarbeitet werden kann (vgl. Tov, 2009; Mosser, 2015; Bereswill, 2018; Gahleitner, 2005; 2018).

Sexualisierte Gewalt, so kann abschließend festgehalten werden, ist zutiefst mit der symbolischen Geschlechterordnung einer Gesellschaft und in gesellschaftliche Machtverhältnisse verwoben. Sie kann jedoch nicht auf ein Geschlecht (oder Machtverhältnis) reduziert werden, sondern muss im Kontext bestehender Machtverhältnisse analysiert werden. Ebenso wie das Phänomen der Sorge, *hat* sexualisierte Gewalt kein Geschlecht (vgl. Bereswill, 2018), auch wenn dies auf struktureller und symbolischer Ebene mitunter nahegelegt wird.

3.1.4 Zwischenfazit

Ziel der ersten theoretischen Orientierung war es, aus geschlechtertheoretischer Perspektive den strukturellen Rahmen auszuleuchten, in dem der Forschungsgegenstand der Dissertation – die subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche – verortet wird. Es wurde herausgearbeitet, dass sich binäre und heteronormative Konstruktionen von Geschlecht in allen drei Gegenstandsbereichen, der gesellschaftlichen Sorgearbeit, dem pädagogischen Handlungsfeld und der Problematik von sexualisierter Gewalt, als symbolische Ordnungsstrukturen hartnäckig halten. Zwar kann (und soll) keiner der drei Teilbereiche auf ein Geschlecht festgelegt werden, dennoch erweisen sie sich alle als zutiefst vergeschlechtlicht. Als symbolische

Ordnungsstruktur wirkt das Geschlecht und wirken die Geschlechterrelationen somit auf die Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume von Menschen ein. Theoretisch kann daher davon ausgegangen werden, dass pädagogische Fachkräfte die historisch gewachsene Verknüpfung von Weiblichkeit und Sorge mehrheitlich verinnerlicht haben und auf der Grundlage von habitualisierten Handlungsmustern mit in die berufliche, pädagogische Arbeit einbringen – auch im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Dies könnte bedeuten, dass sich die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche eher als Gegenstand der Selbstsorge weiblicher Fachkräfte zeigt, während sie aus der Selbstsorge männlicher Fachkräfte tendenziell ausgeschlossen oder umgedeutet wird. Ob und auf welche Weise sich die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte, bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sorgend zu handeln und sich als Sorgende zu positionieren, in Abhängigkeit von der geschlechtlichen Positionierung der Fachkraft unterscheiden, und inwiefern die geschlechterdichotomen Repräsentationen im Täter-/Opfer-Verhältnis in der Selbstsorge der Fachkräfte aufgegriffen, bearbeitet oder zurückgewiesen werden (können), ist empirisch eine offene Frage. In der empirischen Untersuchung wird daher der Frage nachgegangen, ob und inwiefern das Geschlecht als symbolische Ordnungsstruktur die Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche beeinflusst und als strukturelle Bedingung für die Sorge um betroffene Kinder und Jugendliche von Bedeutung ist. Eine zentrale Herausforderung für die empirische Analyse ist es dabei, Differenzen zwischen den Geschlechtern zu berücksichtigen, ohne diese vorzusetzen oder zu reifizieren (vgl. Bereswill, 2018).

3.2 Theoretische Orientierungen II: Pädagogische Generationenbeziehungen als Sorgebeziehungen

Die zweite theoretische Orientierung erfolgt auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung, die als Sorgebeziehung konzipiert wird. Mit der Kategorie der Sorge wird in Anlehnung an care-theoretische Ansätze (vgl. etwa Conradi, 2001) die emotionale Grundlage des Handelns pädagogischer Fachkräfte und die Interdependenz pädagogischer Beziehungen in den Fokus gerückt. Die sorgetheoretische Konzeption pädagogischer Generationenbeziehungen erweist sich als zweite theoretische

Rahmung der Frage nach den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Theoretisch geht es damit um das Eingebundensein der subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte im Kontext ihrer sozialen und institutionellen Beziehungen. Die subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte werden damit immer auch als Beziehungserfahrungen verstanden.

In Anlehnung an den Generationenbegriff von Friedrich Schlegel (1797) wird ein zentrales Strukturmerkmal pädagogischer Generationenbeziehungen hervorgehoben, das auch im Zusammenhang mit der Sorge um gewaltbetroffene Kinder oder Jugendliche von zentraler Relevanz ist: Es ist die Annahme der »generativen Differenz« (vgl. Ecarius, 2001, S. 46), über die sich die Notwendigkeit der interaktiven Vermittlung und Aneignung zwischen den Generationen und damit die pädagogische Generationenbeziehung überhaupt erst begründet (vgl. Müller, 2001; Kramer et al., 2001). Dieser Aspekt erscheint auch für die Konzeption von Sorgebeziehungen zutreffend. So sind insbesondere jüngere Kinder auf die Unterstützung und Fürsorge durch Erwachsene angewiesen (vgl. Kramer et al., 2001). Sorge, verstanden als »zugewandte Achtsamkeit« (Conradi, 2001, S. 238) und als fürsorgliche Zuwendung, erscheint damit als ein notwendiger Bestandteil pädagogischer Generationenbeziehungen. In der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung wird Sorge jedoch nicht übergreifend als Strukturelement pädagogischer Generationenbeziehungen anerkannt. Es finden sich nur wenige Arbeiten, die die Sorge als zentralen Handlungsmodus pädagogischer Generationenbeziehungen hervorheben (vgl. Brückner, 2008; 2010b; 2018; Baader et al., 2014; Bomert et al., 2021) oder sie als »übergeordnete[n] Schlüssel« (Zinnecker, 1997, S. 202) zur Beschreibung von institutionell und historisch hervorgebrachten generationalen (Sorge-)Ordnungen heranziehen (vgl. Toppe, 2010; Retkowski, 2011; Baader et al., 2014; Seehaus, 2014). Pädagogische Generationenbeziehungen werden hier grundsätzlich als Sorgebeziehungen und pädagogische Berufe und die dort konkretisierte Sorge um (gewaltbetroffene) Kinder und Jugendliche als Teil einer gesellschaftlich notwendigen Sorgearbeit verstanden. Daneben finden sich erziehungswissenschaftliche Arbeiten, welche die Sorge als ethisches Prinzip Sozialer Arbeit und Pädagogik diskutieren (vgl. Trenkwalder-Egger, 2003; Großmaß, 2006) oder die sozialpolitischen Rahmungen von Sorge und den Wandel von Care-Regimen in den Blick nehmen (vgl. Brückner, 2010a; Moser & Pinhard, 2010; Kunstmann, 2010). Fast allen Arbeiten ist die Bezugnahme zu fe-

ministischen Ansätzen der Care-Theorie (vgl. Gilligan, 1996; Fraser, 2001; Conradi, 2001; Tronto, 1993; 2008).

Mit Blick auf den Forschungsgegenstand der Dissertation – die subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche – geht es in den folgenden zwei Unterkapiteln darum, die pädagogische Generationenbeziehung als Erfahrungs- und Handlungsraum pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche theoretisch auszuleuchten. In beiden Kapiteln wird theoretisch dargelegt, inwiefern sich pädagogische Generationenbeziehungen im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Sorgebeziehungen verstehen lassen. Sorge wird dabei in einer Doppeldeutigkeit konzipiert, indem sie zunächst als analytische und dann als normative Kategorie in den Blick genommen wird. Im *ersten* Unterkapitel wird die Sorge pädagogischer Fachkräfte um Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, als analytische Kategorie und als soziale Handlungspraxis konzipiert (Kap. 3.2.1). In Anlehnung an verschiedene care-theoretische Ansätze (vgl. etwa Conradi, 2001; Brückner, 2010a; 2010b) werden verschiedene Dimensionen der sozialen Handlungspraxis der Sorge ausgearbeitet, durch die die spezifische Perspektive, die in der Dissertation auf pädagogische Generationenbeziehungen eingenommen wird, verdeutlicht wird. Die Kategorie der Sorge – dies sei an dieser Stelle vorweggenommen – lenkt den Blick auf die Beziehungsarbeit, die pädagogische Fachkräfte leisten, auf die wechselseitige Verwiesenheit von Fachkräften und Adressat*innen ebenso wie auf die Rückbezogenheit der Sorgenden auf sich selbst, das heißt auf ihre Selbstsorge. Eine nicht-normative Konzeption pädagogischer Sorgebeziehungen zielt dabei darauf, die Idealisierung der Sorge zu vermeiden. Sie verweist als analytische Kategorie darauf, dass pädagogische Sorgebeziehungen auch scheitern und in ihr Gegenteil umschlagen, aggressiv und übergriffig werden können (vgl. Brückner, 2010b). Die von pädagogischen Fachkräften ausgeübte (sexualisierte) Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Institutionen (vgl. etwa Wolf, 2010; Thole et al., 2012b; Keupp et al., 2019) zeigt dies offensichtlich auf. Aber auch weniger offensichtliche Verletzungen, wie die fehlende Berücksichtigung der Wünsche von Betroffenen sexualisierter Gewalt, zum Beispiel im Rahmen von Verdachtsabklärungen, würden bei einer Idealisierung der Sorge nur schwer erkannt (vgl. Treibel & Gahleitner, 2018). Mitunter wird das, was von institutioneller Seite als Sorge bezeichnet wird, aufseiten der Betroffenen als Verwahrung,

Fremdbestimmung oder Entmündigung erfahren (vgl. Kotsch, 2012). Die Konzeption von Sorge als analytische Kategorie zielt daher darauf, die Idealisierung der pädagogischen Generationenbeziehung zu verhindern.

Zugleich wird im *zweiten* Unterkapitel unter Bezugnahme auf die aktuellen Richtlinien und gesetzlichen Rahmungen, die im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche für die pädagogischen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und der Schule von Relevanz sind, Sorge auch als eine normative Kategorie ausgearbeitet, die das Handeln pädagogischer Fachkräfte anleiten soll. Ziel ist es, den fachlichen, normativen Rahmen sichtbar zu machen, in dem pädagogische Fachkräfte sich orientieren und zu dem sie sich, implizit oder explizit, verhalten (müssen). Die Norm der Sorge um gewaltbetroffene Kinder erscheint demnach als eine Möglichkeit pädagogischer Beziehungsgestaltung und als eine mögliche Rahmung für die subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche (Kap. 3.2.2). Im Anschluss werden die Erkenntnisse beider Unterkapitel in einem Zwischenfazit zusammengefasst (Kap. 3.2.3).

3.2.1 Sorge als soziale Handlungspraxis

In diesem Kapitel wird in Anlehnung an die care-theoretische Ansätze (vgl. Conradi, 2001; Brückner, 2010a; 2010b) ein analytischer Begriff von Sorge ausgearbeitet. Sorge wird dabei als soziale Handlungspraxis und damit als zentraler Bestandteil pädagogischer Beziehungsgestaltung konzipiert – nicht nur für den Fall von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Im Unterschied zu Ansätzen, in denen der Sorgebegriff auch die Beziehung von Menschen zur Natur umfasst (vgl. Tronto, 1993), richtet sich die Sorge, verstanden als soziale Handlungspraxis, ausschließlich auf Menschen. In Abgrenzung zu den Begriffen der Erziehung oder Bildung, die auf Prozesse der Vermittlung von moralischen Prinzipien und Wissen zielen, ist das Konzept der Sorge auf die notwendig an Vermittlungsprozesse gekoppelte Beziehungsarbeit zwischen pädagogischer Fachkraft und Schüler*in oder Klient*in ausgerichtet. Sorge wird daher *erstens* als Handeln in Beziehungen oder als beziehungsorientiertes Tun konkretisiert (vgl. Brückner, 2018). Der theoretische Begriff der Sorge impliziert damit eine Perspektive, die von der grundsätzlichen Abhängigkeit, Bezogenheit und Verwiesenheit des Menschen und menschlichen Handelns ausgeht (vgl.

etwa Kittay, 1995; Fraser, 2001; Conradi, 2001). Die Tatsache menschlicher Abhängigkeit, Bedürftigkeit und Verletzbarkeit gilt, in sorgetheoretischer Hinsicht, als anthropologische Bedingung des menschlichen Lebens. Zwar unterscheidet sich das Ausmaß der Bedürftigkeit, Verletzbarkeit und Abhängigkeit je nach Lebensphase und sozialer Position einer Person (vgl. Mackenzie et al., 2014b). Dennoch sind alle Menschen im Laufe ihres Lebens immer wieder auf andere Menschen angewiesen. Sorge erweist sich folglich als eine allgemeine Bedingung des Menschseins (vgl. Brückner, 2011a) und wird als gesellschaftlich fundamentale Tätigkeit sichtbar. Mit dem Sorgebegriff geht zugleich eine Kritik an der Vorstellung der Autonomie des Subjekts einher (vgl. etwa Conradi, 2001). Subjekte werden in sorgetheoretischer Perspektive nicht als autonom, sondern als heteronom konzipiert und in ihrer grundsätzlichen Abhängigkeit von anderen wahrgenommen. Die grundsätzliche Bezogenheit von Menschen erscheint entsprechend als Ausgangspunkt für eine (gerechtere) Organisation von Gesellschaft (vgl. Fraser, 2001). Anhand des Sorgebegriffs wird damit eine Perspektive auf pädagogische Generationenbeziehungen begründet, die nicht die Autonomie von Menschen, sondern ihre Heteronomie zum Ausgangspunkt der Theoriebildung macht (vgl. Baader et al., 2014). Alle am pädagogischen Geschehen beteiligten Subjekte erscheinen als grundlegend in Beziehung stehend und voneinander abhängig. Für pädagogische Prozesse wird damit der Blick für die Interdependenzen pädagogischen Tuns geöffnet (vgl. ebd.). Überdies verweist diese Perspektive auf die Notwendigkeit, Sorge innerhalb der Pädagogik als genuine Entwicklungsaufgabe zu betrachten. Zur gesellschaftlichen Rahmung von Sorgebeziehungen gehört demnach auch ein »gesellschaftliches Verständnis von Sorgen als gleichwertige Bildungsaufgabe wie die Entwicklung von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit« (Brückner, 2011a, S. 120). Aus feministischer Perspektive wird dabei betont, dass darüber auch die geschlechterhierarchische Organisation der Sorgearbeit aufgebrochen werden könne (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt wird die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von den Handlungen pädagogischer Fachkräfte betont (vgl. etwa Andresen & Friedmann, 2012). Diese zeigt sich nicht nur in ihrer drastischen Weise daran, dass diese von pädagogischen Bezugspersonen mitunter zur Befriedigung eigener, sexualisierter (Macht-) Bedürfnisse ausgenutzt werden kann. Sie zeigt sich auch daran, dass Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind, auf die Unterstützung fachlich kompetenter und engagierter Fachkräfte ange-

wiesen sind. Die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, Gewaltwiderfahrnisse einer pädagogischen Fachkraft anzuvertrauen, werden nur dann genutzt, wenn das betroffene Kind ausreichend Vertrauen zu einer Fachkraft hat, diese als offen und verlässlich erlebt und sich bei Problemen von ihr ernst genommen fühlt (vgl. Scambor et al., 2018). Auch nach dem Anvertrauen ist es entscheidend, inwieweit eine Fachkraft willens und in der Lage ist, mit dem Kind in Beziehung zu bleiben und dieses unterstützend zu begleiten (vgl. Lang, 2013). Eine sorgetheoretisch fundierte Perspektive ermöglicht, die Interdependenzen des Handelns pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt in den Blick zu nehmen und die Handlungen pädagogischer Fachkräfte immer auch als ein Beziehungshandeln zu verstehen. Entsprechend kann auch das Ausbleiben von Handlungen, etwa weil das Erfahrene die Verarbeitungsmöglichkeiten der Fachkraft übersteigt, als ein Beziehungshandeln verstanden werden. Das Ausbleiben einer Verdachtsabklärung durch eine pädagogische Fachkraft kann dann als Signal an das Kind verstanden werden, dass diese Fachkraft als Ansprechperson nicht zur Verfügung steht. Die sorgetheoretische Perspektive ermöglicht zudem, die sozialen und institutionellen Abhängigkeiten und Angewiesenheit(en) der pädagogischen Fachkräfte in den Blick zu nehmen. Damit ist keine Gleichsetzung des Ausmaßes der Abhängigkeit pädagogischer Fachkräfte mit dem Ausmaß der Abhängigkeit gewaltbetroffener Kinder gemeint. Vielmehr öffnet diese Perspektive den Blick für das situative Erleben pädagogischer Fachkräfte von Abhängigkeit im Kontext ihrer sozialen und institutionellen Situierung im pädagogischen Feld. Es zeigt sich etwa, dass Fachkräfte besonders dann darauf verzichten, einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt nachzugehen, wenn sie befürchten, darüber in Konflikte mit Kolleg*innen verwickelt zu werden (vgl. Christmann, 2021). Für die Professionalisierung der Sorge bei sexualisierter Gewalt erscheint es daher als zentral, das Handeln pädagogischer Fachkräfte in seiner Interdependenz und Bezogenheit – auch auf der organisationalen und kollegialen Ebene – wahrzunehmen.

Ein weiteres Merkmal, über das sich die Sorge als soziale Handlungspraxis kennzeichnet, ist *zweitens* die Asymmetrie der Sorgebeziehung. Für pädagogische Generationenbeziehungen ergibt sich die strukturelle Asymmetrie unter anderem aus der Statusdifferenz zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen im Kontext der Institution, daran gebundenen divergenten Befugnissen und Verpflichtungen, einer ungleichen Verteilung des sozialen Prestiges und aus dem Wissens- und

Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen (vgl. Kramer et al., 2001). Es kann angenommen werden, dass dieser Zusammenhang sich bei sexualisierter Gewalt aufgrund der akuten Notlage des Kindes oder Jugendlichen noch verstärkt. Die asymmetrische Struktur zwischen Erwachsenen und Kindern verweist auf die Einbindung von pädagogischen Sorgebeziehungen in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Conradi, 2001). Die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche durch pädagogische Fachkräfte vollzieht sich demnach auf der Grundlage gesellschaftlicher und institutioneller Machtgefüge, in die alle an einem Sorgegeschehen beteiligten Subjekte eingebunden sind (vgl. ebd.). Die Position pädagogischer Fachkräfte ist dabei – auch wenn dies von einzelnen Fachkräften situativ mitunter anders erlebt wird – mit mehr gesellschaftlicher und institutioneller Macht ausgestattet als die Position der Kinder und Jugendlichen. Sorgeprozesse beinhalten somit nicht nur eine wechselseitige Bezogenheit und Abhängigkeit, sondern auch eine Hierarchie, welche die Grundlage der Möglichkeit von Machtausübung und Verletzung – zugunsten der pädagogischen Fachkraft – darstellt (vgl. Brückner, 2011b). Abhängigkeit und (potenzielle) Verletzbarkeit sind zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern oder Jugendlichen somit grundsätzlich ungleich verteilt und können – das wurde oben bereits angedeutet – in Sorgeprozessen verstärkt werden. Die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche erscheint demnach immer auch als ein Machthandeln, durch das – zumindest teilweise – über die Situation des Kindes oder Jugendlichen bestimmt und entschieden wird. Aufgrund der strukturellen Asymmetrie pädagogischer Sorgebeziehungen werden mit dieser einige ethische Implikationen verbunden, die darauf zielen, die strukturelle Ungleichheit in diesen Beziehungen auszubalancieren:

»Der wichtigste moralische Aspekt der helfenden Interaktion, der in jeder Phase unterschiedlich zu gestalten ist, besteht im Ausbalancieren der zugrunde liegenden Asymmetrie: Der Subjektstatus, der jeder einzelnen Person qua Person zukommt und die strukturelle Einseitigkeit von Abhängigkeit und Bedürftigkeit sind in der Care-Praxis gleichzeitig vorhanden, das eine darf das andere nicht außer Kraft setzen oder beschädigen« (Großmaß, 2006, S. 333).

In einem analytischen, nicht-normativen Sinne ermöglicht die sorgetheoretische Perspektive vor allem, pädagogische Sorgeprozesse und das Han-

deln pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in ihrer bzw. seiner Machtförmigkeit zu untersuchen. Für das Verständnis von Sorge im Kontext von sexualisierter Gewalt soll daher auf der Grundlage eines dynamischen Machtbegriffs (Kap. 3.3) nachvollzogen werden, ob und unter welchen Bedingungen pädagogische Fachkräfte sich selbst und die gewaltbetroffenen Kinder oder Jugendlichen eher als (handlungs-)mächtig oder als (handlungs-)ohnmächtig erleben.

Die soziale Handlungspraxis der Sorge wird *drittens* als ein relationales Geschehen konzipiert. Es wird zum einen davon ausgegangen, dass pädagogische Fachkräfte im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen auch mit den eigenen frühkindlichen, verinnerlichten Erfahrungen des Umsorgtseins konfrontiert sind (vgl. etwa Helsper & Reh, 2012). In der pädagogischen Beziehung wird die Erfahrung der Sorge darüber wechselseitig, das heißt auch für die Pädagog*innen wirksam. Die Sorge um (gewaltbetroffene) Kinder oder Jugendliche ist damit auch von den Sorgeerfahrungen abhängig, die pädagogische Fachkräfte selbst als Kinder gemacht haben. Im Zusammenhang mit dem Themenkomplex der sexualisierten Gewalt kann es zum anderen sein, dass Fachkräfte eigene Widerfahrnisse von Gewalt oder Missbrauch in der Kindheit erinnern. Die Erinnerung an die erlittene Gewalt kann für pädagogische Fachkräfte sowohl eine Ressource als auch ein Hindernis für die Unterstützung betroffener Kinder und Jugendliche darstellen (vgl. Weiß, 2009). Neben den biografischen Erfahrungen und dem Wissen pädagogischer Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt wird überdies davon ausgegangen, dass auch das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte und die darin eingelagerten normativen Überzeugungen und Annahmen über die eigene Rolle, die pädagogische Beziehung, ihr Gegenüber und über sexualisierte Gewalt beeinflussen, wie sich Fachkräfte gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen zuwenden können (vgl. Retkowski et al., 2016). Eben jene »Rückbezogenheit« (Baader et al., 2014, S. 12) der Sorge durch pädagogische Fachkräfte kann mit der relationalen Konzeptionierung des Sorgebegriffs in den Blick genommen werden. In care-theoretischen Ansätzen wird diese Rückbezogenheit als Selbstsorge bezeichnet (vgl. Conradi, 2001; Brückner, 2010a). Der Begriff der Selbstsorge macht deutlich, dass es nicht nur um das fachliche Wissen und Können einer Fachkraft geht, sondern auch um ihre biografischen Erfahrungen, ihre spezifische Subjektivität und ihre Verletzungen im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt. In Anlehnung an care-theoretische Ansätze kann die Selbstsorge als eine den (Sorge-)Handlungen

pädagogischer Fachkräfte inhärente Subjektivität verstanden werden, die reflexiv in den Blick genommen werden kann. Sie erscheint dann als eine Möglichkeit – und gegebenenfalls auch als Erfordernis – von Sorgenden, sich selbst, die eigenen Bedürfnisse, Machtansprüche, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext interdependenter Abhängigkeitsbeziehungen wahrzunehmen (vgl. Conradi, 2001; Brückner, 2012b). Die Einbindung in Sorgebeziehungen erweist sich für pädagogische Fachkräfte demnach als beständige Herausforderung an die eigene Persönlichkeit, die Professionalität und den Umgang mit den eigenen Gefühlen (vgl. Brückner, 2011b). Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird dabei als grundsätzlicher Bestandteil von Sorgeprozessen verstanden: »Care ist eine Praxis der Achtsamkeit und Bezogenheit, die Selbstsorge und kleine Gesten der Aufmerksamkeit ebenso umfasst wie pflegende oder versorgende menschliche Interaktionen sowie kollektive Aktivitäten« (Conradi, 2001, S. 13). Die Sorge um andere wird so als relationaler und mehrdimensionaler Prozess sichtbar, Sorge und Selbstsorge als zwei miteinander verwobene, relationale Kategorien. Diese relationale Verwobenheit wird in den Erziehungswissenschaften theoretisch nur vereinzelt (vgl. Retkowski, 2011; Baader et al., 2014) und noch seltener empirisch aufgegriffen (vgl. Brückner, 2011b; 2012a).

Der Begriff der Selbstsorge wird in den care-theoretisch fundierten Arbeiten über zwei begriffliche Abgrenzungen zusätzlich konturiert: Die *erste* Abgrenzung zielt auf den Begriff der Selbstoptimierung (vgl. Eckart, 2004). Demgegenüber meint Selbstsorge nicht (primär) die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit in einem markt- bzw. normkonformen Sinn, sondern auch Handlungsweisen, die dem Ziel der Selbstoptimierung widersprechen (vgl. Brückner, 2010a). Mit dieser Abgrenzung wird die Einbindung der Selbstsorge in Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwar angedeutet, der zugrunde liegende Machtbegriff bleibt jedoch unklar und bildet eine Leerstelle care-theoretischer Arbeiten (vgl. Retkowski, 2011; Baader et al., 2014). In Kapitel 3.3 wird daher in Anlehnung an Arbeiten Foucaults (1986; 2009) ein Begriff der Selbstsorge ausgearbeitet, der diese Leerstelle zu schließen versucht. Eine *zweite* Abgrenzung des Selbstsorgebegriffs wird unter Bezugnahme auf den Fürsorgebegriff aus der christlichen Sozialethik (vgl. Schnabl, 2005) vorgenommen. Dieser impliziert ein Verständnis von Sorge als Caritas, der (vermeintlich) selbstlosen Fürsorge für andere Menschen. Die Selbstsorge wird als egoistischer Akt abwertet (vgl. Brückner, 2010a). Die Unterscheidung zwischen einer »guten Sorge« und

einer ›schlechten Selbstsorge‹ wird unter anderem von Brückner (ebd.) abgelehnt. Stattdessen wird das Zusammenspiel von Sorge und Selbstsorge in den Fokus gerückt und darauf verwiesen, dass die Sorge einer Person um andere nur so gut sein kann wie ihre Selbstsorge. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist eben diese Relationalität von zentralem Interesse: Es geht um die Frage, auf welche Weise die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte – verstanden als jene im Handeln enthaltene Subjektivität und als Möglichkeit, sich als Subjekte zu erfahren – die Sorge um Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, beeinflusst. Selbstsorge erscheint somit als der Schlüssel zur Subjektivität pädagogischer Fachkräfte, die für die Gestaltung pädagogischer Generationenbeziehungen bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als bedeutsam erscheint und im Rahmen der Dissertation untersucht werden soll.

Sorge als soziale Handlungspraxis wird *viertens* als gefühlbasierte Arbeit konzipiert, ohne zugleich als das Gegenstück eines (vermeintlich) rationalen Handlungsbegriffs verstanden zu werden. Sorge wird vielmehr als bestimmte »Form des Wissens« (Gilligan, 1996, S. 10) und als Wechselspiel aus »Erfahrung und Denken« (ebd.) konzipiert. Sie bezeichnet ein Handeln, das affektive und kognitive Aspekte miteinander verbindet und idealiter ein reflektiertes Handeln ist. Entsprechend erweist sich die Sorge als eine Verschränkung von Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Conradi, 2001). Sie bezeichnet die »Koppelung von Gefühls- und Beziehungsarbeit an hilfreiches Tun, sei es erzieherischer, pflegerischer oder unterstützend/begleitender Art« (Brückner, 2008, S. 175). Es wird überdies davon ausgegangen, dass der gefühlbasierten Arbeit eine Rationalität innewohne, die als eigene Form des Wissens anerkannt und rekonstruiert werden könne (vgl. Retkowski, 2011). Der Begriff der »Fürsorgerationalität« (Waerness, 2000, S. 64) versucht den vermeintlichen Gegensatz von fürsorglicher Praxis und rational gesteuerten Interventionen zu überwinden. Mit der Kritik an der Gegenüberstellung von emotionaler Arbeit und fachlichem Wissen ist nicht gemeint, dass auf Letzteres ebenso wie auf fundierte Handlungsmethoden verzichtet werden kann. Beides sei gleichermaßen wichtig, beispielsweise »um die Angst und die physischen und psychischen Belastungen bewältigen zu können, die häufig im Umgang mit sehr hilfsbedürftigen Menschen entstehen« (ebd., S. 60). Der Begriff der Sorge hebt dennoch primär darauf ab, die emotionale Basis des Handelns auch in Bildungs- oder Erziehungsprozessen sichtbar zu machen, die in den Erziehungswissenschaften – mit Ausnahme der psychoanalyti-

schen Pädagogik – lange Zeit zugunsten einer wissenschaftlich-rationalen Fundierung pädagogischer Prozesse nur »kursorisch« (Bauer et al., 2018, S. 9f.) berücksichtigt wurde. Gerade im Hinblick auf die Thematik von sexualisierter Gewalt erscheint die Erweiterung des pädagogischen Handlungsbegriffs um die gefühlbasierten Dimensionen jedoch als zentral, da die fachliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche für pädagogische Fachkräfte – auch bei eigener Nicht-Betroffenheit – eine emotionale Komponente umfasst (vgl. Leuzinger-Bohleber & Burkhardt-Mußmann, 2012). Vor dem Hintergrund, dass viele pädagogische Fachkräfte kaum oder gar nicht zu der Thematik ausgebildet sind, wird angenommen, dass diese bei einer Konfrontation mit sexualisierter Gewalt oftmals auf ihr Alltagswissen und auf ihre Gefühle zurückgeworfen sind (vgl. Frank, 2010). In dem herausgearbeiteten relationalen Sinn umfasst die Sorge um andere folglich nicht nur die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte an den Gefühlen der Klient*innen, sondern auch die Arbeit an den eigenen »Gefühlslagen« (Brückner, 2010b, S. 17). Die Konzeption von Sorge als zugleich emotionale wie rationale Handlungspraxis ermöglicht somit, Emotionen in die Analyse der Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt einzubeziehen und auf ihre Bedeutung hin für eine (professionelle) Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu untersuchen.

Die Sorge als soziale Handlungspraxis kennzeichnet sich *fünfstens* über das Merkmal der Reziprozität. Die Sorge in pädagogischen Generationenbeziehungen wird als ein reziprokes Geschehen verstanden. Reziprozität wird, anders als in Forschungsarbeiten zur familialen Generationensorge (vgl. etwa Retkowski, 2011), *nicht* in einem vertragstheoretischen Sinn konzipiert. In der Vertragstheorie wird die Reziprozität der Sorge als Norm und im Rahmen einer dyadischen Beziehungsstruktur gedacht, also im Sinn eines symmetrischen Vertragsabschlusses. Eine derartige Form der Gegenseitigkeit der Sorge kann für familiale Generationenbeziehungen, trotz erodierender Tendenzen, weiterhin angenommen werden (vgl. ebd.). Für den Bereich der formalisierten, pädagogischen Generationenbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder Sozialarbeiter*innen und Klient*innen ist dies nicht der Fall, was mit Blick auf die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche überdeutlich wird: Für diese können pädagogische Fachkräfte von den betroffenen Kindern und Jugendlichen keine Gegenleistung im Sinne einer wechselseitigen Sorge erwarten. Die dyadische Beziehung zwischen Fachkraft und Kind würde in

vertragstheoretischer Perspektive vielmehr als nicht-reziproke Beziehung erscheinen. Im Anschluss an Conradi (2001), die sich auf die sorgetheoretische Arbeit von Eva F. Kittay (1995) bezieht, wird in der vorliegenden Arbeit jedoch auf ein reziprokes Verständnis von Sorge zurückgegriffen, das die Sorge aus der dyadischen Beziehung herauslöst und als ein Dreierverhältnis versteht (vgl. Conradi, 2001). Mit dem Konzept der *doulia*-Reziprozität¹⁰ wird ein zirkuläres Modell von Sorge aufgegriffen, das auf die Versorgung derjenigen Menschen zielt, die für andere sorgen. Laut Kittay (1995) befinden sich diejenigen Menschen, die für andere sorgen, in einer Situation »sekundärer Abhängigkeit« (Conradi, 2001, S. 144). Um dem »drohenden Verlust der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse in einer Situation, in der Menschen stark in versorgende Interaktionen involviert sind« (ebd., S. 145), entgegenzuwirken, wird mit der Praxis der *doulia*-Reziprozität die Unterstützung derjenigen erwogen, die sich um andere kümmern. Die *doulia*-Reziprozität »trägt dazu bei, daß schließlich besser für die Bedürfnisse aller Beteiligten gesorgt werden kann« (ebd., S. 146). Sorge wird über das Konzept der *doulia*-Reziprozität als ein gesellschaftlicher Prozess sichtbar, an dem (idealtypisch) mehr als zwei Personen beteiligt sind. Im Hinblick auf die Thematik sexualisierter Gewalt würde ein zirkuläres Modell der Reziprozität die Institution, Einrichtungsleitung oder auch Kolleg*innen, Partner*innen oder Freund*innen als Dritte mit in die Sorge um gewaltbetroffene Kinder einbeziehen, und zwar als diejenigen, die den pädagogischen Fachkräften (strukturell und personell) ermöglichen, für die gewaltbetroffenen Kinder *und* für sich selbst zu sorgen. Die Reziprozität der Sorge würde somit nicht zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind verhandelt, sondern zwischen pädagogischer Fachkraft, Kind und Institution bzw. dem sozialen Umfeld der Fachkraft. Neben der Anerkennung der Sorgearbeit, die von pädagogischen Fachkräften im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche übernommen wird, könnten dies strukturierte Gesprächs- und/oder

10 Der Begriff ist an den altgriechischen Begriff *douleia* angelehnt. Er wird im Deutschen mit Doula übersetzt. Doulas sind ursprünglich nicht-medizinische, sogenannte Mütterpflegerinnen, die vor allem in den USA oder der Schweiz eingesetzt werden, um Mütter nach der Geburt eines Kindes zu unterstützen, neben der Sorge um ihr Baby auch für sich selbst zu sorgen. Kittay (1995) »bezeichnet mit *doulas* auch allgemeiner eine Person, die sich um diejenigen Erwachsenen kümmert, die Abhängige versorgen« (Conradi, 2001, S. 145; Hervorh. i. O.).

Reflexionsangebote oder strukturelle Entlastungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte sein. Eine fehlende *douliá'sche* Reziprozität könnte dagegen dazu führen, dass pädagogische Fachkräfte, die sich sehr in der Sorge um (gewaltbetroffene) Kinder engagieren, sich dazu gezwungen sehen, ihr eigenes Engagement zu begrenzen, wenn sie keine anderen Entlastungsmöglichkeiten für sich sehen oder wenn sie über die fehlende Anerkennung ihres Engagements frustriert werden. Welche Bedeutung das Eingebundensein in reziproke Sorgeverhältnisse für pädagogische Fachkräfte hat, und auf welche Weise sie im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche Reziprozität erfahren, ist eine empirisch offene Frage. Theoretisch stellt der Aspekt der Reziprozität, verstanden als *douliá'sche* Reziprozität, eine Erweiterung des Forschungszugangs dar, weil die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche so als sozialer Prozess verstanden werden kann, der über die dyadische Beziehungsstruktur der pädagogischen Generationenbeziehung hinausgeht.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die theoretische Konzeption von Sorge als soziale Handlungspraxis im Hinblick auf die Erforschung der Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sich als gewinnbringend erweist. Mit dem Begriff der Sorge wird die grundsätzliche Bezogenheit des Handelns pädagogischer Fachkräfte sichtbar, die auch dann besteht, wenn pädagogische Fachkräfte ›nichts‹ tun und Themen wie sexualisierte Gewalt aus der pädagogischen Beziehung ausblenden. Vor dem Hintergrund der asymmetrischen Struktur pädagogischer Sorgebeziehungen wird darüber auch die Verantwortung deutlich, die pädagogische Fachkräfte in ihrer Position innerhalb der institutionellen und generationalen Hierarchie gegenüber den Kindern und Jugendlichen übernehmen. Überdies ermöglicht die relationale Konzeption der Sorge, die Rückbezogenheit der Sorgenden auf sich selbst, also ihre Selbstsorge miteinzubeziehen. Die Selbstsorge wird dabei – in Abgrenzung zum Begriff der Selbstfürsorge – als eine den Handlungen pädagogischer Fachkräfte innewohnende Subjektivität gefasst und als die Möglichkeit, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Kontext wahrzunehmen. Die Sorge um Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, wird zudem als emotionales Geschehen sichtbar, das als solches die Arbeit pädagogischer Fachkräfte an den eigenen Gefühlen notwendig macht. Nicht zuletzt wird vor dem Hintergrund des Konzepts

der *doulia*-Reziprozität deutlich, dass eine Sorge um Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, immer im Kontext weiterer Beziehungen und nicht nur im Rahmen der dyadischen Generationenbeziehung in den Blick genommen werden muss. Die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche wird dann als gesellschaftliche Handlungspraxis verständlich, an der mehr Akteure beteiligt sind als die pädagogische Fachkraft und das betroffene Kind.

3.2.2 Sorge als normativer Bezugspunkt pädagogischer Generationenbeziehungen

In diesem Kapitel werden unter Bezugnahme auf die rechtlichen Grundlagen zum Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen die normativen Handlungserwartungen an pädagogische Fachkräfte im Verdachtsfall bestimmt. Es wird dargelegt, inwiefern die Sorge um Kinder und Jugendliche, denen sexualisierte Gewalt widerfährt oder widerfahren ist, als Norm in den Handlungsleitlinien und rechtlichen Grundlagen der Pädagogik implementiert ist. Allgemein wird davon ausgegangen, dass die Sorge für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen »gleichermaßen Anspruch und Legitimation pädagogischer Einrichtungen« (Christmann & Wazlawik, 2019, S. 234) ist. Damit einher gehe eine »Pflicht« (ebd.) pädagogischer Institutionen, Organisationen und Fachkräfte, »ihre pädagogischen Befugnisse und die damit einhergehende Macht verantwortungsvoll und reflektiert zum Wohle der ihnen anvertrauten Personen zu handhaben« (ebd.). Die programmatische Verankerung dieser Verpflichtung wird im Folgenden auf der Grundlage der rechtlichen und normativen Grundlagen herausgearbeitet.

In der Bundesrepublik Deutschland hat der Staat nach Artikel 6 des Grundgesetzes ein Wächteramt für das Kindeswohl, wenn Familien ihre Pflicht, für ein sicheres Aufwachsen von Kindern zu sorgen, nicht erfüllen können oder wollen. Die Kinder- und Jugendhilfe gilt dabei als das wichtigste Instrument des Staates zur Ausführung dieses Wächteramts. Sie ist verpflichtet, umfassend für das Wohlergehen der Kinder zu sorgen (vgl. Kappeler, 2014). Die Soziale Arbeit hat damit einen klaren Auftrag, der normativ am Kindeswohl *und* an der kindlichen Selbstbestimmung ausgerichtet ist (vgl. Eßer et al., 2018). Beide Aspekte stehen theoretisch nicht im Widerspruch zueinander: So kann der Schutz vor sexualisierter Gewalt

als Voraussetzung für die körperliche und sexuelle Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen verstanden werden. Bei der praktischen Umsetzung beider Paradigmen können aber auch Spannungen oder Ambivalenzen zwischen dem Zugeständnis an Autonomie und dem Schutz eines Kindes entstehen. Beispielsweise kann die Inobhutnahme eines Kindes bei familiärer Gewalt den Wünschen des Kindes entgegenstehen, wenn dieses trotz der erlittenen Gewalt in seinem vertrauten Umfeld, der Familie, bleiben möchte.

Eine derartige Selbstverpflichtung zum Schutz von Kindern vor sexualisierter Gewalt wie in der Sozialen Arbeit liegt im Bereich der schulischen Bildung nicht flächendeckend vor. Dennoch hat der Kinderschutz auch an Schulen an Bedeutung gewonnen. Schulen stellen, wie auch Kindertageseinrichtungen, »ein wichtiges soziales Erfahrungsfeld« (Kindler, 2014, S. 112) dar und machen einen ganz wesentlichen Bereich der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus. »Als Orte, an denen ein dauerhafter Kontakt zwischen Heranwachsenden und pädagogischen Fachkräften besteht, kommt ihnen über ihren ursprünglichen Auftrag hinaus auch eine Schnittstellenfunktion zur Jugendhilfe zu« (Christmann et al., 2016, S. 312f.). Schulen wird damit, wie allen pädagogischen Einrichtungen, ein struktureller Schutzauftrag gegenüber allen Kindern und Jugendlichen zugeschrieben. Sie »sind beauftragt und verpflichtet für die Erziehung, das Wohlergehen, für die psychische und physische Integrität der Kinder und Jugendlichen zu sorgen, sowie Schutz, Sicherheit und Vertrauen zu bieten« (Kappeler, 2014, S. 7). Eine zentrale Rolle bei der Umsetzung des Schutzauftrages wird der Einrichtungsleitung zugewiesen (vgl. Zinsmeister, 2015; Maucher, 2015). Aber auch das pädagogische Fachpersonal ist zur aktiven Auseinandersetzung mit Fragen des Kinderschutzes und zur Mitwirkung in Fällen von Kindeswohlgefährdungen verpflichtet (vgl. Bittner & Wittfeld, 2015). Gerade sie erleben die Kinder und Jugendlichen in Schulen aus nächster Nähe und in großer Regelmäßigkeit und bekommen als Erste mit, wenn es bei ihnen Verhaltensänderungen gibt, die auf das Erleben von sexualisierter Gewalt hindeuten (vgl. KMK, 2013).

Der Schutzauftrag pädagogischer Einrichtungen wurde bundes einheitlich durch die Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes (BkiSchG) im Jahr 2012, seine Novellierung im Jahr 2015 (vgl. Wiesener, 2015; 2017), durch die Formulierung spezifischer Schutzaufträge in den Landesschulgesetzen (vgl. Christmann & Wazlawik, 2018) und jüngst auch durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) ge-

stärkt. Das Bundeskinderschutzgesetz stellt eine Verbesserung der juristischen Grundlage für pädagogische Fachkräfte dar, einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche nachzugehen (vgl. Wiesener, 2015). Es unterstützt pädagogische Fachkräfte als sogenannte Berufsgeheimnisträger dabei, einen Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung, etwa durch sexualisierte Gewalt in der Familie, zu verfolgen. Konkret ist dort geregelt, dass pädagogische Fachkräfte, sofern sie in einem unmittelbaren Kontakt zu den Kindern stehen, eine Gefährdung dem Jugendamt melden dürfen, wenn die Gefährdung nicht anderweitig abgewendet werden kann. Pädagogischen Fachkräften wird überdies ein Anspruch auf eine einschlägige Beratung bezüglich der Gefährdungseinschätzung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft zugesprochen (vgl. ebd.). Rechtlich wird dem Schutz des Kindeswohls damit ein genereller Vorrang gegenüber dem Schutz der Vertrauensbeziehung eingeräumt, und die Befugnischwelle für pädagogische Fachkräfte darüber abgesenkt, dass nicht mehr § 34 StGB (konkrete Gefahr für Leib und Leben) als ausschlaggebend für die Begründung der Informationsweitergabe gilt, sondern § 1666 BGB (Kindeswohlgefährdung) (vgl. ebd.). In der Programmatik des Bundeskinderschutzgesetzes wird die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche implizit als normative Handlungsgrundlage vorausgesetzt. Ähnliches kann auch für die Schulgesetze, zum Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen, konstatiert werden. Dort heißt es in § 42 Abs. 6: »Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen« (Bathke et al., 2013, S. 7). Die Sorge um gewaltbetroffene Kinder erscheint hier, vermittelt über das Kindeswohl, als normativer Bezugspunkt für das Handeln pädagogischer Fachkräfte. Auf der Ebene der Rechtsprechung beinhaltet die Norm der Sorge vor allem die Abklärung eines Verdachts. Dass dieser Prozess sich als Geschehen gestaltet, das neben dem Wissen einer pädagogischen Fachkraft über die konkreten Handlungsschritte auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen und der eigenen Subjektivität beinhaltet, ist verschiedentlich diskutiert worden (vgl. etwa Retkowski & Treibel, 2018). In den »Handlungsempfehlungen bei sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Berlin« der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung heißt es etwa, bei der Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt handele es sich »um einen subjektiven Bewertungsprozess [...], der neben eventuell fachlicher Unsi-

cherheit auch persönliche Betroffenheit« (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009, S. 2) auslösen kann. Die (juristische) Fokussierung der Sorge um das Kindeswohl auf die Verdachtsabklärung verdeckt jedoch, dass pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche mit einer Reihe von normativen Handlungserwartungen konfrontiert sind, die weitaus vor der konkreten Abklärung eines Verdachts beginnen (vgl. etwa Retkowski & Treibel, 2018).

Aus diesem Grund werden im Folgenden nun weitere Handlungserwartungen umrissen, die als Aspekte einer normativ verstandenen professionellen Sorge um Kinder und Jugendliche im Zusammenhang mit der (rechtlichen) Konkretisierung des Schutzauftrages pädagogischer Institutionen in der Literatur aufgeführt werden. Dies ist *erstens* die Erwartung an eine Haltung pädagogischer Fachkräfte, die von Aufmerksamkeit (vgl. Heinzel & Prengel, 2018) für Anzeichen und Hinweise auf sexualisierte Gewalterlebnisse der Kinder und Jugendlichen oder für auch grenzverletzende Handlungsweisen durch Kolleg*innen gekennzeichnet ist. Diese Haltung beinhaltet die Offenheit und Bereitschaft pädagogischer Fachkräfte, zu Ansprechpersonen für Kinder und Jugendliche bei sexualisierter Gewalt zu werden und Kindern und Jugendlichen zu signalisieren, dass sie sich bei Fragen oder Problemen an sie wenden können. So legen Studien zu Disclosure-Prozessen nahe,

»dass sexuelle Übergriffe und Gewalt in Institutionen unter den Jugendlichen besprochen werden und den Mitarbeiter*innen nur dann bekannt werden, wenn sie sich aktiv um Atmosphäre und Strukturen bemühen, die ein Offenlegen ihnen gegenüber erleichtern und bewirken, dass Kinder und Jugendliche ernsthaft Hilfe erwarten können« (Kavemann et al., 2015, S. 10).

In normativer Hinsicht umfasst die professionelle Sorge um das Kindeswohl folglich die aktive Beteiligung von Lehrkräften und Sozialarbeitenden an der Herstellung einer vertraulichen Atmosphäre, in der Kindern und Jugendlichen vermittelt wird, dass sie bei Problemen gehört und ernst genommen werden und ihnen geglaubt wird, wenn sie sich einer Fachkraft anvertrauen (vgl. etwa Scambor et al., 2018). Eine *zweite* Handlungserwartung an pädagogische Fachkräfte ist, dass einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt auch tatsächlich und mit allen Mitteln

nachgegangen wird. Die Forschung zeigt, dass Verdachtsabklärungen nicht immer in Eindeutigkeit enden und pädagogische Fachkräfte vor allem bei sogenannten schwebenden Verdachtsfällen in der Lage sein müssen, Ambivalenzen auszuhalten und damit umzugehen, dass sich ein Verdacht nicht immer und unmittelbar bestätigen oder ausräumen lässt (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski, 2018a; Retkowski & Treibel, 2018). Für das Vorgehen in einem Verdachtsfall liegen nicht selten, zum Beispiel als Bestandteil von institutionellen Schutzkonzepten, Handlungsleitlinien vor, an denen sich pädagogische Fachkräfte orientieren können (vgl. etwa Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009; Kavemann et al., 2015). Eine *dritte* Handlungserwartung an pädagogische Fachkräfte ist, die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche als kooperativen Prozess zu gestalten und neben der Einrichtungsleitung auch Vertreter*innen anderer Institutionen wie Fachberatungsstellen, das Jugendamt oder Strafverfolgungsbehörden begründet hinzuzuziehen (vgl. Kowalski & Retkowski, 2017; Mosser, 2018; Wazlawik et al., 2018). Für pädagogische Fachkräfte bedeutet dies, sich für die fachliche Auseinandersetzung über sexualisierte Gewalt zu öffnen und kollegiale Prozesse oder Teamgespräche so zu gestalten, dass diese die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder ermöglichen und zugleich auf den sensiblen Umgang mit Informationen zu gewaltbetroffenen Kindern ausgerichtet sind (vgl. Kavemann et al., 2015).

Überdies werden normative Handlungsanforderungen aufgeführt, die sich unmittelbar auf die pädagogische Fachkraft beziehen und vermittelt darüber auch einen Einfluss auf das Wohl von Kindern und Jugendlichen haben können. Dies ist *erstens* der Erwerb von fachlich fundiertem Wissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Interventionen bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche können dadurch verhindert werden, dass pädagogische Fachkräfte nicht über das notwendige Wissen verfügen (vgl. etwa Glammeier & Fein, 2018). In normativer Hinsicht wird davon ausgegangen, dass die Sorge um gewaltbetroffene Kinder Wissen voraussetzt. Dieses wird von der pädagogischen Fachkraft im besten Fall bereits in der Ausbildung, spätestens aber während der Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt erworben. Es sollte im Laufe der beruflichen Tätigkeit immer wieder reaktualisiert werden. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften zu Fragen sexualisierter Gewalt erscheint daher als eine normative Handlungserwartung, die – wenn sie nicht erfüllt wird – die Gefährdungslage

gewaltbetroffener Kinder und Jugendliche verschärfen kann. Darüber hinaus kann *zweitens* auch die Reflexion der eigenen (Macht-)Position innerhalb der asymmetrischen Beziehung zu Kindern und Jugendlichen als eine normative Handlungserwartung verstanden werden. Pädagogische Fachkräfte sind dazu angehalten, die eigene (Macht-)Position nicht zum eigenen Vorteil auszunutzen, weder in sexueller noch in anderer Hinsicht. Auf der Grundlage eines normativen Sorgebegriffs sollten pädagogische Fachkräfte das eigene Begehren und die eigenen Machtansprüche zum Gegenstand der Reflexion machen (vgl. Böhnisch, 2009). In diesem Kontext wird die Verantwortung pädagogischer Fachkräfte für den Umgang mit dem eigenen sexuellen Begehren betont, »das heißt in vielen Fällen und Situationen Verzicht – grundsätzlich immer dann, wenn durch das eigene sexuelle Begehren die sexuelle Selbstbestimmung und die Integrität eines anderen gefährdet ist« (Kappeler, 2014, S. 15). Die Kontrolle der eigenen Machtansprüche wie des Begehrens erscheint in normativer Hinsicht somit als die Voraussetzung dafür, andere nicht beherrschen und verletzen zu wollen (vgl. Böhnisch, 2009). Als *dritte* normative Ausprägung gilt die Achtsamkeit für die eigenen Grenzen und Verletzungen. Es wird davon ausgegangen, dass es eine professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche nur geben kann, wenn die Fachkraft nicht dauerhaft gegen ihre eigenen Möglichkeiten arbeitet und »plötzlich«, zum Beispiel aufgrund von Erschöpfung, als Ansprechperson für ein Kind wegfällt (vgl. Lang, 2013).

Die aufgeführten Handlungserwartungen an pädagogische Fachkräfte beschreiben die normative Basis einer Sorge um Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, oder bei denen der Verdacht besteht, dass sie betroffen sein könnten. Eine Sorgepraxis, die auf der Umsetzung dieser normativen Handlungserwartungen basiert, wird daher als professionelle Sorge bezeichnet. Die normative Konzeption des Sorgebegriffs erscheint für die theoretische Bestimmung pädagogischer Generationenbeziehungen als Sorgebeziehung von Relevanz, weil sie den programmatischen Rahmen abbildet, in dem sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche handelnd verorten könnten, wenn sie als Professionelle erkannt werden möchten. Ob und inwiefern Aspekte einer professionellen Sorge auch zum Bezugspunkt der Erfahrungen und der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte werden, ist Gegenstand der empirischen Untersuchung.

3.2.3 Zwischenfazit

Ziel der zweiten theoretischen Orientierung war es, die Beziehungsebene zwischen pädagogischer Fachkraft und (gewaltbetroffenen) Kindern oder Jugendlichen über den Begriff der Sorge theoretisch zu bestimmen. Dafür wurden pädagogische Generationenbeziehungen als Sorgebeziehungen konzipiert und in einem handlungstheoretischen wie normativen Sinn als Erfahrungsraum für pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt ausgeleuchtet. Die sorgetheoretische Konzeption pädagogischer Generationenbeziehungen setzt sich dabei von Perspektiven ab, die den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche primär unter dem Aspekt der Fachlichkeit betrachten. Demgegenüber ermöglicht die sorgetheoretische Konzeption, das Handeln pädagogischer Fachkräfte als ein Handeln in Beziehungen zu verstehen. Damit wird die grundsätzliche Verwiesenheit und Bezogenheit des Handelns pädagogischer Fachkräfte betont, wenngleich diese in die asymmetrische Struktur pädagogischer Beziehungen eingebunden ist und pädagogische Fachkräfte somit auch als handlungsmächtige Akteure in Erscheinung treten. Der Umgang mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen wird über den Aspekt der Relationalität zudem als Geschehen verstanden, das nicht nur von dem fachlichen Wissen und Können, sondern auch von der Rückbezogenheit der Fachkräfte auf sich selbst, ihrer Selbstsorge, abhängt. Als Selbstsorge wird die spezifische, den eigenen Handlungen innewohnende Subjektivität bezeichnet ebenso wie die Möglichkeit, sich selbst und die eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen in den Blick zu nehmen. Über den Begriff der Sorge wird zudem die emotionale Basis des Handelns pädagogischer Fachkräfte in den Fokus gerückt ebenso wie der Aspekt der Reziprozität, der für die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche als wesentlich erscheint, da die Sorgehandlungen institutionell eingebettet erfolgen. Die theoretisch herausgearbeitete Konzeption von Sorge basiert zudem auf einer Doppeldeutigkeit, die sich für die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten als gewinnbringend erweist: Sorge wird als Handlungspraxis *und* als Norm verstanden. Eine als Handlungspraxis konzipierte Sorge zielt erstens auf die Vermeidung einer Idealisierung pädagogischer Sorgebeziehungen. Indem die Sorge zweitens als normative Programmatik sichtbar gemacht wurde, wird nachvollziehbar, auf welche Weise(n) sich pädagogische Fachkräfte bei ihrem Tun auf die Normen des Kinderschutzes beziehen (können).

3.3 Theoretische Orientierung III: Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte

Die dritte theoretische Orientierung setzt auf der Ebene des Subjekts an und zielt auf die theoretische Konzeption der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt. In einem ersten Unterkapitel wird dafür zunächst das Konzept der Selbstfürsorge, das vorwiegend im Bereich der Traumapädagogik Verwendung findet, auf seine theoretische Kompatibilität für das Forschungsvorhaben geprüft (Kap. 3.3.1). Im zweiten Unterkapitel wird in Abgrenzung zum Begriff der Selbstfürsorge das in der Dissertation zugrunde gelegte Verständnis von Selbstsorge in Anlehnung an Michel Foucault (1986; 2009) konkretisiert (Kap. 3.3.2). Mit dem Foucault'schen Begriff der Selbstsorge werden Fragen zur Subjektkonstitution mit der Frage nach gesellschaftlicher Macht verknüpft. Selbstsorge, verstanden als das reflexive und praktische Verhältnis pädagogischer Fachkräfte zu sich selbst, wird damit als etwas sichtbar, das in gesellschaftliche Machtverhältnisse, wie das Geschlechterverhältnis und die pädagogische Generationenbeziehung, eingebettet ist. Im dritten Unterkapitel wird die spezifische Perspektive auf das Subjekt ausgearbeitet, die mit dem Foucault'schen Begriff der Selbstsorge einhergeht und die für die Konzeption des Forschungsgegenstandes von Relevanz ist (Kap. 3.3.3). Im abschließenden Kapitel werden die Erkenntnisse aus dem gesamten Kapitel in einem Zwischenfazit zusammengeführt (Kap. 3.3.4).

3.3.1 Selbstfürsorge

Die Annäherung an den Selbstsorgebegriff erfolgt im Rahmen dieses Kapitels über ein Verständnis von Selbstsorge, das sich in Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Traumapädagogik, speziell der Sozialen Arbeit mit traumatisierten Menschen, findet (vgl. etwa Weiß, 2009; Scherwath & Friedrich, 2012). In den meisten dieser Arbeiten wird die Selbstsorge pädagogischer Mitarbeiter*innen als Selbstfürsorge gefasst, worüber die Akzentuierung des traumapädagogischen Begriffsverständnisses auf fürsorgliche Handlungen von Fachkräften gegenüber sich selbst bereits angedeutet wird. In kritischer (Selbst-)Einschätzung wird angemerkt, dass die Bedeutung von Selbstfürsorge im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs bisher nicht ausreichend Beachtung finde (vgl. Weiß, 2009)

und eine theoretische Konzipierung von Selbstfürsorge als grundlegender Bestandteil der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Menschen bisher ausgeblieben sei (vgl. Loch, 2016).

Der Fokus des traumapädagogischen Selbstfürsorgebegriffs liegt auf dem Umgang pädagogischer Fachkräfte mit den besonderen Belastungen, denen sie im Rahmen ihrer Arbeit mit gewaltbetroffenen und gegebenenfalls auch traumatisierten Klient*innen ausgesetzt sind (vgl. Schulze et al., 2016; Scherwath & Friedrich, 2012; Weiß, 2009). Wie im Forschungsstand zur Vulnerabilität dargelegt wurde (Kap. 2.5), wird davon ausgegangen, dass der Kontakt mit dem traumatischen Material der Klient*innen, mit dem Fachkräfte durch Erzählungen, Dokumentationen und Verhaltensweisen in Berührung kommen, ihrerseits kurz- oder langfristige Einschränkungen des körperlichen, seelischen und auch sozialen Wohlbefindens zur Folge haben kann. Die meisten Fachkräfte seien nicht auf den Umgang mit den Folgen von (traumatischen) Gewalterfahrungen vorbereitet:

»Familienhelferinnen, Erzieherinnen, Sozialpädagogen, Dolmetscherinnen sind als Helfer meist ebenso in ihrem beruflichen Feld mit Traumata konfrontiert wie Angehörige therapeutischer Berufe. Im Gegensatz zu diesen sind sie aber noch weniger darauf gefasst, wie sehr sich durch Traumata bei ihren Klienten ihre Gefühle, ihre eigenen Erlebensweisen und schließlich auch ihr Weltbild verändern können« (Rössel-Čunović, 2013, S. 170).

Das Konzept der Selbstfürsorge, für das in einzelnen Beiträgen auch der Begriff der »Psychohygiene« (vgl. etwa Loch, 2016) synonym verwendet wird, zielt auf den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit diesen Belastungen. Konkret sind die präventiven oder retrospektiven Handlungen gemeint, die pädagogische und/oder therapeutische Fachkräfte zum Erhalt der eigenen körperlichen und seelischen Gesundheit anwenden (vgl. Weiß, 2009; Frank, 2010; Scherwath & Friedrich, 2012).

In den traumapädagogischen Forschungsarbeiten wird die Selbstfürsorge pädagogischer Fachkräfte über die Differenzierung verschiedener Ebenen konkretisiert: Als *erste* Ebene wird das Individuum benannt. Selbstfürsorge bezeichnet hier die Aufmerksamkeit der Fachkraft für die eigene Gesundheit, den eigenen Körper und das emotionale Befinden im Kontext des beruflichen Handelns. Konkretisiert wird die Selbstfürsorge als ein pfleglicher Umgang mit dem eigenen Körper, eine Achtsamkeit für die Körpergrenzen, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Bewegung und

Ruhe, ein sorgsamer Umgang mit Genussmitteln, eine Aufmerksamkeit für die eigenen Gefühle, die rechtzeitige Wahrnehmung affektiver Beeinträchtigungen wie Depressionen, dauerhafte Anspannung, Reizbarkeit oder Angst. Selbstfürsorge kann in diesem Sinne auch als ein individuelles Gesundheitshandeln verstanden werden, das auf die Sicherung der körperlichen und seelischen Ressourcen zielt, die benötigt werden, um den Anforderungen des Berufsalltags begegnen zu können, ohne zu Schaden zu kommen (vgl. Weiß, 2009; Scherwath & Friedrich, 2012). Eine in diesem Sinne verstandene Selbstfürsorge impliziert, dass pädagogische Fachkräfte einen heilsamen Umgang vor allem mit den emotionalen Beanspruchungen ihrer beruflichen Arbeit erlernen, um langfristig das Interesse an der Arbeit zu gewährleisten und handlungsfähig im Umgang mit den Adressat*innen zu bleiben (vgl. Scherwath & Friedrich, 2012) und negative Auswirkungen auf die berufliche Tätigkeit zu verhindern (vgl. Frank, 2010). Über die Ausrichtung des Selbstfürsorgebegriffs auf den Erhalt der körperlichen und seelischen Gesundheit der Fachkräfte erhält dieser eine klare normative Ausrichtung.

Der Begriff der Selbstfürsorge wird *zweitens* auf der sozialen Ebene verortet (vgl. ebd.). Selbstfürsorge steht hier für die Stärkung des Zugangs der pädagogischen Fachkräfte zu ihrem sozialen Selbst durch die Aufrechterhaltung eines kommunikativen Austausches mit anderen Menschen (vgl. Schulze et al., 2016). Auf impliziter Ebene wird mit dem sozialen Aspekt der Selbstfürsorge die Möglichkeit des sozialen Rückzugs angesprochen, die als eine Folge der Zusammenarbeit mit traumatisierten Menschen gilt. Neben institutionalisierten Kommunikationsräumen wie Supervision oder kollegialen Beratungen werden auch informelle Gespräche unter Kolleg*innen als bedeutsam für die Bewältigung der eigenen Gefühle in der Zusammenarbeit mit gewaltbetroffenen oder traumatisierten Menschen erachtet (vgl. Loch, 2016).

»Für professionell Tätige stellt das Versprachlichen des Wahrgenommenen nach einem anstrengenden Hausbesuch oder nach einem Rettungseinsatz mit schwer verletzten Menschen oder bei Verunsicherung über einen Verdacht auf Kindeswohlgefährdung das niedrigschwellige Anknüpfen an fachlichen und sozialen Austausch dar, um dem Sog der Vereinzelung und der Verletzbarkeit zu entgehen, der sowohl beim Leben der AdressatInnen in traumatischen Zuständen als auch bei deren Bearbeitung sehr präsent ist« (ebd., S. 110).

Es gehe darum, dass Fachkräfte ihre Gefühle und ihr Erleben von Verletzbarkeit oder Unsicherheit als Bestandteil ihres professionellen Handelns mit traumabezogenen Inhalten ausdrücken könnten, ohne als unprofessionell wahrgenommen zu werden (vgl. ebd.). Auf der sozialen Ebene meint Selbstfürsorge somit die für die pädagogische Fachkraft notwendige Aufrechterhaltung der »Verbindung zwischen sich selbst und der Welt« (Udolf, 2008, Abs. 3) und die Prävention von sozialer Isolation und Rückzug. Neben dem Erhalt der körperlichen und seelischen Gesundheit zielt Selbstfürsorge demnach auch auf den Erhalt der sozialen Integrität pädagogischer Fachkräfte. Auch in dieser Hinsicht ist der Begriff normativ ausgerichtet.

Der Selbstfürsorgebegriff wird *drittens* auf der Ebene der Profession verortet. So sei es die Verantwortung der Profession, die spezifischen Belastungen pädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit gewaltbetroffenen Menschen als Berufsrisiko anzuerkennen und pädagogische Fachkräfte für die möglichen Folgen der Arbeit mit traumatisierten Klient*innen zu sensibilisieren (vgl. Rössel-Čunović, 2013; Frank, 2010). Zudem sei es die Aufgabe einer Profession, pädagogische Fachkräfte mit den nötigen Kompetenzen und einem ausreichenden Wissen über die Arbeit mit traumatisierten Menschen auszustatten. Pädagogische Fachkräfte, die über ein fachliches Wissen zu Trauma-Prozessen und deren Auswirkungen verfügen, können ihre Gefühle in der Regel besser einordnen und regulieren und sich so vor möglichen negativen Auswirkungen der Zusammenarbeit mit traumatisierten Menschen schützen (vgl. Frank, 2010). Darüber hinaus gelte es, die Selbstfürsorge stärker in das berufliche Handeln und das Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte zu integrieren (vgl. Loch, 2016; Weiß, 2009). Die Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Gefühle wird dabei als die »Essenz« (Pearlman, 2002, S. 79) der Selbstfürsorge bezeichnet. Gerade da eine solche Wertschätzung der eigenen Gefühle den Fachkräften in der Zusammenarbeit mit traumatisierten Klient*innen oft schwerfalle (vgl. Lang, 2013), müsse eine »konsequent wohlwollende Haltung des inneren Beobachtens« (Reddemann, 2003, S. 83, zit. n. Weiß, 2009, S. 205) in das berufliche Selbstverständnis mitaufgenommen werden. Es wird hervorgehoben, dass die Bedeutung von Selbstfürsorge im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs bisher unterschätzt wird (vgl. Weiß, 2009).

In traumapädagogischen Untersuchungen wird *viertens* eine organisationale Dimension der Selbstfürsorge angesprochen, welche die

Selbstfürsorge in die Abläufe der pädagogischen Institution, die Arbeitsorganisation und die Teamkultur integriert (vgl. Loch, 2016). Auf organisationaler Ebene gehe es um die Schaffung eines verbindlichen Rahmens, der die »Unvermeidlichkeit« (Rosenbloom et al., 2002, S. 88) der Belastungen, die in der Arbeit mit traumatisierten Menschen für Fachkräfte entstehen können, als Tatsache anerkennt und Räume für die Pädagog*innen schafft, in denen ihr Handeln und ihre Gefühle regelmäßig reflektiert und bearbeitet werden können. Nur so könne einer Individualisierung der Belastungen in der Arbeit mit traumatisierten Menschen entgegengewirkt werden. Selbstfürsorge erscheint in dieser Hinsicht nicht als die individuelle Verantwortung der pädagogischen Fachkraft, sondern als organisationale Verantwortung. Die Betroffenheit einzelner Kolleg*innen wird in dieser Perspektive als Herausforderung für das ganze Team verstanden. Eine so verstandene Selbstfürsorge müsse demnach nicht primär im Ausgleich von Berufsalltag und Privatleben erfolgen, sondern *innerhalb* der beruflichen Arbeit stattfinden (vgl. Loch, 2016; Munroe, 2002). Im Zusammenhang mit der organisationalen Verankerung von Selbstfürsorge wird des Weiteren angesprochen, dass die pädagogische Einrichtung nicht nur für die gewaltbetroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern auch für die pädagogischen Fachkräfte als sicherer Ort erlebbar sein muss, an dem ihren Arbeitsleistungen mit Wertschätzung und Respekt begegnet wird. Über routinierte Handlungsabläufe und strukturierte Arbeitsweisen, eine transparente Arbeitsstruktur zwischen Leitung und Mitarbeitenden und die Möglichkeit zur Gestaltung der eigenen Arbeitsbedingungen könne einer Fachkraft Sicherheit vermittelt werden, die diese für das Erleben der eigenen Autonomie und der Kontrolle über ihr Handeln in der Zusammenarbeit mit traumatisierten Menschen benötige (vgl. Rießinger, 2011).

Zusammengefasst wird ein Verständnis von Selbstfürsorge deutlich, das als ein Handeln auf verschiedenen Ebenen verstanden werden kann, über die konkrete Fachkraft hinausgeht und verschiedene Akteur*innen umfasst. Die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte bei der Bewältigung der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche werden demnach als soziale Möglichkeiten verstanden. Die Verantwortung für die Aufrechterhaltung der körperlichen und seelischen Gesundheit sowie der Arbeitskraft pädagogischer Fachkräfte obliegt damit nicht allein der einzelnen Fachkraft, sondern auch der pädagogischen Einrichtung und der Profession. Es erscheint als eine

Stärke dieses Ansatzes, die Selbstfürsorge nicht in den privaten Bereich auszulagern, sondern sie zum Gegenstand professions- und organisationstheoretischer Überlegungen zu machen. Selbstfürsorge hat in dieser Hinsicht eine klare normative Ausrichtung. Als theoretisch-analytische Kategorie stößt sie an Grenzen, denn sie klammert all jene Handlungen von pädagogischen Fachkräften aus, die im Widerspruch zu ihren normativen Implikationen stehen, wie medizinisch fragwürdige oder selbstschädigende Handlungen (vgl. Flick, 2013). Ein normativer Begriff der Selbstfürsorge tendiert auch zur Selbstoptimierung, nach der Menschen dazu angehalten werden, sich im Hinblick auf das eigene Wohlergehen optimal zu verhalten. Gerade die gesellschaftliche (und institutionelle) Dimension der Selbstfürsorge wird darüber tendenziell unsichtbar gemacht und Selbstfürsorge primär als individuelle Verantwortung ausgegeben. Darüber hinaus ist nicht mit Eindeutigkeit zu sagen, inwiefern die Selbstfürsorge pädagogischer Fachkräfte immer auch für die Situation gewaltbetroffener Kinder und Jugendliche zuträglich ist, was in der normativen Ausrichtung des Selbstfürsorgebegriffs behauptet wird. So sind auch Szenarien vorstellbar, in denen die Selbstfürsorge pädagogischer Fachkräfte der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zuwiderläuft.

Die starke Fokussierung des Selbstfürsorgebegriffs auf die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte erscheint daher für die Perspektive der Dissertation verkürzt. Zwar wird auch in dieser davon ausgegangen, dass die körperliche und seelische Gesundheit einer Fachkraft als Voraussetzung für die Aufrechterhaltung stabiler sozialer Beziehungen gilt und eine zentrale Ressource für die pädagogische Arbeit darstellt. Die sozialen, das heißt auch machtvollen Aspekte der Selbstfürsorge geraten jedoch in den Hintergrund oder werden allenfalls angedeutet (vgl. Weiß, 2009; Scherwath & Friedrich, 2012). In dieser Perspektive bezeichnet Selbstfürsorge dann das Verhältnis pädagogischer Fachkräfte zu sich selbst und ihre Rückbezogenheit auf ihre Bedürfnisse und Gefühle. Im Fokus steht dabei auch die Weise, wie die pädagogischen Fachkräfte ihr (berufliches) Verhältnis zu den Adressat*innen ihrer Arbeit interpretieren und bewältigen. Eine so verstandene Selbstfürsorge umfasst praktische und reflexive Elemente des Verhältnisses pädagogischer Fachkräfte zu sich selbst. Sie geht über den primär gesundheitlichen Begriff von Selbstfürsorge hinaus und wird im nächsten Unterkapitel unter Rückgriff auf Arbeiten Foucaults (1986; 2009) als Selbstsorge konturiert.

3.3.2 Selbstsorge als Selbstführung

In seinem Spätwerk entwickelt Foucault unter dem Begriff der Selbstsorge und in Auseinandersetzung mit den Formen der Selbstkonstituierung in der griechisch-römischen Antike die subjektive Dimension seiner Machtanalytik. Diese Herleitung des Selbstsorgebegriffs wird im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher nur selten aufgegriffen (vgl. Coelen, 2006). Foucault arbeitet das Konzept der Selbstsorge mit Bezug auf das antike Konzept der *epimeleia heautou* aus, dessen Bedeutung unter anderem anhand der Lektüre des *Alkibiades* von Platon dargelegt wird (vgl. Foucault, 2009). Es ist die Geschichte eines Lehrers (Sokrates), der seinem Schüler (Alkibiades) lehrt, dass dieser erst im Stande ist, die Stadt (*polis*) zu regieren, wenn er fähig sei, sich selbst zu regieren.¹¹ Alkibiades ist seinen eigenen Wünschen erlegen und strebt nach politischer Macht und Ruhm. »Sokrates macht seinem jungen Freund klar, dass dieser als notwendige Voraussetzung für die gute Regierung der Angelegenheiten der Stadt zunächst die Selbstsorge erlernen muss« (Abels, 2015, S. 99). Die Frage nach Führung wird somit zunächst als Frage der Selbstführung gestellt. Das, was Sokrates seinem Schüler beibringen möchte, gilt daher zuallererst für ihn selbst. Selbstsorge, verstanden als Selbstführung, erscheint demgemäß als die Voraussetzung zur Fremdführung. Dies wird als Grund genannt, warum sich Selbstsorge auch als pädagogisches Konzept eigne. Es charakterisiere diejenigen Menschen, »der die Aufgabe hat, die anderen zu leiten, und insbesondere denjenigen, der die anderen in ihrem Streben, ihren Versuchen, sich in ihrem Selbstbezug zu konstituieren, lenken soll« (Foucault, 1988, S. 17, zit. n. Coelen, 2006, S. 259). Dagegen verliere die Selbstsorge ihren pädagogischen Stellenwert, wenn sie sich, wie in den Verschiebungen von griechisch-römischer Philosophie zum Christentum, als Zwang für den Schüler gestalte. Werde der Schüler nicht nur über sein Wissen, seine Fähigkeit, seine Haltung, sondern auch über sein Innerstes befragt und

11 Die Gesellschaft des antiken Griechenlands, auf die sich Foucault in seiner Analyse bezieht, kennzeichnete sich durch eine patriarchale Struktur. Die Möglichkeit und Erfordernis der Selbstsorge beschränkte sich daher nur auf einen relativ kleinen Kreis privilegierter Männer, die im Gegensatz zu Frauen oder Kindern ebenso wie Sklavinnen und Sklaven den Status des Bürgers innehatten (vgl. Abels, 2015). Bei Darstellungen, die sich direkt auf Foucaults Werk beziehen, wird daher nur die männliche Schreibweise verwendet. Bei der Abstraktion von seinem Werk wird eine geschlechtsneutrale Schreibweise verwendet.

müsse er Wahrheiten über sich hervorbringen (vgl. Coelen, 2006), stelle sich die Frage, inwiefern Selbstsorge überhaupt als pädagogisches Konzept geltend gemacht werden könne. Bei Anwendung der *parrhesia* auf die Schüler wird bei Foucault (1988) daher von einem »anti-pädagogischen Effekt« (Foucault, 1988, S. 29) gesprochen: Pädagogik dürfe kein »Belehrungsspiel« sein und Schüler zum Geständnis zwingen (etwa über ihre Unwissenheit). Ferner dürfe Pädagogik, im Gegensatz zur *parrhesia*, nicht rücksichtslos und gewalttätig sein (vgl. Coelen, 2006, S. 260). In der griechisch-römischen Philosophie erscheint die Selbstsorge daher als die alleinige Aufgabe der Erwachsenen. So definiere »die Stellung des Meisters, daß das, worum er sich sorgt, eine Sorge ist, die derjenige, den er leitet, für sich selbst tragen kann« (Foucault, 2009, S. 86). Bezogen auf die Position pädagogischer Fachkräfte bedeutet dies, dass diese sich nicht nur um sich und die ihnen anvertrauten Kinder sorgen, »sondern auch noch um etwas Anderes, was es zunächst noch gar nicht gibt« (Coelen, 2006, S. 258). Als dieses Dritte kann die zukünftige, »autonome« Version des Schülers verstanden werden, die sich idealiter im Verhältnis zum Lehrer, dessen Selbstführung und Fremdführung zur Selbstführung bildet.

Indem die Selbstsorge als Beitrag des Einzelnen zum allgemeinen Guten verstanden wird, enthält der Selbstsorgebegriff im Foucault'schen Spätwerk eine klare ethische Komponente. Damit wird der Begriff von der christlichen Lehre abgegrenzt, die Selbstsorge als Kultur der Innerlichkeit und als narzisstische Sorge verstand (Kap. 3.2.1): »Die hellenistische Sorge um sich war aus Foucaults Sicht keine Moral des Egoismus, da ja die Pflege des Selbst auch anderen nützen kann« (Ruffing, 2010, S. 102). Umgekehrt gelte, »wer nicht genug an sich arbeite und aus Bequemlichkeit Irrtümer verbreite, [könne] anderen schaden« (ebd.). Innerhalb von Beziehungen gelte es daher als grundlegend, dass diejenigen, die »eine Distanz zur eigenen Stärke [haben], die Schwäche der anderen auch besser gelten lassen« (Abels, 2015, S. 101) können. In einem normativen Sinn wird Selbstsorge damit zur Voraussetzung, andere nicht beherrschen oder verletzen zu wollen (vgl. Böhnisch, 2009). Aufgrund der asymmetrischen Struktur pädagogischer Generationenbeziehungen ist die ethische Dimension des Foucault'schen Selbstsorgebegriffs von zentraler Relevanz. Zugleich steht sie einer analytisch offenen Konzeption von Selbstsorge entgegen und wird im Rahmen der Dissertation daher in Ergänzung zu einer solchen Konzeption mitgedacht. Die Frage, ob und inwiefern pädagogische Fachkräfte durch ihr Handeln einen Beitrag zum allgemeinen Guten, der bezogen auf

das Kindeswohl beispielsweise als konkrete Unterstützung gewaltbetroffener Kinder und Jugendliche gefasst werden kann, leisten (können), erweist sich erst in der Diskussion der Forschungsergebnisse als relevant.¹²

Weiter kann der Begriff der Selbstsorge in Anlehnung an Foucault (1986; 2009) als reflexives und als praktisches Selbstverhältnis konkretisiert werden. Als reflexives Selbstverhältnis bezeichnet Selbstsorge »eine Haltung sich selbst, den andern und der Welt gegenüber« und eine bestimmte »Form der Aufmerksamkeit« und »Art, darauf zu achten, was man denkt und was sich im Denken abspielt« (Foucault, 2009, S. 26f.). Als reflexives Selbstverhältnis vollziehe sich die Selbstsorge immer innerhalb des Spannungsfelds von Selbsterkenntnis und Selbstkontrolle. Während mit Selbsterkenntnis die Befähigung oder Möglichkeit gemeint ist, die eigenen Gefühle und Handlungen wahrzunehmen und einzuordnen, ist mit Selbstkontrolle die Befähigung oder Möglichkeit gemeint, über den Bereich der affektiven Betroffenheit oder das eigene Begehren zu herrschen (vgl. Abels, 2015). Als praktisches Selbstverhältnis bezeichne der Begriff der Selbstsorge eine »Reihe von Handlungen [...], die auf einen selbst gerichtet sind« (Foucault, 2009, S. 27) und die auf eine Veränderung des Selbst, auf seine Transformation zielen. Es sind »Handlungen, durch die man für sich selbst Sorge trägt, durch die man sich verändert, reinigt, verwandelt und läutert« (ebd.). Selbstsorge wird darüber als eine Form der Bewältigungspraxis verständlich. Sie bezeichnet jene Handlungen, durch die Menschen versuchen – im Sinne der Herrschaft oder gegen sie – eine

12 Die ethische Implikation des Selbstsorgebegriffs wird im Hinblick auf den Kontext seiner Herleitung zum Teil selbst infrage gestellt (vgl. Coelen, 2006). Das Verhältnis von Lehrern und Schülern in der Antike war nämlich ein erotisches Verhältnis, was auch bei Foucault problematisiert wird: »Das Problem war, dass sie nicht zugeben konnten, dass ein Knabe, der einmal ein freier Bürger werden sollte, als Lustobjekt eines anderen beherrscht und benutzt wurde« (Foucault, 1984, S. 73, zit. n. Coelen, 2006, S. 261). Eine ethische Selbstsorge würde demgegenüber implizieren, die Bedürfnisse und Wünsche des Schülers in das Wünschen und Begehren als Lehrkraft zu integrieren und zu berücksichtigen (vgl. Coelen, 2006). Anders gesagt, die Voraussetzung für das Gelingen eines (annähernd) herrschaftsfreien Miteinanders wäre erst dann gegeben, wenn dem Schüler der Status als Subjekt zugesichert würde und seine Bedürfnisse und Wünsche von diesem selbst geäußert werden können. Diese Überlegungen erinnern stark an die Gedanken zu Subjekt-Subjekt-Konstellationen, die mit Blick auf Sorgebeziehungen als die Grundlage einer (demokratisch) organisierten Sorge verstanden werden (vgl. Tronto, 1993).

größtmögliche Übereinstimmung zwischen ihrem idealen Selbst und ihrem tatsächlichen Handeln herzustellen (vgl. Hahn, 2015). Bildungs- und identitätstheoretisch gesprochen bezeichnet der Begriff der Selbstsorge demnach jene Praktiken und Selbsttechniken, anhand derer Menschen versuchen, aus ihrem Leben ein Werk zu machen, sich zu bilden und zu transformieren (vgl. Reichenbach, 2000). Bezogen auf den Forschungsgegenstand der Dissertation geht es folglich um die Frage, wer die pädagogischen Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sind, wer sie sein möchten und können und wer sie im Zuge der Auseinandersetzung mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen geworden sind.

Mit dieser theoretischen Konzeption der Selbstsorge sind einige der Aspekte angesprochen, die in den vorangehenden Kapiteln – mit zum Teil anderen Begriffen – bereits erwähnt wurden. Dies waren im Zusammenhang mit der sorgetheoretischen Fokussierung pädagogischer Generationenbeziehungen die als Rückbezogenheit bezeichnete, den Handlungen der pädagogischen Fachkräfte innewohnende Subjektivität und Reflexivität und ihre Möglichkeit, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen (Kap. 3.2.1). Im Kontext des traumapädagogischen Konzepts der Selbstfürsorge war es das Verhältnis pädagogischer Fachkräfte zu sich selbst, zu ihren Bedürfnissen und Gefühlen, ebenso wie die Weise, wie sie die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bewältigen und damit im Zusammenhang ihre (berufliche) Position interpretieren und aneignen (Kap. 3.3.1).

Der Foucault'sche Begriff der Selbstsorge enthält darüber hinaus eine machtpolitische Dimension, die besonders mit Bezug auf die gouvernementalitätstheoretischen Studien Foucaults (vgl. Foucault, 2004a; 2004b) und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption (vgl. etwa Kessl, 2005; Weber & Maurer, 2006; Anhorn et al., 2007) verdeutlicht werden kann. Selbstsorge wird hier als Teil einer Regierungsform sichtbar, die auf die Lenkung und Kontrolle von Individuen zielt und dabei auf die Selbstregulationsfähigkeiten von Menschen zurückgreift und diese Fähigkeiten mit ökonomischen oder gesellschaftspolitischen Zielen verbindet. Der Foucault'sche Begriff Regierung zielt nicht auf eine staatliche Regierungsmacht, sondern auf die Verbindung von Praktiken der Fremd- und Selbstführung. Es handelt sich um eine Regierungsweise, die am Körper von Menschen und ihren Wünschen ansetzt und durch das Körperinnere eines

Menschen und seine Gefühle hindurch geht (vgl. Maurer & Weber, 2006). Diese Regierungsform wird einerseits als normalisierendes Wissen und als historisch-spezifische, politische Rationalität und andererseits als subjektivierende Praxis wirksam (vgl. ebd.). Die Selbstsorge bzw. Selbstführung erscheint damit nicht als Teil der Fremdführung. Sie erscheint selbst als eine Form der Macht, durch die Menschen anhand bestimmter Selbsttechniken angehalten werden, an sich zu arbeiten.

Mit dieser machttheoretischen Erweiterung des Selbstsorgebegriffs kann nachvollzogen werden, inwiefern die Sorge um sich (und die jeweils damit einhergehende Subjektivität) mit den jeweiligen Herrschaftsstrukturen einer Gesellschaft verwoben und in Herrschaftsstrukturen integriert ist, und inwiefern bestimmte Herrschaftstechniken Menschen dazu bringen, im Interesse der Herrschaft auf sich selbst einzuwirken. Macht- und Selbsttechnologien werden darüber als ineinandergreifende Praktiken verständlich, die in ihrer Verflechtung analysiert werden können (vgl. Pieper, 2007). Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gesetzte Fokussierung auf die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte ermöglicht, jene (reflexiven) Praktiken in den Blick zu nehmen, durch die sich Menschen in Auseinandersetzung mit anderen als Subjekte konstituieren. Sie tun dies, und das ist für das Verstehen der Foucault'schen Selbstsorge zentral, immer vor dem Hintergrund jener in Diskursen oder institutionellen Programmatiken präformierten Subjektformate. Subjektivierung erscheint damit als ein fortlaufendes Kräftespiel von Macht- und Selbstpraktiken, das sich (auch) im Feld Sozialer Arbeit und Pädagogik vollzieht (vgl. ebd.). In Differenz zu dem eher diskurs- oder programmanalytisch ausgerichteten Begriff der Gouvernementalität zielt der Begriff der Selbstsorge eher auf die Frage, wie sich bestimmte (gesellschaftliche) Subjektformate in Selbstpraktiken einschreiben »als Weisen des Denkens, Urteilens, Handelns und Empfindens« (ebd., S. 105).¹³ Mit dem Begriff der Selbstsorge gehe es daher um die Frage, wie

13 Pieper (2007) weist darauf hin, dass mit Diskurs- oder Programmanalysen keine Aussagen über die Subjektivität von Menschen getroffen werden könnten, sondern einzig über die als Umriss des Denkens und Handelns bezeichneten Regierungsrationalitäten und Subjektformate, mit denen Menschen dazu angehalten würden, sich als Subjekte zu begreifen und zu verhalten. Mit Diskurs- und Programmanalysen könne zwar gezeigt werden, wie Selbstbilder und Modi der inneren Führung präformiert würden, nicht aber, »ob und wie die Produktion von Subjektivitäten und deren Selbstkonstituierung aufeinander bezogen sind« (ebd., S. 105). Die aus programmatischen Texten herausgearbeiteten Subjektformate seien »nicht zu verwechseln mit empirischen Subjekten«

sich Menschen zu ihrer eigenen (sozialen) Existenz und den dort vorgegebenen Subjektformaten verhalten und wie sie dabei auf sich einwirken, sich fügen oder widersetzen (vgl. Flick, 2013). Erst über den Begriff der Selbstsorge werde also sichtbar, was Menschen in ihrer Welt willens sind zu akzeptieren, zurückzuweisen und zu verändern, sowohl bei sich selbst als auch in ihren Verhältnissen (vgl. Schmid, 1992).

Mit Bezug auf den Forschungsgegenstand erlaubt der machttheoretisch fundierte Begriff der Selbstsorge, die subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und die dabei hervorgebrachte(n) Subjektivität(en) als Form der Selbstführung *und* als Teil einer Regierungsform zu verstehen, die, wie weiter oben dargelegt, durch das Körperinnere eines Menschen und seine Gefühle hindurch geht. Die Kategorie der Selbstsorge zielt darauf, nachzuvollziehen, wie pädagogische Fachkräfte unter der Bedingung aktueller gesellschaftlicher und diskursiver Strukturen zum Thema sexualisierte Gewalt zu Subjekten werden (können). Unter anderem geht es darum, herauszuarbeiten, inwiefern die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen hervorgebrachten Adressierungsweisen oder Subjektformate – als Täter*in, als Professionelle, als Ansprechperson, als professionalisierungsbedürftiges oder als vulnerables Subjekt (Kap. 2) – von den Fachkräften aufgegriffen, angenommen, modifiziert oder zugunsten anderer Subjektpositionen verworfen werden. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird dabei nicht als individuelle, sondern als gesellschaftliche Möglichkeit verstanden, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Gefühle, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder oder Jugendliche in den Blick zu nehmen. Sie verweist demnach immer auf die sozialen und diskursiven Bedingungen des Handelns und auf ihre spezifische Situierung innerhalb des pädagogischen Feldes. Verbunden mit diesen Überlegungen wird im nachfolgenden Kapitel der theoretische Subjektbegriff dargelegt, der mit dem Foucault'schen Begriff der Selbstsorge einhergeht und der für die Erforschung der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte von Relevanz ist.

(ebd.). Durch die Verknüpfung von Diskurs- und Biografieanalyse kann die gesellschaftliche Produktion von Subjekten und deren Selbstkonstituierung in ihrer Bezogenheit analysiert werden (vgl. Tuider, 2007; Spies, 2015; Pfahl et al., 2015).

3.3.3 Das Subjekt der Selbstsorge

Das Subjektverständnis, das im Foucault'schen Konzept der Selbstsorge vorausgesetzt wird, geht davon aus, dass Subjekte sich über Erfahrungen und mittels Selbstpraktiken immer wieder neu konstituieren (müssen). Als Erfahrungssubjekte sind sie per definitionem unvollständige, nicht-mit-sich-identische Subjekte, die ihren Endpunkt nicht in der Geschlossenheit und Vollkommenheit, sondern in der Veränderung und Transformation ihres Selbst finden (vgl. Reichenbach, 2000).¹⁴ Es sind Subjekte, die ihren Ort nicht in der Identität, sondern in der Differenz finden und denen konstitutiv die Möglichkeit zugesprochen wird, mit jeder Erfahrung, ein*e Andere*r zu werden. Die Möglichkeit der »offenen, nicht abschließbaren Geschichte« mache sie zu Subjekten »möglicher *Veränderung*« (ebd., S. 183, Hervorh. i. O.). Identitätstheoretisch, aber auch bildungs- und erziehungstheoretisch ist dieser Gedanke von erheblicher Relevanz, denn: »Ein mit sich identisches Selbst – oder auch Subjekt – wäre nicht entwicklungsunfähig« (ebd., S. 182). Das Foucault'sche Subjektverständnis grenzt sich damit klar von jenen Ansätzen ab, die von einem wahren und mit sich identischen Kern des Subjekts ausgehen (vgl. Dietschi & Reichenbach, 2014). Überdies wird mit dem Foucault'schen Subjektverständnis die grundlegende Sozialität und Relationalität von Subjekten betont. Es wird davon ausgegangen, dass Subjekte sich nur im Spiegel des anderen selbst erkennen und konstituieren können (vgl. Abels, 2015). Bezogen auf Prozesse der Subjektwerdung pädagogischer Fachkräfte bedeutet dies, dass sie ohne den Anderen nicht gelingen können. Subjekte sind demnach immer in Relation zu ihren Gegenübern zu verstehen. Im Fall pädagogischer Fachkräfte sind dies insbesondere die Adressat*innen ihrer Arbeit, aber auch ihre Kolleg*innen und Vorgesetzten.

In Anlehnung an Foucault werden Subjekte überdies in ihrer Verwobenheit mit den gesellschaftlichen, diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken verständlich (vgl. Bührmann, 2007). Subjektivität sei, auch als singuläre und begrenzte Erfahrung, immer als die (modifizierte) Aktualisierung einer möglichen Subjektivierungsweise vor dem Hintergrund eines historisch-konkreten Macht-Wissen-Komplexes zu verstehen. Subjektivität wird daher weniger als Ausdruck eines Selbstbewusstseins von Menschen verstanden, sondern als »eine der gegebenen Möglichkeiten zur Organisation

14 Die Begriffe Subjekt und Selbst werden bei Foucault identisch verwendet.

des Selbstbewusstseins« (Foucault, 2007, S. 251, zit. n. Meißner, 2010, S. 125). Dennoch sei es unzureichend, die Konstitution von Subjekten vor dem Hintergrund bestimmter Machtpraktiken oder Wissensformen zu verstehen. Um zu verstehen, ob und wie die durch gesellschaftliche Strukturen und Diskurse präformierten Bilder und Modi der inneren Führung sich als Praktiken in die »Weisen des Denkens, Urteilens, Handelns und Empfindens« (Pieper, 2007, S. 105) von Menschen einschreiben, müssten die jeweiligen Selbstverhältnisse von Menschen berücksichtigt werden (vgl. Pieper, 2007; Bührmann, 2007). Erst darüber werde das »im Selbstbezug angelegte produktive Potential von Subversion und Widerstand, das auch die performative Dimension neuer widersetzlicher Subjektivierungsweisen einschließt« (ebd., S. 105) und das über die in Diskursen angelegten Subjektivierungsformate hinausweise, erkennbar. Es wird also davon ausgegangen, dass Subjekte sich erst über Erfahrungen »praktisch – über den Einsatz bestimmter Techniken – selbst konstituieren und dabei, in je spezifisch zu bestimmender Weise, auch widerständig zu diesen Verhältnissen verhalten« (Meißner, 2010, S. 124). Subjekte, so kann zusammenfassend festgehalten werden, konstituieren sich also weder jenseits noch als bloße Effekte von gesellschaftlicher Macht und Diskursen. Sie konstituieren sich immer auch über Erfahrungen und mittels Selbstpraktiken, die als spezifische Weisen der Erfahrungsbewältigung auch als gesellschaftlich zu verstehen sind.

Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand erweisen sich diese Überlegungen zur Subjektconstitution als relevant: Es wird *erstens* davon ausgegangen, dass die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche für die Mehrheit pädagogischer Fachkräfte nicht zu den Routinehandlungen des beruflichen Alltages gehört. Eine Ausnahme stellen die spezialisierten Arbeitsfelder des Kinderschutzes dar (vgl. Thole et al., 2012b). Dennoch kann auch für diese Felder angenommen werden, dass die Auseinandersetzung mit Kinderschutzfällen immer wieder neue Herausforderungen birgt. Es wird daher davon ausgegangen, dass die Erfahrungen, die pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche machen, grundsätzlich bedeutsame Erfahrungen sind (vgl. Christmann, 2021), die sie (kontinuierlich) zu anderen werden lassen. Mit dem Begriff der Selbstsorge können die Möglichkeiten der Subjektconstitution pädagogischer Fachkräfte *zweitens* als Ausdruck der jeweiligen Situierung pädagogischer Fachkräfte im pädagogischen Feld und ihrer gesellschaftlichen Positionierung im Kontext von

sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche verstanden werden. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird so in ihrer diskursiven, institutionellen und gesellschaftlichen Verfasstheit nachvollziehbar. Im Hinblick auf die kommunikative Struktur des Subjekts wird *drittens* deutlich, dass sich die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte immer im Kontext der pädagogischen Generationenbeziehung und ihrer (beruflichen) Beziehungen realisiert (vgl. Baader et al., 2014) und somit als ein relationales Konstrukt zu verstehen ist.

3.3.4 Zwischenfazit

Ziel der dritten theoretischen Orientierung war es, über den Begriff der Selbstsorge den Forschungsgegenstand auf Subjektebene auszuleuchten. In Abgrenzung zu dem eher gesundheitswissenschaftlich und traumapädagogisch fundierten Konzept der Selbstfürsorge wurde der Begriff Selbstsorge in Anlehnung an Foucault (2009) als das reflexive und praktische Selbstverhältnis pädagogischer Fachkräfte ausgearbeitet. Über die gouvernementalitätstheoretische Interpretation des Selbstsorgekonzepts wurde die Gesellschaftlichkeit der Selbstsorge bzw. ihre Einbindung in gesellschaftliche Machtverhältnisse dargelegt. Selbstsorge wird demnach als Teil einer Regierungsform verstanden, durch die Menschen dazu angehalten werden, im herrschenden Sinn auf sich einzuwirken. Damit verbunden ist ein Subjektbegriff, der davon ausgeht, dass Subjekte sich in und über Erfahrungen konstituieren und ihren Endpunkt in der Differenz finden, das heißt in der Möglichkeit, in und über die gemachten Erfahrungen ein*e Andere*r zu werden. Er geht zudem davon aus, dass Subjekte sich immer sozial, also gegenüber einer (oder mehreren) anderen Person(en) konstituieren. Die Selbstsorge wird als die gesellschaftliche Möglichkeit pädagogischer Fachkräfte verstanden, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Gefühle, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder oder Jugendliche in den Blick zu nehmen. Der Begriff der Selbstsorge (und der Subjektivität) verweist dabei immer auch auf den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext, in dem pädagogische Fachkräfte handeln, ebenso wie auf ihre spezifische Situierung innerhalb des pädagogischen Feldes. Die im Rahmen der Dissertation gestellte Frage nach der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte zielt somit letztlich auf die (relationalen) Möglichkeiten der Subjektconstitution pädagogischer Fachkräfte im Kon-

text von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und die damit verbundene Frage, wer pädagogische Fachkräfte in diesem Zusammenhang sein wollen und können.

3.4 Forschungsheuristik: Selbstsorge als Erfahrungs-, Beziehungs- und gesellschaftliche Kategorie sowie als theoretischer Zugang zur Subjektivität pädagogischer Fachkräfte

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus den drei theoretischen Orientierungen in die zentrale Forschungsperspektive der Dissertation überführt. Ihre Darlegung erfolgt ausgehend von dem Begriff der Selbstsorge, mit dem die (reflexiven) Praktiken bezeichnet werden, durch die pädagogische Fachkräfte sich selbst, ihre Erfahrungen, Gefühle, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche erkennen und mit denen sie im oder mitunter auch gegen den herrschenden Sinn versuchen, auf sich einzuwirken. Wie zuvor dargelegt, erfolgt die Selbstsorge immer relational, also gegenüber einem (oder mehreren) Anderen und ist überdies institutionell und diskursiv eingebunden. Sie erweist sich damit als Bindeglied zwischen Subjekt, pädagogischer Beziehung und Gesellschaft bzw. Diskurs.

Für die empirische Analyse wird die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte *erstens* als Erfahrungskategorie konzipiert. Mit dem erfahrungsbasierten Begriff der Selbstsorge wird herausgearbeitet, über welche Erfahrungen sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte erkennen und konstituieren (können). Es wird zudem nachvollzogen, mittels welcher Praktiken pädagogische Fachkräfte auf sich einwirken, um ihre Erfahrungen zu bewältigen und, im Foucault'schen Sinne, zu ordnen und zu kontrollieren. Als Erfahrungskategorie zielt die Selbstsorge folglich auf die Frage der Subjektkonstitution, die sich einerseits, basierend auf Erfahrungen, als reflexive Selbsterkenntnis und andererseits, basierend auf sogenannten Selbsttechniken, als Erfahrungsbewältigung und -kontrolle vollzieht.

Die Frage nach den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte wird dabei auch als Frage nach der Bedeutung jener spezifischen Subjektivität(en) pädagogischer Fachkräfte für die professionelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, denen sexualisierte Gewalt widerfahren ist oder

widerfährt, gestellt. Der Begriff der Selbstsorge wird daher *zweitens* als Beziehungskategorie verstanden. Als solche zielt der Begriff auf das institutionelle und pädagogische Beziehungsgeflecht, innerhalb dessen sich die Subjektivität pädagogischer Fachkräfte konstituiert. Im Zentrum steht die Beziehung zu gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen und Kindern und Jugendlichen, bei denen der Verdacht besteht, dass ihnen sexualisierte Gewalt widerfahren ist oder widerfährt. Ferner werden auch die soziale Situierung pädagogischer Fachkräfte innerhalb des pädagogischen Feldes und die institutionellen und kollegialen Beziehungen in den Blick genommen. In diesem relationalen Verständnis zielt der Begriff der Selbstsorge auf das Verhältnis der eigenommenen Subjektposition zu der (zugeschriebenen) Position gewaltbetroffener Kinder und Jugendlicher oder Kolleg*innen. Eine so verstandene Selbstsorge ermöglicht, die Subjektivität pädagogischer Fachkräfte als Bestandteil pädagogischer Sorgeverhältnisse miteinzubeziehen und diese (neben ihrem Wissen und Können) als wichtigen Aspekt der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu berücksichtigen.

Die Kategorie der Selbstsorge ermöglicht überdies, die gesellschaftlichen und diskursiven Bedingungen der Subjektconstitution miteinzubeziehen. Selbstsorge wird daher *drittens* als eine gesellschaftliche Kategorie gefasst. Dabei geht es um die Frage, anhand welcher Erfahrungen pädagogische Fachkräfte sich bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche überhaupt als Subjekte konstituieren können, das heißt, welche Erfahrungen repräsentiert werden können und welche Erfahrungen unter den aktuellen Bedingungen des fachlichen und gesellschaftlichen Diskurses über sexualisierte Gewalt ausgeklammert werden. Im Fokus steht die Frage, vor dem Hintergrund welcher Subjektformate sich die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte vollzieht und anhand welcher diskursiver und gesellschaftlicher Subjektformate sie sich und die eigenen Erfahrungen in den Blick nehmen und bewältigen können. Es geht also darum, aus den Weisen des Denkens, Urteilens, Handelns und Empfindens« (Pieper, 2007, S. 105) pädagogischer Fachkräfte jene präformierten Bilder und Modi der inneren Führung herauszuarbeiten, mit denen pädagogische Fachkräfte die eigenen Erfahrungen bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bewältigen. Der Begriff der Selbstsorge stellt die Frage nach der Subjektconstitution pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt folglich als Frage nach den gesellschaftlichen und diskursiven Möglichkeiten der Subjektconstitution. Er zielt damit nicht nur auf die individuellen Voraus-

setzungen der Subjektkonstitution, sondern auch auf die institutionellen, diskursiven und gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Subjektivität als pädagogische Fachkraft jeweils entsteht.

Als eine zentrale gesellschaftliche Bedingung der Subjektkonstitution pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt wird in der Arbeit das Geschlechterverhältnis angesprochen. Vor dem Hintergrund der symbolischen Geschlechterordnung gesellschaftlicher Sorgearbeit (Kap. 3.1.1), der Sorgearbeit im pädagogischen Feld (Kap. 3.1.2) und dem Phänomen sexualisierter Gewalt (Kap. 3.1.3) wird davon ausgegangen, dass sich die Möglichkeiten der Subjektkonstitution für pädagogische Fachkräfte in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht unterscheiden. Um Annahmen über die binäre Geschlechterstruktur in der Analyse nicht zu reifizieren, wird danach gefragt, inwiefern die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in die symbolischen Geschlechterordnungen der Sorge und der sexualisierten Gewalt eingefügt wird und diese modifiziert, durchkreuzt oder überschreitet.

Im Rahmen der Dissertation wird damit eine Perspektive auf den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eingenommen, die den Fokus auf die spezifische Subjektivität pädagogischer Fachkräfte lenkt und nach ihren (gesellschaftlichen) Möglichkeiten fragt, sich im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte zu erfahren und zu konstituieren. Mit der Selbstsorge wird ein Aspekt aufgegriffen, der in der Forschung über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen bisher nur wenig Berücksichtigung gefunden hat, anschlussfähig an sorgetheoretische Perspektiven ist und über bisherige, eher gesundheitswissenschaftlich fundierte Perspektiven auf die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte hinausgeht. Zentral wird mit der Dissertation ein Beitrag zu der Frage geleistet, auf welche Weise Prozesse der (professionellen) Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und Prozesse der (professionellen) Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche von der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte, verstanden als spezifische Subjektivität, abhängen und durch diese beeinflusst werden.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen wird die Ausgangsfragestellung »Welche Erfahrungen machen pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche?« nachfolgend in

die forschungsleitenden Fragen für die empirische Untersuchung überführt. Diese lauten:

1. Über welche Erfahrungen und Selbstpraktiken konstituieren sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte? (Selbstsorge als Erfahrungskategorie)
 - 1.1 Welche (gesellschaftlichen) Möglichkeiten haben pädagogische Fachkräfte, sich selbst, die eigenen Gefühle, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen? (reflexive Selbstsorge)
 - 1.2 Welches sind die Selbstpraktiken, durch die pädagogische Fachkräfte ihre Erfahrungen im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bewältigen? (praktische Selbstsorge)
2. Welche Bedeutung hat die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte für professionelle Prozesse der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche? (Selbstsorge als relationale Kategorie/Interdependenz)
3. Inwieweit fungiert die symbolische Geschlechterordnung der Sorge und/oder der sexualisierten Gewalt als Skript, vor dessen Hintergrund die eigenen Erfahrungen geordnet und Subjektpositionen hervorgebracht werden? (Selbstsorge als gesellschaftliche Kategorie/Geschlecht)

