

Johanna Hess

Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit

Zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Kontext
sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche



Psychosozial-Verlag

Johanna Hess
Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit

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

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

BAND 41 ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT

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

Johanna Hess

Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit

**Zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte
im Kontext sexualisierter Gewalt
gegen Kinder und Jugendliche**

Psychosozial-Verlag

Zugl.: Diss., BTU Cottbus-Senftenberg, 2023, u. d. T.: Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit. Eine sorge- und geschlechtertheoretisch fundierte, rekonstruktive Studie zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche

Die Open-Access-Publikation wurde durch eine Förderung des
Landes Sachsen-Anhalt ermöglicht.

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

Weitere Informationen finden Sie unter:

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



Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für
Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen
(gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos
und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen
durch den jeweiligen Rechteinhaber.

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

Originalausgabe

© 2024 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden. Wir behalten uns auch eine Nutzung des Werks
für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG vor.

Umschlagabbildung: © iStock/Nikola Vukojevic

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3349-9 (Print)

ISBN 978-3-8379-6239-0 (E-Book-PDF)

ISSN 2367-2420 (Print)

<https://doi.org/10.30820/9783837962390>

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Gegenstand, Fragestellung, Herangehensweise	15
1.2	Positionierung als Forschende	18
2	Forschungsstand	21
2.1	Pädagogische Fachkräfte als Täter*innen und Mitwissende	25
2.2	Pädagogische Fachkräfte als Professionelle im Umgang mit Sexualität und Nähe	34
2.3	Pädagogische Fachkräfte als Ansprechpersonen für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche	41
2.4	Pädagogische Fachkräfte als Adressat*innen von Aus-, Fort- und Weiterbildung	50
2.5	Pädagogische Fachkräfte als vulnerable Subjekte und (sekundär) Betroffene von sexualisierter Gewalt	59
2.6	Zwischenfazit, Forschungslücken und Fragestellung	66
3	Theoretischer Zugang	69
3.1	Theoretische Orientierung I: Geschlechterperspektiven	70
3.1.1	Sorge und Geschlecht	71
3.1.2	Pädagogischer Beruf und Geschlecht	75
3.1.3	Sexualisierte Gewalt und Geschlecht	79
3.1.4	Zwischenfazit	82
3.2	Theoretische Orientierungen II: Pädagogische Generationenbeziehungen als Sorgebeziehungen	83

3.2.1	Sorge als soziale Handlungspraxis	86
3.2.2	Sorge als normativer Bezugspunkt pädagogischer Generationenbeziehungen	96
3.2.3	Zwischenfazit	102
3.3	Theoretische Orientierung III: Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte	103
3.3.1	Selbstfürsorge	103
3.3.2	Selbstsorge als Selbstführung	109
3.3.3	Das Subjekt der Selbstsorge	115
3.3.4	Zwischenfazit	117
3.4	Forschungsheuristik: Selbstsorge als Erfahrungs-, Beziehungs- und gesellschaftliche Kategorie sowie als theoretischer Zugang zur Subjektivität pädagogischer Fachkräfte	118
4	Methodologie	123
4.1	Was habe ich erlebt? – Erfahrungen erzählen	124
4.2	Wer bin ich geworden? – Das Selbst im Erzählen	135
4.3	Wer kann, wer will ich sein? – Erzählen als Positionierung im Diskurs	142
4.4	Zusammenfassung: Selbstsorge als narrative Erfahrungsbewältigung und als relationale, subjektive Positionierung im Diskurs	145
5	Methodisches Vorgehen	147
5.1	Datenerhebung	147
5.1.1	Die theoretische Konstruktion des Samples	148
5.1.2	Der Feldzugang	151
5.1.3	Das Vorgespräch	153
5.1.4	Das biografisch-narrative Interview	154
5.1.5	Biografisch-narrative Interviewführung zum Thema sexualisierte Gewalt	159
5.2	Datenaufbereitung	162

5.2.1	Die Transkription	163
5.2.2	Die Anonymisierung	164
5.3	Datenauswertung	165
5.3.1	Auswahl der vier Kernfälle	166
5.3.2	Die Rekonstruktion narrativer Identität	171
5.3.2.1	Positionierungsanalyse	175
5.3.2.2	Weitere Auswertungsverfahren	177
5.4	Zwischenfazit	183
6	Empirische Fallrekonstruktionen	185
6.1	»Das ist unsere Pflicht.« Professionelle Handlungsfähigkeit als Norm – Erfahrungen und Selbstpraktiken der Grundschullehrerin Caren Conrad	186
6.1.1	Berufsbiografisches Kurzportrait	187
6.1.2	Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen	189
6.1.2.1	»aber es gibt einfach auch Dinge da merkt man diese (...) da ist was komisch« – Sorge als habitualisierte Aufmerksamkeit	190
6.1.2.2	»das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen« – Sorge als professionelle Norm	195
6.1.2.3	»es gibt Kinder mit Verdacht auf Missbrauch« – Handlungssouveränität auf Beziehungsebene	199
6.1.2.4	»das ist ein Satz den man nie hören wird« – Handlungsfähig bleiben I: Wissen über Beziehungsdynamiken im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt	205
6.1.2.5	»sammeln Sie erstmal und überlegen Sie sich eben ob das reicht um uns einzuschalten« – Handlungsfähig bleiben II: Wissen über institutionelle Dynamiken	208
6.1.2.6	»das Kind guckte auch mich nicht mehr an« – Erfahrung von Handlungssohnmacht	216
6.1.2.7	»das war eine gute Fortbildung« – Wissenserwerb als Selbstpraktik	223
6.1.2.8	»ich habe dann Mitleid mit den Kindern aber ich leide nicht mit (...)« – Abgrenzungshandeln als Selbstpraktik	227

6.1.2.9	»ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand« – Ressourcenorientiertes Handeln als Selbstpraktik	229
6.1.2.10	»im Prinzip äh ist man an dieser Schule (.) Mutter von fünfundzwanzig Kindern« – Vergeschlechtlichte Selbstsorge	233
6.1.3	Fallstruktur: Die »normative Selbstsorge« der Grundschullehrerin Caren Conrad	236
6.2	»Man ist doch ein bisschen verunsichert.« Die Abgrenzung von männlicher Täterschaft als Handlungsbedingung – Erfahrungen und Selbstpraktiken des Lehrers Gerrit Goergen	239
6.2.1	Berufsbiografisches Kurzportrait	241
6.2.2	Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen	242
6.2.2.1	»so konkret hatte ich das jetzt noch nie erzählt bekommen« – Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt	243
6.2.2.2	»ich hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können« – Eingeschränkte Handlungsfähigkeit und emotionale Reflexivität	251
6.2.2.3	»ich versuche den Umgang normal zu gestalten aber trotzdem weiß ich aha hier nicht zu nahe kommen« – Handeln zwischen Normalisierung und Besonderung	254
6.2.2.4	»war wahrscheinlich auch gegen andere Männer« – Zur Notwendigkeit der Abgrenzung von der männlichen Täterposition	264
6.2.2.5	»man ist halt immer dieser Sache ausgesetzt dass jemand was wenn er mich nicht mag oder sowas jetzt erzählen könnte« – Potenzielle Falschbeschuldigung als Handlungsbedingung männlicher Lehrkräfte	269
6.2.2.6	»dass man gar nicht in die Situation kommt mit einer Schülerin da in einem Raum zu sein« – Selbstpraktiken: Nähe vermeiden und Transparenz herstellen	276
6.2.2.7	»man so handelt ja nicht nur aus Eigenschutz sondern [...] man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind« – Wechselseitige Vulnerabilität als Handlungsbedingung	281

6.2.3	Fallstruktur: Die »ambivalente Selbstsorge« des Lehrers Gerrit Goergen	286
6.3	»Damit fing diese Mobbinggeschichte an.« Kollegiale Verletzungserfahrungen als Hemmnis für die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt – Erfahrungen und Selbstpraktiken der Sozialarbeiterin Luise Lorenz	290
6.3.1	Berufsbiografisches Kurzportrait	291
6.3.2	Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt	293
6.3.2.1	»ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen« – Ambivalenzen in der Bearbeitung von sexualisierten Grenzverletzungen unter Kindern	293
6.3.2.2	»ich wusste nicht ob ich spinne« – Vulnerabilität durch sexuelle Belästigung	302
6.3.2.3	»ich hab denen ganz schön aus der Verlegenheit (.) geholfen weil sie=s sonst hätte im Kollegium ansprechen müssen und dann wär Stille gewesen« – Expertin werden als Selbstpraktik (oder: die Behauptung von Fachlichkeit)	314
6.3.3	Fallstruktur: Die »verletzte Selbstsorge« der Sozialarbeiterin Luise Lorenz	322
6.4	»Damals noch sehr naiv hab [ich] mit diesem Mann gesprochen.« Professionalisierung als erfahrungsoffener, kollektiver Prozess – Erfahrungen und Selbstpraktiken des Sozialarbeiters Norbert Nitsche	326
6.4.1	Berufsbiografisches Kurzportrait	327
6.4.2	Erfahrungen und Selbstpraktiken aus der Arbeit mit Tätern und Betroffenen von sexualisierter Gewalt	329
6.4.2.1	»und die Kollegen damals hatten gehofft dass [...] ich diesen Vater bewegen könnte da also pf: abzusehen von weiteren Übergriffen« – Einstieg in die Täterarbeit	331
6.4.2.2	»diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf« – Handlungsohnmacht als individuelle und als kollektive Erfahrung	339

6.4.2.3	»mit nem normalen Beratungssetting erreich ich den nicht« – Konzeptionelle Grenzen in der Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt	345
6.4.2.4	»da wurde mir klar (.) also dass im System was nicht stimmt in uns=rem System was nicht stimmt« – Die ethische Verpflichtung gegenüber Betroffenen sexualisierter Gewalt	350
6.4.2.5	»mit uns=rem [...] fachlichen [...] Wissensstand vor zwanzich Jahren is [...] mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten« – Professionalisierung I: Wissenserwerb als (kollektive) Selbstpraktik	356
6.4.2.6	»dass wir mit=nander professionell über dieses Thema reden« – Professionalisierung II: Austausch und Vernetzung als (kollektive) Selbstpraktik	360
6.4.2.7	»unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention« – Konsolidierung in der Täterarbeit zwischen Ablehnung und Anerkennung	363
6.4.2.8	»dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser Personengruppe beschäftigen« – Vergeschlechtlichte Konstruktionen von sexualisierter Gewalt und Sorge	371
6.4.2.9	»irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen« – Berufsbiografische Vulnerabilität I: Veränderungen auf der Ebene der Sexualität	377
6.4.2.10	»das tut mir auch manchmal leid dass ich da so ((atmet ein)) keine Kapazitäten mehr hab wenn ich nach Hause komme« – Berufsbiografische Vulnerabilität II: Eingeschränkte soziale Ressourcen	384
6.4.3	Fallstruktur: Die »erfahrungsoffene Selbstsorge« des Sozialarbeiters Norbert Nitsche	390
7	Fallübergreifende Ergebnisse	393
7.1	Erfahrungsdimensionen in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte	394
7.1.1	(Professionelle) Handlungsfähigkeit als Erfahrungsdimension	394
7.1.1.1	Ethische Verpflichtung zur professionellen Handlungsfähigkeit	395
7.1.1.2	Fachwissen als Grundlage professioneller Handlungsfähigkeit	397

7.1.1.3	Verhältnis von professioneller Handlungsfähigkeit und Handlungssohnmacht	401
7.1.1.4	Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit I	407
7.1.1.5	Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit II	410
7.1.2	Vulnerabilität als Erfahrungsdimension	416
7.1.2.1	Zur Erfahrung von professioneller Vulnerabilität	418
7.1.2.2	Zur Erfahrung von berufsbiografischer Vulnerabilität	424
7.1.2.3	Zur Erfahrung von kollegialer Vulnerabilität	428
7.1.2.4	Zur Erfahrung von Vulnerabilität als männliche Lehrkraft	431
7.1.3	Zwischenfazit: Verhältnisse von (professioneller) Handlungsfähigkeit und Vulnerabilität	435
7.2	Selbstsorge als Beziehungskategorie	439
7.2.1	Beziehungserfahrungen zu Kindern und Jugendlichen	440
7.2.2	Zwischenfazit: Zur Relationalität der Selbstsorge	448
7.3	Vergeschlechtlichte Bezüge in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte – Selbstsorge als vergeschlechtlichte Kategorie?	450
7.3.1	Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt	451
7.3.2	Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von Sorge	459
7.3.3	Zwischenfazit: Wer kann sorgen? Zur Bedeutung des Geschlechts in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte	466
8	Schluss	469
8.1	Anschlüsse für die Theorie	472
8.2	Anschlüsse für das pädagogische Feld	478
	Danksagung	483
	Literatur	485
	Anhang	519

1 Einleitung

»Wer sorgt für uns, wenn nicht wir selbst?« – Mit diesen Worten begann eine Pädagogin im Jahr 2015 auf einer Konferenz zum professionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt ihren Beitrag. Sie sagte sinngemäß, dass auch sie es sehr wichtig finde, der Thematik mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Auch in ihrer Einrichtung sei bisher viel zu wenig geschehen. Viele ihrer Kolleg*innen¹ würden das Thema ignorieren, andere würden nach individuellen Lösungen suchen. Sie selbst habe das Gefühl, sich unter den aktuellen Bedingungen »aufzurauchen« und frage sich, bis zu welchem Punkt es überhaupt zu ihrer Aufgabe als Pädagogin gehöre, sich um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu kümmern.

Die Aussagen der Fachkraft haben den Anstoß für die vorliegende Dissertation gegeben. Sie verweisen darauf, dass sich nicht alle Fachkräfte der Thematik von sexualisierter Gewalt zuwenden und als Professionelle erkennen würden. Sie machen die professionelle Sorge als interdependentes Geschehen und die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte als Bedingung der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche sichtbar, die ihrerseits von institutionellen, feldspezifischen und gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst wird.

Seit dem Jahr 2010 ist eine Vielzahl an Forschungsarbeiten entstanden, die die massiv in pädagogischen Einrichtungen ausgeübte sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogisch Tätige und die eklatanten Lücken pädagogischer Professionen zum Thema sexualisierte Gewalt aufarbeitet und systematisiert (vgl. etwa Helming et al., 2011; Andresen & Heitmeyer, 2012; Thole et al., 2012a; Fegert & Wolff, 2015; Retkowski et al., 2018a; Wazlawik et al., 2019; 2020; Glaser et al., 2021;

1 Die Verwendung des Gendersternchens zielt auf die Sichtbarmachung von nicht-binären, queeren, inter- und transgeschlechtlichen Positionierungen von Menschen.

Reimann et al., 2021a). Der Blick in die Forschung zeigt, dass das Handeln pädagogischer Fachkräfte primär im Hinblick auf seine fachlichen Grundlagen (vgl. Gebrande, 2014; Fegert et al., 2013; Fuchs et al., 2017; Glammeier & Fein, 2018; Christmann, 2021), die professionellen und organisationalen Bedingungen (vgl. Retkowski & Thole, 2012; Böllert & Wazlawik, 2014) oder seine machtförmigen Entgleisungen untersucht wird (vgl. Thole et al., 2012a; Ley & Ziegler, 2012; Ferring & Willems, 2014; Kowalski, 2015). Zur Bedeutung der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte liegen bis dato keine empirischen Forschungsarbeiten vor, ebenso fehlen interdependente Perspektiven auf den professionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt. Darüber hinaus wird eine tendenzielle Ausblendung der Kategorie Geschlecht konstatiert (vgl. Behnisch & Rose, 2012; Glammeier, 2015b).

An diese Forschungslücken anknüpfend zielt die Dissertation auf die Untersuchung der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte. Sie fragt nach den Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte, sich selbst und die eigenen Gefühle, Verletzungen oder Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in den Blick zu nehmen. Die Selbstsorge erweist sich dabei als das zentrale Konzept, das erlaubt, die Relationalität von Sorgeprozessen in den Blick zu nehmen *und* zu verstehen, wie es pädagogischen Fachkräften möglich wird, sich in Hinblick auf das Thema sexualisierte Gewalt als Professionelle zu erkennen und sich in die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu involvieren.

Auf der Grundlage einer geschlechter- und sorgetheoretisch angelegten, rekonstruktiven Untersuchung der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird in der Dissertation gezeigt, dass die Herstellung und Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit im Kontext von sexualisierter Gewalt primär in individueller Verantwortung erfolgt. Es wird ersichtlich, dass einzelne Fachkräfte durchaus in der Lage sind, professionelle Handlungsfähigkeit zum Thema sexualisierte Gewalt individuell herzustellen und über entsprechende Selbstpraktiken – wie den Erwerb von Fachwissen oder ein ressourcenorientiertes Handeln auf Beziehungsebene – abzusichern. Bei anderen Fachkräften erweisen sich die Möglichkeiten, sich zum Thema sexualisierte Gewalt als Professionelle zu erkennen und als solche zu handeln, situativ oder über einen längeren Zeitraum als eingeschränkt. Als zentraler Grund werden in der Dissertation eigene, zum Teil vergeschlechtlichte Erfahrungen der Verletzbarkeit im institutionellen Kontext ersichtlich.

Neben der Erfahrung von Vulnerabilität erweist sich das Geschlecht als ein subjektiver Faktor für das Erkennen und die Übernahme professioneller Verantwortung im Kontext von sexualisierter Gewalt. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt erweist sich demnach in Teilen als vergeschlechtlicht. Sie bewegt sich – darauf verweist bereits der Titel der Dissertation – zwischen den Erfahrungen von Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit.

1.1 Gegenstand, Fragestellung, Herangehensweise

Mit der Frage nach der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird in der Dissertation an verschiedene Forschungsdesiderata in der seit dem Jahr 2010 entstandenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur zum Thema sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten angeknüpft, die im *zweiten Kapitel*, dem Forschungsstand, herausgearbeitet werden. Zugleich werden die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung enthaltenen Adressierungsweisen pädagogischer Fachkräfte – als Täter*innen, Professionelle, Ansprechpersonen, als professionalisierungsbedürftige oder vulnerable Subjekte – herausgearbeitet. Der Forschungsstand fungiert somit auch als Hintergrundfolie für die empirische Analyse.

Im *dritten Kapitel* wird der theoretische Zugang zum Forschungsgegenstand entwickelt, indem auf geschlechter- und sorgetheoretische Ansätze ebenso wie auf einen machttheoretisch fundierten Begriff der Selbstsorge zurückgegriffen wird. Die Darstellung der Theorie erfolgt als Orientierung auf drei Ebenen: der gesellschaftlichen Strukturebene (Geschlecht), der pädagogischen Beziehungsebene (Sorge/Interdependenz) und der Subjektebene (Selbstsorge). Auf der gesellschaftlichen Strukturebene wird erstens unter Berücksichtigung geschlechtertheoretischer Perspektiven (vgl. Kolshorn & Brockhaus, 2002; Brückner, 2008; 2013; Bereswill & Stecklina, 2010; Ehlert, 2010; Notz, 2011; Apitzsch, 2014; Kavemann, 2015; Glammeier, 2018) herausgearbeitet, inwieweit es sich bei den relevanten Gegenstandsbereichen der Dissertation – der Sorge, des pädagogischen Handlungsfeldes und der sexualisierten Gewalt – um vergeschlechtlichte Phänomene handelt (Kap. 3.1). Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird unter Rückgriff auf care-theoretische Ansätze (vgl. Kittay, 1995; Conradi, 2001; Fraser, 2001; Brückner, 2010a; 2010b; 2011a; Baader et al., 2014; Mackenzie et al., 2014a) und die normativen Grundlagen des

Kinderschutzes (vgl. Kappeler, 2014; Wiesener, 2015; Christmann & Wazlawik, 2018) zweitens herausgearbeitet, inwiefern pädagogische Generationenbeziehungen – auf der Ebene der Handlungspraxis und normativ – als Sorgebeziehungen verstanden werden können (Kap. 3.2). Auf der Subjektebene wird schließlich das der Dissertation zugrunde gelegte Konzept von Selbstsorge dargelegt, das in Anlehnung an die Arbeiten Foucaults (1986; 2009) als reflexives und praktisches Selbstverhältnis und als spezifische Rückbezogenheit pädagogischer Fachkräfte auf sich selbst (vgl. Baader et al., 2014) verstanden wird. Der Foucault'sche Begriff der Selbstsorge zielt auf die (gesellschaftlichen) Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte, sich selbst und die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen und zu kontrollieren. Damit verbunden ist ein Subjektverständnis, das davon ausgeht, dass Subjekte sich in und über die eigenen Erfahrungen und gegenüber einem oder mehreren anderen konstituieren (Kap. 3.3). Auf der Grundlage der theoretischen Annahmen werden drei forschungsleitende Fragen formuliert (Kap. 3.4):

1. Welche (gesellschaftlichen) Möglichkeiten haben pädagogische Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, sich selbst, die eigenen Gefühle, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und sich als Subjekte zu konstituieren? (Selbstsorge)
2. Welche Bedeutung hat die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte für die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche? (Interdependenz)
3. Welche Bedeutung zeigt sich mit Blick auf die Kategorie Geschlecht in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte und in der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche? (Geschlecht)

Im *vierten Kapitel* folgt die Ausarbeitung der methodologischen Annahmen, die sich auf Ansätze aus der Erzähl- und Konversationstheorie (vgl. Schütze, 1976; Straub, 2010) und der narrativen Psychologie (vgl. Bamberg; 2000; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a) stützen. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen sich im Erzählen, das heißt in der narrativen Zuwendung zu ihren Erfahrungen, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten als Subjekte hervorbringen und konstituieren. *Methodologisch* kann die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte somit als (narrativer) Modus der Erfahrungsbildung und Erfahrungsbewältigung (vgl. Straub,

2010) und als soziale Positionierung im Diskurs (vgl. Tuider, 2007) verstanden werden.

Methodisch ordnet sich die Forschungsarbeit dem Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung zu. Im *fünften Kapitel* wird das methodische Vorgehen der Datenerhebung (Kap. 5.1), der Datenaufbereitung (Kap. 5.2) und der Datenauswertung (Kap. 5.3) dargelegt. Die Datengrundlage bilden berufsbiografische Interviews mit Pädagog*innen aus den pädagogischen Handlungsfeldern der Schule und der Sozialen Arbeit, die im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität« an der Universität Kassel in Anlehnung an die Methode des narrativen Interviews (vgl. Schütze, 1983) erhoben wurden. Die Datenauswertung erfolgt fallbasiert auf der Grundlage verschiedener Analysestrategien (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a; Wolf, 1999; Helfferich, 2012; Hagemann-White, 1993; 1994) und fallübergreifend basierend auf Ansätzen zur Kontrastierung und Generalisierung fallbasierter Forschungsergebnisse (vgl. Przyborski & Wohlrab-Saar, 2014).

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in zwei Kapiteln: Im *sechsten Kapitel* werden die Erfahrungen und Selbstpraktiken pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche auf der Grundlage der Fallanalysen der Grundschullehrerin Caren Conrad² (Kap. 6.1), des Sekundarschullehrers Gerrit Goergen (Kap. 6.2), der Sozialarbeiterin Luise Lorenz (Kap. 6.3) und des Sozialarbeiters Norbert Nitsche (Kap. 6.4) rekonstruiert und zu Fallstrukturen der Selbstsorge verdichtet. Im *siebten Kapitel* werden die zentralen Erfahrungsdimensionen der Handlungsfähigkeit und der Vulnerabilität, die in den Fallanalysen rekonstruiert wurden, fallvergleichend kontrastiert und vor dem Hintergrund der feldspezifischen, institutionellen und gesellschaftlichen Situierung der Fachkräfte kontextualisiert und abstrahiert (Kap. 7.1). Darüber hinaus werden die in der Selbstsorge auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen hervorgebrachten Beziehungsmodi herausgearbeitet und kontrastiert (Kap. 7.2) und zuletzt auch die in der Selbstsorge enthaltenen impliziten und expliziten Vergeschlechtlichungen (Kap. 7.3).

Die empirischen Ergebnisse werden im *achten Kapitel* im Hinblick auf mögliche Anschlüsse für die Theorie (Kap. 8.1) diskutiert, und es werden Handlungsempfehlungen für das pädagogische Feld formuliert (Kap. 8.2).

2 Bei den vergebenen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Der Dissertation liegt ein Verständnis von sexualisierter Gewalt zugrunde, das diese auf der Struktur- und der Handlungsebene verortet (vgl. Retkowski et al., 2018b). Neben konkreten Gewalthandlungen können so auch strukturelle, diskursive und symbolische Aspekte von sexualisierter Gewalt berücksichtigt werden, wie binäre oder heteronormative Ordnungen von Geschlecht. Auf der Handlungsebene wird jede sexualisierte Handlung, die von Erwachsenen an oder vor einem Kind oder Jugendlichen vorgenommen wird, als sexualisierte Gewalt definiert. In Anlehnung an Rendtorff (2012a) wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche sexualisierten Handlungen von Erwachsenen nie wissentlich zustimmen können, da sie sich in einem sexuellen Umstrukturierungsprozess befinden und der eigenen Objektwahl noch nicht sicher sind. Ausgehend von der grundsätzlichen Differenz zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität wird daher immer von sexualisierter Gewalt gesprochen, wenn es zu sexuellen Interaktionen zwischen Kindern und Jugendlichen kommt, die mit Erregung aufseiten der Erwachsenen einhergehen, oder wenn Erwachsene Kindern oder Jugendlichen ihre eigene Sexualität aufdrängen, auch wenn dies nicht auf unmittelbar aggressive Weise geschieht (vgl. Rendtorff, 2012a).

1.2 Positionierung als Forschende

In der Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche können Spannungsverhältnisse auftreten, die den Forschungsprozess beeinflussen und für Forschende eine besondere Herausforderung darstellen. An dieser Stelle werden die für den Forschungsprozess der Dissertation wichtigsten Spannungsverhältnisse benannt und es wird die subjektive Position der Forscherin sichtbar gemacht und reflektiert (vgl. Behse-Bartels & Brand, 2009). Anders als in den anderen Kapiteln wird dafür eine persönliche Schreibweise gewählt.

Das *erste* Spannungsverhältnis besteht zwischen dem Anspruch an die wissenschaftlich-analytische Haltung als Forscherin und der normativen Orientierung am Kindeswohl. Als Forschende ist es mein Anspruch, einen möglichst distanzierten, analytischen Blick einzunehmen. Zugleich sind die Auswahl des Themas und mein Interesse für die Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche von dem Wunsch gekennzeichnet, mit der Forschung einen Beitrag zur Verbesserung der Situation

von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Generationenverhältnissen zu leisten. Das Spannungsverhältnis zwischen der wissenschaftlichen Analyse und ethischen Zielen der Forschung kann wie folgt beschrieben werden:

»Neben dem notwendig distanzierten akademischen Blick existiert eine ethisch praktische Anrufung. Es gibt keine ›guten Gründe‹ für Gewalt in der Erziehung zu plädieren. Die Vulnerabilität von Kindern in der generationalen Ordnung aufgrund ihrer existenziellen Angewiesenheit auf Hilfe, Fürsorge, Bildung und Erziehung und ihrer in den ersten Lebensjahren meist fehlenden Kontrolle über die eigene Umgebung, potenziert sich, wenn Kinder geschlagen, missbraucht, ausgebeutet, diskriminiert, missachtet, gedemütigt werden (vgl. King, 2015). Insofern besteht bei der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Erziehung und Gewalt eine Spannung zwischen dem nüchtern distanzierten, wissenschaftlich analytischen Blick und der normativen Positionierung zur Kritik an Gewalt gegenüber Heranwachsenden« (Andresen, 2018a, S. 7).

Als Forschende zum Thema sexualisierte Gewalt fühle ich mich beiden Aspekten gleichermaßen verpflichtet. Die Einlösung des Anspruchs erfolgt über den theoretischen Zuschnitt des Forschungsgegenstands, indem die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte konzeptionell als Teil von Sorgeprozessen in pädagogischen Einrichtungen verstanden wird. Auf der Grundlage einer interdependenten Perspektive werden die Erkenntnisse zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Situation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen betrachtet.

Das *zweite* Spannungsverhältnis ergibt sich aus dem Anspruch an ein wissenschaftlich-analytisches Vorgehen und an eine feministische Perspektive auf gesellschaftliche Gewaltverhältnisse. Auch als feministische Forscherin sehe ich mich den Qualitätsstandards wissenschaftlicher Forschung verpflichtet. Gerade im Zusammenhang mit der Thematik von sexualisierter Gewalt sehe ich mich zugleich vor der Herausforderung, mein Wissen über die Benachteiligung von Frauen, Mädchen, queeren, nicht-binären oder trans* Personen nicht auszublenden. Ziel ist es daher, dieses Wissen methodisch kontrolliert in den Forschungsprozess einzubeziehen (vgl. Hagemann-White, 1993; 1994).

Das *dritte* Spannungsverhältnis besteht zwischen der Einhaltung wissen-

schaftlicher Qualitätsstandards und eigenen Erfahrungen von sexualisierter Gewalt. Die Auseinandersetzung mit dem seit dem Jahr 2010 entstandenen Wissen zu übergriffigen Pädagog*innen weckte Erinnerungen an meine eigene Schulzeit und einen Lehrer, der mich und weitere Schüler*innen in der 5. bis 7. Klasse mehrfach zu sich nach Hause einlud, was ich aus heutiger Perspektive als eindeutige Grooming-Strategie einordnen kann. Gegen den Lehrer wurde Jahre nach meinem Abitur ein Disziplinarverfahren eingeleitet. Als Forscherin sah ich mich aufgefordert, die eigene Betroffenheit von sexualisierter Gewalt erneut zu reflektieren.

Das *vierte* Spannungsverhältnis besteht zwischen dem wissenschaftlich-analytischen Anspruch und der Erfahrung als Mutter. Angesichts der immensen Angewiesenheit und Verletzbarkeit meiner eigenen Kinder und der Verantwortung, sie in allen Stadien und an allen Orten des Aufwachsens vor sexualisierter Gewalt zu schützen, berührte mich die Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder phasenweise auf eine noch direktere Weise. Auch in diesem Zusammenhang sah ich mich aufgefordert, mich meines analytischen Blickes auf den Gegenstand zu vergewissern.

Meine subjektive Positionierung als Forschende zeichnet sich entsprechend vor dem Hintergrund der aufgezeigten Spannungsverhältnisse ab. Meine Motivation für die Forschung ergibt sich damit einerseits aus den Zielen der wissenschaftlichen Forschung und dem Interesse mit der Dissertation der Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen einen wichtigen Baustein hinzuzufügen. Sie ergibt sich andererseits vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen und dem Wunsch, mit meiner Arbeit pädagogische Fachkräfte dabei zu unterstützen, gegen sexualisierte Gewalt aktiv zu werden und die Situation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen langfristig zu verbessern.

2 Forschungsstand

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Pädagogische Fachkräfte als Täter*innen und Mitwissende

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

als Täter*innen und Mitwissende von sexualisierter Gewalt in den Blick genommen.⁴

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

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

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

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

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

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

Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als Täter*innen sexualisier-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Pädagogische Fachkräfte als Professionelle im Umgang mit Sexualität und Nähe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Pädagogische Fachkräfte als Ansprechpersonen für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche

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

Christmann et al., 2016; Christmann & Wazlawik, 2018; Retkowski & Treibel, 2018; Scambor et al., 2019; Christmann, 2021; Weingraber, 2021). Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als Ansprechpersonen findet sich insbesondere in Beiträgen, die auf das positive und unterstützende Potenzial pädagogischer Beziehungen setzen und pädagogischen Fachkräften eine helfende und protektive Rolle zuweisen (vgl. Miosga & Schele, 2018). Konkret geht es darum, die Prozesse des Anvertrauens sexualisierter Gewaltwiderfahrnisse, die auch mit dem englischen Begriff *disclosure* bezeichnet werden⁵, von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Entsprechend der in institutionellen Schutzaufträgen pädagogischer Einrichtungen enthaltenen und im Bundeskinderschutzgesetz verankerten Orientierung am Kindeswohl wird pädagogischen Fachkräften beim Erkennen konkreter Verdachtsfälle auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eine aktive und intervenierende Rolle zugewiesen (vgl. Fangerau et al., 2017), die auch das Eingehen multiprofessioneller Kooperationen umfasst (vgl. Kavemann et al., 2015; Kowalski & Retkowski, 2017; Wazlawik et al., 2018). Disclosure-Prozesse werden hier als Baustein zur Prävention sexualisierter Gewalt verstanden, auch wenn es nicht in einem primärpräventiven Sinn darum geht, sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zu verhindern. Das Anvertrauen von sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen zielt in einem sekundärpräventiven Sinn vielmehr darauf, bereits stattfindende Übergriffe möglichst rasch und konsequent zu beenden, und in einem tertiärpräventiven Sinn darauf, die negativen Folgen von Gewalterfahrungen zu minimieren und eine erneute Viktimisierung zu verhindern (vgl. Christmann, 2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6 Zwischenfazit, Forschungslücken und Fragestellung

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

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

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

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

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

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

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

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, worüber 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 »*Liebesdienst*« (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. Rohrmann, 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 Partnerschaften 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 fordistischen 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« (Apitzsch, 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. Tuidier & 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« (Fleißner, 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; Rohrmann, 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 beziehungsnaher 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 Handlungsroutrinen 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 Schleiermacher (1983) 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 gefühlsbasierte 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 gefühlsbasierten 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 gefühlsbasierten 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 *fünftens* 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 sexualisierte Gewalt hindeuten (vgl. KMK, 2013).

Der Schutzauftrag pädagogischer Einrichtungen wurde bundeseinheitlich 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 machtheoretischen 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 Subjektkonstitution 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 Subjektkonstitution 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 Subjektkonstitution 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 Subjektkonstitution 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 Subjektkonstitution pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt folglich als Frage nach den gesellschaftlichen und diskursiven Möglichkeiten der Subjektkonstitution. 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)

4 Methodologie

In diesem Kapitel werden Verständnisfragen zum methodischen Weg der Dissertation geklärt und die methodologischen Prämissen für die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden der empirischen Daten dargelegt. Die im Rahmen der Dissertation zur Anwendung kommenden Forschungsmethoden können insgesamt dem Bereich der interpretativen qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden (vgl. Rosenthal, 2011). Der Zugang zu den subjektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte wird über Erzähltexte gesucht, in denen Situationen der beruflichen Arbeit dargelegt werden, in denen pädagogische Fachkräfte mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt kamen, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder bei denen ein solcher Verdacht bestand. Methodologisch wird dafür Anschluss gesucht an die Erzähl- und Konversationstheorie (vgl. Schütze, 1976; Straub, 2010), die narrative Psychologie (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a; Bamberg, 2000) und die Biografieforschung (vgl. Loch & Rosenthal, 2002; Tuijer, 2007).

Im Folgenden wird die Perspektive dargelegt, mit der die Erfahrungen und Praktiken, mit denen sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte konstituieren, ihre Selbstsorge, empirisch in den Blick genommen wird. Im ersten Kapitel werden die zentralen Prämissen der Erzähltheorie herausgearbeitet, anhand derer das Verhältnis von Erleben, Erzählen und Erfahrung und die Bedeutung erzählbasierter Forschungsmethoden für die Erforschung von sexualisierter Gewalt bestimmt wird. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird hier methodologisch als (narrativer) Modus der Erfahrungsbildung und der Erfahrungsbewältigung nachvollziehbar (Kap. 4.1). Im zweiten Kapitel wird aufgezeigt, wie Menschen sich im Erzählen als Subjekte hervorbringen und konstituieren. In Anlehnung an das Konzept der narrativen Identität (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a) wird me-

thodologisch eruiert, inwiefern die sich im Erzählen herausbildende narrative Identität sich als Selbstsorge fassen lässt, durch die sich pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder als Subjekte konstituieren. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird damit in ihrer reflexiven, wie praktischen Dimension empirisch bestimmbar (Kap. 4.2). Im dritten Kapitel wird methodologisch geklärt, inwiefern die in den Erzählungen eingenommenen Subjektpositionen mit gesellschaftlichen Diskursen verwoben sind, ohne ausschließlich ihre Effekte zu sein. Unter Rückgriff auf Ansätze der Biografieforschung (vgl. Völter et al., 2005; Tuider, 2007; Spies, 2015) wird das Verhältnis von Subjekt und Diskurs als ein relationales Verhältnis herausgearbeitet. Es wird gezeigt, dass sich die Subjektivität von Menschen im Erzählen immer in Relation zu Diskursen herausbildet, dabei aber niemals vollständig in Diskursen auf-, sondern über diese hinausgeht (vgl. Tuider, 2007). Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird damit auch in ihrer gesellschaftlichen Dimension bestimmbar (Kap. 4.3). In einem abschließenden Kapitel wird die Selbstsorge aus erzähltheoretischer Perspektive als narrative Selbstpraktik zusammengefasst, durch die pädagogische Fachkräfte die eigenen Erfahrungen bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche hervorbringen und ordnen und sich als Subjekte konstituieren und positionieren. Selbstsorge wird methodologisch schließlich als (narrative) Erfahrungsbewältigung und subjektive Positionierung im Diskurs über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen gefasst. Empirisch kann die Selbstsorge damit vor allem in ihrer reflexiven Dimension erfasst werden. Als diese umfasst sie auch Beschreibungen der praktischen Selbstsorge, also der Praktiken oder Techniken, mit denen pädagogische Fachkräfte versuchen auf sich selbst einzuwirken (Kap. 4.4).

4.1 Was habe ich erlebt? – Erfahrungen erzählen

Erzählen gilt als eine Grundform der sprachlichen Darstellung (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Neben literarischen Erzählungen erscheint das Erzählen als eine alltägliche, vertraute und in sozialen Beziehungen ständig praktizierte Handlung. Menschen erzählen, wie sie »bestimmte Ereignisse erlebt und eine Erfahrung gemacht haben« (ebd., S. 20), um sich ihrer selbst zu vergewissern. In Geschichten formen und

entwerfen Erzählende sich selbst und ihre Welt, indem sie Vergangenes ordnen und mit Bedeutung versehen (vgl. Straub, 2010). In Erzählungen werden Ereignisse und Handlungsabläufe in einer zeitlichen und symbolischen Ordnung entfaltet und dargestellt, die zugleich Auskunft über die Motive und Wünsche, die Sehnsüchte und Bestrebungen sowie das Gelingen und Scheitern menschlichen Handelns gibt. Erzählungen über vergangenes Geschehen erweisen sich damit als zentraler »sprachlicher Modus, um aus Erlebnissen intersubjektiv kommunizierbare und reflektierbare Erfahrungen und Erwartungen zu formen« (ebd., S. 136). Dem Erzählen kommen dabei vielfältige Funktionen zu. Zum einen wird den eigenen Erlebnissen im Erzählen eine zeitliche und symbolische Ordnung gegeben, ihnen wird Sinn und Bedeutung verliehen, und Erfahrungen von Kontingenz werden bearbeitet. Im Erzählen drücken Menschen aus, was ihnen wichtig ist und was nicht, und wie sie bestimmte Geschehnisse bewältigt haben. Das Erzählen hat demnach auch eine psychische Funktion: Neben der Steuerung und Strukturierung der eigenen Wahrnehmung, der Gedächtnisbewahrung und Erinnerung geht es auch um die Bearbeitung von Affekten (vgl. ebd.). Dem Erzählen wird damit, etwa im Hinblick auf belastende Ereignisse oder Konflikte, auch eine Entlastungsfunktion und mitunter auch eine »heilsame Wirkung« (vgl. Rosenthal, 2002) zugewiesen. Eine derartige Wirkung kann allerdings nur dann erzielt werden, wenn Befragte sich auf eigenen Wunsch den ihnen zugänglichen traumatischen Erinnerungen zu- und wieder abwenden können (vgl. Hess, 2018). Das Erzählen erweist sich außerdem als für Prozesse der Identitätsbildung und -repräsentation zentral: »Selbst-Erzählungen sind Artikulationen einer ersehnten Identität, ohne die Frage, wer jemand (geworden) ist und sein möchte, jemals definitiv beantworten zu können« (Straub, 2010, S. 146; siehe auch Kap. 4.2). Nicht zuletzt hat das Erzählen auch eine kommunikative Funktion, bei der es neben der Informationsgebung auch um den Abgleich der eigenen Welt- und Selbstsicht mit anderen, um wechselseitige Anerkennung, die Steigerung des eigenen Ansehens oder auch die Überzeugung des Gegenübers von der eigenen Selbst- und Weltsicht gehen kann (vgl. ebd.).

Im Rahmen qualitativer Forschung erweisen sich Erzählungen über das eigene Leben oder über Teilbereiche des Lebens als »komplexe Erkenntnisform« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 20). Anhand von Erzählungen kann nachvollzogen werden, wie Menschen sich selbst und die Welt wahrnehmen, wie sie bestimmte Lebensphasen oder vergangene

Situationen erlebt und bewältigt haben, und welchen Sinn sie einzelnen Ereignissen ihres Lebens geben. Erzählungen über vergangene Ereignisse bieten überdies Aufschluss darüber, inwiefern Menschen sich als handlungsfähig erleben und welche Gestaltungsmöglichkeiten konkreter Situationen oder des eigenen Lebens sie wahrnehmen (vgl. Helfferich, 2012). Auf der Grundlage von Erzählungen über das eigene Leben oder über einzelne Aspekte des Lebens kann zudem gezeigt werden, wie Menschen sich zu den Bedingungen ihres Seins, den gesellschaftlichen Strukturen und Normierungen handelnd verhalten (vgl. Tuidor, 2007). Dabei liefert nicht nur der Inhalt, also *was* gesagt wird, sondern auch die Struktur einer Erzählung, das heißt, *wie* etwas gesagt wird, wichtige Hinweise darauf, was einem Menschen an den geschilderten Erlebnissen bedeutsam erscheint und den Status »mittelbarer Erfahrungen« (Straub, 2010, S. 136) erhält. In fünf Absätzen werden nun die zentralen erzähltheoretischen Annahmen dargelegt und auf den Gegenstandsbereich der eigenen Forschungsarbeit bezogen.

Erste Prämisse: Zur Differenz zwischen Erleben und Erzählen

Die *erste* erzähltheoretische Annahme zielt auf die Unterscheidung zwischen dem Erleben und dem Erzählen. Es wird davon ausgegangen, dass im Erzählen »eine wesentliche Distanz zu dem ursprünglich erlebten Geschehen« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 29) besteht. Erleben und Erzählen werden als zwei getrennte Prozesse der Erfahrungsbildung betrachtet, die jedoch konstruktiv miteinander verknüpft werden. Im Erzählen werde »eine andere erkenntnistheoretische Position [eingenommen] als die der Erfahrung inhärente« (Lucius-Hoene, 2002, S. 180). Die gegenwärtige Position der erzählenden Person erweise sich dabei als konstitutiv für die Darstellung des vergangenen Geschehens (vgl. Straub, 2010). Hier würden Erleben und Erzählen symbolisch und konstruktiv miteinander verknüpft: »Die erinnernde und konstruktive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit geschieht im Lichte der aktuellen Kommunikation« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 19). Weder würden die subjektiven Repräsentationen zurückliegender Ereignisse »diesen Ereignissen selbst vollkommen entsprechen« (Straub, 2010, S. 140), noch seien Erzählungen als bloße Abbildungen der Vergangenheit zu verstehen (vgl. Spies, 2015). Bei der narrativen Vermittlung der Erinnerung an vergangene Erlebnisse würden diese vielmehr in symbolisch strukturierte Erfahrungen transformiert.

Das Erzählen gilt demnach als eine konstruktive Leistung. Erzählun-

gen bilden folglich die Vergangenheit nicht ab, sondern sind als »kreative Modelle oder mimetische Darstellungen unseres Verständnisses von ihr auf dem Hintergrund unserer Erwartungen, Erfahrungen und Bedürfnisse« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 29) zu verstehen. Das bedeutet auch, dass sich Vergangenheiten aus der Perspektive der sich stetig wandelnden Gegenwart ebenfalls verändern können. Erzählungen erscheinen damit als intendierte und (zum Teil auch unbewusst) motivierte Akte, mit denen vergangenes Geschehen oder Erleben im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel oder einen Zweck hin (re-)konstruiert wird (vgl. Straub, 2010). Erzählungen über zurückliegende Erlebnisse enthalten also durchaus fiktionale Elemente. Sie sind aber keine Fiktionen, wie unter dem Stichwort »false memory« mit Bezug auf die Erinnerungen von Menschen, denen in Kindheit oder Jugend sexualisierte Gewalt widerfahren ist, fälschlicherweise manchmal behauptet wird (vgl. Volbert, 2004; kritisch dazu Kavemann et al., 2016). Diese Annahme wird vonseiten der Erzähltheorie eindeutig zurückgewiesen: Von einem konstruktiven Element auszugehen, bedeute nicht, dass es für die Erzählung beliebig sei, was in der Vergangenheit »tatsächlich« geschehen sei oder dass allein die Gegenwart darüber entscheide, was Menschen als Vergangenheit konstruieren würden (vgl. Straub, 2010). Vielmehr würden sich Erzählungen über Aspekte des eigenen Lebens immer auf etwas beziehen, das nicht in der Gegenwart liegt und in ihr aufgeht. Brockmeier (2000, S. 27) verweist mit Blick auf die Erzählung von Lebensgeschichten auf einen »autobiographischen Pakt«. Dieser stehe für die Übereinkunft, dass Erzählungen über das eigene Leben nicht primär auf Fiktionen oder Tatsachen aus dem Leben anderer Personen basieren (vgl. ebd.). Einer erzählenden Person wird damit ein authentisches Wissen und Erzählungen über die Vergangenheit Authentizität zugewiesen. Laut Brockmeier (2000) ist es diese dokumentarische Erwartung an die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte oder von Teilbereichen des eigenen Lebens, die dazu führe, dass der Konstruktionscharakter von Erzählungen und die Differenz von Erleben und Erzählen verborgen bleibe. Der Autor spricht in diesem Zusammenhang auch von einem »Realitätseffekt« biografischer Erzählungen. Auch wenn im Rahmen interpretativer Sozialforschung weniger der sogenannte Wahrheitsgehalt einer Erzählung, sondern die narrative Entfaltung eines Bedeutungszusammenhangs interessiert, wird das Wissen über faktische, beispielsweise historische Ereignisse nicht aus der Analyse lebensgeschichtlicher Ereignisse ausgeblendet, sondern überprüft und miteinbezogen (vgl. Rosenthal, 1995). Für die

narrative Entfaltung eines Bedeutungszusammenhangs sind jedoch nicht (allein) die chronologischen Tatsachen des Lebens entscheidend, sondern die Selektion der Erfahrungen, anhand derer Bedeutung erzeugt wird (vgl. Brockmeier, 2000). In der Erinnerung verdichten sich die Erfahrungen von Menschen »zu Schemata des Denkens, Handelns und Erlebens« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 30). Die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte und von Teilbereichen des eigenen Lebens erweist sich deshalb als ein selektiver, konstruktiver und aktiver Prozess, der wesentlich von der gegenwärtigen Situation beeinflusst wird und Erinnerungen an die situativen Bedürfnisse und Konzepte von Menschen über sich selbst adaptiert (vgl. ebd.). Erzählungen über vergangenes Geschehen dienen somit auch der Bewältigung zurückliegender Ereignisse. Sie ermöglichen der erzählenden Person, sich (immer wieder) neu ins Verhältnis zur eigenen Vergangenheit zu setzen. Damit verweist die erste erzähltheoretische Prämisse auf die in Anlehnung an George H. Mead (1968) herausgearbeitete grundlegende Möglichkeit des Menschen, sich selbst als eigenständiger Mensch zu erkennen und reflexiv in den Blick zu nehmen.

Für die Forschung zu sexualisierter Gewalt ist diese erkenntnistheoretische Differenzierung zwischen Erleben und Erzählen von zentraler Bedeutung. So erscheint die zeitliche (und leibliche) Distanz von dem Gewaltgeschehen als Voraussetzung für die narrative Entfaltung der eigenen Geschichte (vgl. Rosenthal, 2002). Traumatheoretisch wird dies dadurch erklärt, dass Erinnerungen an die vergangene Gewalt, die in Erzählungen darüber gezwungenermaßen evoziert werden, in der Wahrnehmung einer Person übermächtig werden können und die Grenzen zwischen Vergangenheit und Gegenwart verschwimmen lassen (vgl. Loch, 2008). Die Unterscheidung zwischen der gegenwärtigen Position als Überlebende sexualisierter Gewalt und der vergangenen Position als unmittelbar von sexualisierter Gewalt betroffener Person erscheint als zentrales Element, um eine Retraumatisierung zu verhindern (Kap. 5.1.5). Gelingt dies, so erscheint die Differenzierung zwischen Erleben und Erzählen auch als das Ergebnis der Erzählung vergangener Gewalterfahrungen (vgl. Rosenthal, 2002). Im Erzählen werden die zurückliegenden Widerfahrnisse sexualisierter Gewalt narrativ bearbeitet und mit dem Ziel, Kohärenz und Integrität herzustellen, an die gegenwärtigen Konzepte von Menschen über sich selbst angepasst. Damit können Erzählungen über sexualisierte Gewalt zugleich als Ausdruck und als Bewältigung der zurückliegenden Widerfahrnisse verstanden werden (vgl. Loch, 2008).

Zweite Prämisse: Zur Bedeutung von Sprache

Der *zweite* erzähltheoretische Grundsatz zielt darauf, die Bedeutung von Sprache als konstitutives Moment von Erfahrungen hervorzuheben (vgl. Bruner, 1991). Die Transformation und Ordnung von vergangenen Erlebnissen in Erfahrungen erfolgt über Bezeichnungspraxen, die Menschen im Laufe ihres Lebens erlernen. Sprache fungiert als ein Ordnungssystem, mit dem Erlebtes symbolisch hervorgebracht und repräsentiert wird. Erinnerungen unterliegen im Prozess des Erzählens folglich den Strukturierungsleistungen der Sprache, ihren kommunikativen Regeln und den Anforderungen der Erzählsituation und werden dadurch auf spezifische Weise bearbeitet (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Sprache verweist zugleich immer auch auf den gesellschaftlichen Kontext, innerhalb dessen sich ihre Bedeutung generiert (vgl. Bruner, 1991). Nicht nur das, was gesagt wird, auch die Art und Weise, wie das eigene Leben oder von Erlebnissen erzählt werden kann, ist durch kulturelle Konventionen und gesellschaftliche Normen geprägt. In Anlehnung an Foucault erscheinen die narrativen Modelle, mit denen Menschen ihr Leben oder Teilbereiche daraus darstellen, als kulturelle Episteme, »die wie ein historisches Apriori den Horizont dessen abstecken, was als ›Mensch‹ überhaupt denkbar ist« (Brockmeier, 2000, S. 25). Sprache fungiert demzufolge nicht nur als ein Ordnungssystem für Erfahrungen, sondern hat auch eine subjektkonstituierende Funktion.

Erzählungen von Menschen, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, kennzeichnen sich häufig durch Fragmentierungen, Widersprüche und Andeutungen, sie enthalten zeitliche und thematische Sprünge und Erzählabbrüche (vgl. Rosenthal, 1999; Deppermann & Lucius-Hoene, 2005). Aus erzähltheoretischer Perspektive ist es daher bedeutsam, sexualisierte Gewalt und Sprache als zutiefst miteinander verschränkte Phänomene zu betrachten. Ausgehend von einer Gesellschaftlichkeit der Sprache, erscheint diese nunmehr selbst als Teil (sexualisierter) Gewaltverhältnisse. Eine spezifische Verschränkung findet Sprache im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt in einer möglichen Sprachlosigkeit von Menschen, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind. Diese Sprachlosigkeit verweist gesellschaftlich auf ein »Nicht-sprechen-Können« und auf ein »Nicht-gehört-Werden« (vgl. Thompson, 2012, S. 126). Ebenso wie sexualisierte Gewalt ist auch Sprache, verstanden als kulturelle und soziale Deutungs- und Handlungsgewohnheit (vgl. ebd.), in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingewoben. Sprache erscheint dem-

nach als Handlung, durch die Erfahrungen von sexualisierter Gewalt repräsentiert und artikuliert werden können. Die Sprachlosigkeit von Menschen, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, verweist zugleich auf ein Erleben von Handlungsohnmacht *und* auf eine kollektive Tabuisierung von sexualisierter Gewalt und Traumatisierung. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, Sprachlosigkeit nicht mit Handlungsohnmacht gleichzusetzen und Betroffene von sexualisierter Gewalt darüber als handlungsunfähig zu stigmatisieren. Denn auch unter der Bedingung von schwerster Gewalt ist es den meisten Menschen möglich, zu handeln. Vielmehr geht es um das Gefühl der Handlungsohnmacht, das durch die Unmöglichkeit, über das Erlebte zu sprechen, verstärkt werden kann. Demgegenüber erscheint die Möglichkeit von Täter*innen, Menschen Gewalt anzutun und sie zum Schweigen zu bringen, als Ausdruck ihrer Handlungsmacht bzw. ihrer mit gesellschaftlicher Macht ausgestatteten sozialen Position. Die Überwindung der Sprachlosigkeit und das Sprechen werden als entscheidender Schritt angesehen, um Gewaltwiderfahrnisse zu verarbeiten und das Gefühl der Handlungsfähigkeit und Kontrolle nach angetaner Gewalt zurückzuerlangen. So werden mit Blick auf die sprachlichen Zeugnisse sexualisierter Gewalt durch Betroffene (vgl. etwa Dehmers, 2011; Mehrick, 2018) die widerständige Bedeutung von Sprache und die Bedeutung von Sprache als Agency hervorgehoben:

»Mehrick macht nachvollziehbar, wie seine Erinnerungen an das erlittene Trauma zu vernichtender Selbstverachtung führten und wie er versuchte, diese mithilfe von Alkohol und Drogen zu vermeiden. [...] Das zentrale Überlebensmotiv und Ziel Mehricks, nämlich das Überwinden der Ohnmacht und die Zurückeroberung der eigenen Würde, scheint mit diesem Buch erreicht. Er entblößt sich darin, dieses entscheidende Mal, nun aber durch eigene Wahl und in eigener Kontrolle. Und damit ist sein Buch vor allem ein berührendes Zeugnis kaum fassbarer Resilienz« (Mayoufi, 2018).

Aus sprachphilosophischer Perspektive wird zudem zwischen Sprachlosigkeit und Schweigen differenziert und darauf verwiesen, dass Schweigen nicht als Gegenteil von Sprache, sondern als ihr Komplement, das heißt als sprachlose Sprachhandlung zu verstehen sei (vgl. Magyar-Haas & Geiss, 2015b). Im Gegensatz zur Sprachlosigkeit könne ein Schweigen ebenfalls als Sprachhandlung gedeutet werden. Im Hinblick auf die empirische Untersuchung von Erzählungen über sexualisierte Gewalt interessiert daher

nicht nur, was gesagt, sondern auch, was ausgeklammert oder verschwiegen wird (vgl. Rosenthal, 1999). Sprachlosigkeit, Erzählabbrüche, thematische Sprünge oder Widersprüche in der Darstellung zurückliegender Gewalterfahrungen erscheinen damit nicht nur als Ausdruck individueller Ohnmachtserfahrung(en) und als Ausdruck des gesellschaftlichen Umgangs mit sexualisierter Gewalt (vgl. Loch, 2007). Sie können überdies auch gezielt eingesetzt werden, um bestimmte Erlebnisse oder Affekte aus der Erzählung auszuklammern.

Dritte Prämisse: Zur Zeitlichkeit der Erfahrung

Erzählungen erweisen sich *drittens* als Modus, mit dem Menschen Erfahrungen der eigenen Zeitlichkeit kommunikativ vermitteln (vgl. Ricoeur, 1988–1991). Erlebnisse werden in eine zeitliche Ordnung gebracht, die einer chronologischen Abfolge der Ereignisse entspricht und linear sein oder aber einer anderen zeitlichen Logik folgen kann. Die sprachliche Vermittlung zurückliegender Erfahrungen zeigt an, welche Aspekte der Vergangenheit in die Gegenwart hineinwirken, von Menschen als kontingent erfahren werden oder als bewältigt gelten. Nach Bamberg (2000, S. 45) erfolgt die zeitliche (ebenso wie die soziale und räumliche) Konturierung einer Erzählung über Prozesse des Eröffnens (»unfolding«) und des Schließens (»binding«). Das, was zeitlich unverändert bleibt, werde in Beziehung gesetzt zu dem, was sich verändert, und das Unveränderliche von dem Veränderlichen in temporaler Hinsicht abgehoben (vgl. Bamberg, 2000). Die Annahmen zur Zeitlichkeit von Erzählungen sind eng mit der Annahme zur Unterscheidung zwischen Erleben und Erfahrung verbunden. Es wird davon ausgegangen, dass Erzählungen aufgrund der besonderen Erkenntnisperspektive der erzählenden Person zum vergangenen Geschehen immer eine doppelte Zeitperspektive enthalten. Die doppelte Zeitperspektive impliziert eine Verdoppelung des Ich, bei der das gegenwärtige Ich sein vergangenes Ich als erinnerten Handlungsträger darstellt (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). In einer Erzählung finden sich daher mehrere zeitliche Orientierungszentren und Perspektiven, über die Erlebnisse und Ereignisse dargestellt werden. Ein erstes Orientierungszentrum ist die Vergangenheit oder die erzählte Zeit, also die Zeit, in der sich ein Ereignis abspielte. In dieser Perspektive wird die Geschichte so entwickelt, als sei ihr Ausgang ungewiss, sie wird reinszeniert. Es gibt zweitens die Perspektive der Gegenwart, das heißt der Zeit, in der erzählt wird. Das Orientierungszentrum ist hier die gegenwärtige Situation. Die Erzählung

wird vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Wissens über ihren Ausgang entwickelt (vgl. ebd.).

»Als erzählendes Ich gibt der Erzähler das damalige Geschehen als Ablauf aus der Erlebnisperspektive wieder, ist aber im Heute seinem damaligen Erkenntnisstand weit voraus und weiß, wie alles gekommen ist. Dieses Wissen bestimmt die Wahl der zu erzählenden Ereigniselemente, was zum Geschehen dazugehörte und somit in der Erzählung wiedergegeben werden muss, um ihren Ausgang plausibel zu machen« (ebd., S. 25).

Neben Vergangenheit und Gegenwart stellt auch die Zukunft eine zeitliche Perspektive dar, über die in Erzählungen zurückliegende Handlungen begründet und plausibilisiert werden können.

In Erzählungen über Erfahrungen von (sexualisierter) Gewalt kann es für betroffene Personen schwierig sein, dem eigenen Erleben eine zeitliche Ordnung zu geben und zu biografischen Großerzählungen zu gelangen (vgl. Rosenthal, 2002). Das zeitliche Erleben einer Person ist nicht selten von einer übermächtigen Vergangenheit bestimmt, welche die Entwicklung einer Gegenwarts- und Zukunftsperspektive beeinträchtigt. Dies gilt besonders, wenn Menschen sich angesichts der Erinnerungen an ein traumatisches Ereignis in einer akuten Krise befinden. Bei gleichzeitig fehlender Gegenwarts- oder Zukunftsorientierung besteht das Risiko für eine Retraumatisierung, sodass empfohlen wird, in einer solchen Situation kein Interview durchzuführen (Kap. 5.1.5).

Vierte Prämisse: Zur Interaktivität der Erfahrung

Erzählungen über vergangene Ereignisse sind *viertens* als kommunikative Leistung zu verstehen, die eine Interaktion voraussetzt. Die zuhörende Person repräsentiert den sozialen Horizont der erzählten Geschichte und den Blick von außen auf uns selbst. Sie erfüllt für die erzählende Person eine wichtige Funktion, bei der es um das Gesehen- und Gehörtwerden ebenso wie um die soziale Anerkennung der eigenen Erfahrung geht (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Erzähltheoretisch wird davon ausgegangen, dass Erzählungen immer auf die Verständigung mit einer anderen Person ausgerichtet sind (vgl. ebd.). Erzählungen seien nicht als bloße Repräsentationen der Wirklichkeit zu verstehen, sondern hätten auf der Ebene der Interaktion selbst eine wirklichkeitserzeugende Funktion: »Sie berichten nicht nur über eine Wirklichkeit, sondern sie stellen eine spezielle

Beziehung zwischen den Interaktanten als Wirklichkeit der Interviewsituation her« (ebd., S. 41). Erzählen erscheint damit als performativer Akt: »zu erzählen, bedeutet nicht nur von Handlungen zu erzählen, es ist selbst ein Handeln« (Brockmeier, 2000, S. 37), und zwar ein auf das Verständnis der zuhörenden Person ausgerichtetes *soziales* Handeln. Als dieses enthält eine Erzählung neben der Erzählerorientierung, also der für die erzählende Person verbundene Funktion der Erzählung, auch eine Hörerorientierung. Das bedeutet, eine Erzählung ist auch auf eine zuhörende Person ausgerichtet, der eine Erfahrung oder ein bestimmter Gegenstand kommunikativ vermittelt werden soll (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Die Aspekte der Repräsentanz und Performativität der eigenen Erfahrungen sind aus erzähltheoretischer Sicht in der Erzählung miteinander verwoben (vgl. Spies, 2015). Das heißt, wie der erzählte Wirklichkeitsausschnitt erzählerisch konstruiert wird, ist auch bezüglich seiner Wirkung auf die zuhörende Person hin organisiert (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Die Bedeutung des sozialen und institutionellen Kontexts, in dem die eigene Geschichte erzählt wird, wird dabei offenkundig: Das soziale Geflecht, in dem sich Menschen mit ihrer Geschichte positionieren, ist nicht nur als äußere Bedingung oder als Kontext zu einem Text zu verstehen, sondern als »innere Struktur der narrativen Konstruktion selbst« (Brockmeier, 2000, S. 37). Die Annahme der Interaktivität von Erzählungen über vergangene Ereignisse und Erfahrungen verweist somit immer auf die situativen und kommunikativen Bedingungen, unter denen erzählt wird. Diese genauer zu charakterisieren, ist »mit Hilfe diskurs- und konversationsanalytischer Interpretationsverfahren« (Bamberg, 2000, S. 48) möglich.

Für die Thematik von sexualisierter Gewalt ist entsprechend dieser Annahmen davon auszugehen, dass die Gestaltung von Erzählungen über Widerfahrnisse sexualisierter Gewalt hochgradig davon abhängt, ob und inwiefern Betroffene in der Situation, in der erzählt wird, ein Gefühl von Sicherheit entwickeln können darüber, dass sie mit ihrer Erfahrung gehört und anerkannt werden. Um unangenehme und verletzende Reaktionen des Gegenübers zu umgehen, testen gewaltbetroffene Menschen im Gespräch, was ihr Gegenüber auszuhalten bereit ist und inwieweit die subjektiven Erlebnisse anerkannt werden (vgl. Loch, 2008). Nur wenn sich gewaltbetroffene Menschen sicher fühlen, dass ihr Gegenüber die eigene Geschichte aushalten und anerkennen kann, wird sie auch erzählt (vgl. Helfferich, 2016). Das Erzählen von Gewaltwiderfahrnissen erweist sich für die erzählende Person daher immer als prekäres Anliegen, da es die Möglichkeit

der Nicht-Anerkennung des eigenen Erlebens durch die zuhörende Person impliziert. Eine solche könnte von der erzählenden Person als Reproduktion der Missachtung verstanden werden, die mit der erlebten Gewalt für sie verbunden war. Als forschende Person ist es daher wichtig, die eigene Rolle für die Erzählung des Gegenübers zu reflektieren und sich der eigenen Ängste und Bedürfnisse im Hinblick auf das Sprechen über sexualisierte Gewalt bewusst zu werden (Kap. 5.1.5). Die narrativen Strukturen von Gewalterzählungen verweisen somit immer auch auf den sozialen Kontext, in dem erzählt wird. Wenn etwa Erzählungen über sexualisierte Gewalt dem Interview erst nachgeschoben werden, muss dies nicht als fehlende Fähigkeit, die Erzählordnung einzuhalten, sondern als positives Zeichen verstanden werden, dass sich die erzählende Person nun sicher fühlt, die eigenen Erfahrungen darzustellen (vgl. ebd.).

Fünfte Prämisse: Zur Emotionalität der Erfahrung

Erzählungen über vergangene Ereignisse haben *fünftens* immer auch einen emotionalen oder affektiven Gehalt. Es wird davon ausgegangen, dass einer Erzählung immer auch die eigene emotionale Erfahrung und affektive Bewertung eingeschrieben wird (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Dabei geht es nicht nur um Emotionen, die in einer zurückliegenden Situation mit einem Ereignis für eine Person verbunden waren. Es geht auch um die Gefühle, die im Erzählen, das heißt in der Erinnerung an die zurückliegenden Ereignisse und gegenüber der zuhörenden Person, entstehen und ausgedrückt werden. Aus erzähltheoretischer Sicht ist der Akt des Erzählens »nicht nur eine kognitive Konstruktion und kommunikative Strategie, sondern [er] evoziert und präsentiert als Akt der Versetzung in die Vergangenheit, der Wiederbelebung und der Gestaltung von Erinnerungen vor allem auch Gefühle« (ebd., S. 38). Emotionalität manifestiere sich im Erzählen in unterschiedlichen Formen, Funktionen und Wirkungen. Zum einen würden Emotionen in Erzählungen beschrieben und zum anderen unmittelbar zum Ausdruck gebracht. Der emotionale Ausdruck einer Erzählung entstehe im Sinne der Reinszenierung eines Affekts entweder beabsichtigt oder als Vereinnahmung der erzählenden Person durch die eigenen Gefühle auf unbeabsichtigte Weise (vgl. ebd.). Emotionsbeschreibungen und Emotionsausdruck haben eine kommunikative Funktion: Bei der Vermittlung von Bewertungen verweisen sie auf die Intensität und Qualität des Erlebens zurückliegender Ereignisse und liefern Anhaltspunkte für die Bedeutung und Relevanz des Erzählten (vgl. ebd.). Überdies enthalten Erzählungen oft

ein destabilisierendes Moment und sind an ein krisen- oder konflikthaftes Ereignis gebunden, worüber Spannung und Unsicherheit, aber auch eine affektiv-emotionale Wirkung bei der erzählenden und der zuhörenden Person erzeugt werden (vgl. Straub, 2010). Emotionen spielen bei der Vermittlung der persönlichen Einbindung und Betroffenheit der erzählenden Person in ein Ereignis eine zentrale Rolle. Weil diese vom Gegenüber, das heißt der zuhörenden Person nicht ignoriert werden können, schaffen Emotionen ein interaktives Moment (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Mit Blick auf die Hörerwirkung von Erzählungen können Emotionen von der erzählenden Person strategisch genutzt werden, um Authentizität zu vermitteln, Mitleid und Sympathie zu erzeugen oder die Solidarisierung der zuhörenden Person einzufordern. Überdies wird auf den psychischen Effekt von Emotionen hingewiesen, der im Zusammenhang mit der Bewältigung von traumatischen Erfahrungen hervorgehoben wird (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf Erzählungen über sexualisierte Gewalt werden Emotionen vor allem in zweierlei Hinsicht thematisiert: erstens im Zusammenhang mit der sogenannten »heilsamen Wirkung« von Narrationen (vgl. Rosenthal, 2002). Die Versprachlichung von Widerfahrnissen sexualisierter Gewalt erweist sich als wichtiger Schritt, um die mit dem Erlebten verbundenen Gefühle zu bewältigen, sie zu verstehen, zu kontrollieren und ihnen einen Ausdruck zu geben. Erfolgt sie auf selbstbestimmte Weise, können am Ende Gefühle der Erleichterung und Entlastung erzeugt werden. Mit der Versprachlichung von sexualisierter Gewalt ist zweitens jedoch auch, je nach Situation der erzählenden Person, das Risiko einer Retraumatisierung verbunden (vgl. Loch, 2008). Bei einer Retraumatisierung werden die mit einer Gewalterfahrung verbundenen Gefühle als übermächtig erlebt und die Gegenwartsorientierung der erzählenden Person wird aufgelöst. Die Intensität der mit der Erinnerung an das zurückliegende Ereignis ausgelösten Emotionen kann dann als Wiederholung des Ereignisses, als Retraumatisierung erlebt werden. Eine solche Retraumatisierung gilt es im Kontext von Forschung unbedingt zu verhindern (Kap. 5.1.5).

4.2 Wer bin ich geworden? – Das Selbst im Erzählen

In diesem Unterkapitel wird theoretisch bestimmt, inwieweit Menschen sich selbst im Erzählen als Subjekte hervorbringen und das Erzählen als subjektkonstituierende Praxis verstanden werden kann. Unter Rückgriff

auf das Konzept der narrativen Identität wird die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a; 2004b) als das im Erzählen hervorgebrachte reflexive und praktische Verhältnis pädagogischer Fachkräfte zu sich selbst konzipiert. In Anlehnung an theoretische Überlegungen zum Erzählgenre der (auto-)biografischen Erzählung geht es darum, nachzuvollziehen, inwiefern sich Erzählungen über das eigene Leben oder Teilbereiche des eigenen Lebens, »in denen der Erzähler selbst als handelnde oder erleidende Person im Mittelpunkt steht« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 20), als Grundlage zur Rekonstruktion der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte eignen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass (auto-)biografische Erzählungen einen zentralen Zugang zu den subjektiven Erfahrungen, den Lebensgeschichten und -welten von Menschen bieten (vgl. ebd.). Es wird angenommen, dass Erzählungen über das eigene Leben oder Teilbereiche daraus von einer Selbstbezüglichkeit gekennzeichnet sind (vgl. ebd.). Erzählungen werden daher als Medium der Selbstverständigung verstanden, anhand derer eine erzählende Person »etwas für sie Wichtiges im Hinblick auf sich selbst, ihre Erfahrung und ihre Weltsicht ausdrückt« (ebd., S. 20), das über die Erzählsituation hinaus für die Person von Bedeutung ist. In Anlehnung an Straub (2010, S. 146) sind »Selbst-Erzählungen [...] Artikulationen einer ersehnten Identität, ohne die Frage, wer jemand (geworden) ist und sein möchte, jemals definitiv beantworten zu können«. Das bedeutet, dass Erzählungen über das Selbst nie mit dem Selbst übereinstimmen, sondern immer nur Annäherungen an dieses sein können und zudem hochgradig von dem sozialen Kontext, in dem sie erfolgen, abhängen. Erzählen erscheint entsprechend als »soziale Leistung, in der sich unsere Identität und unser Verhältnis zur Welt« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 20f.) situativ bilden.

Die Frage nach der Identität von Menschen wird in sozialpsychologischen und -konstruktivistischen Ansätzen vor dem Hintergrund der Annahme der Fähigkeit zur Selbstreflexivität gestellt, also der Möglichkeit, zugleich Subjekt und Objekt zu sein und in ein Verhältnis mit sich selbst treten zu können (vgl. ebd.). In Anlehnung an identitätstheoretische Perspektiven wird Identität als etwas verstanden, das auf Prozessen der Zuschreibung von Eigenschaften, Handlungsdispositionen, Gruppenzugehörigkeiten und Rollen basiert (vgl. ebd.). Identität wird dabei als Einheit einer Person verstanden. Mit Einheit ist zum ersten die Kontinuität des eigenen Seins gemeint, das sich in dem Verständnis des eigenen Geworden-

seins ausdrückt, und zum zweiten die Kohärenz des Erlebens, also einer inneren Stimmigkeit einer Person (vgl. ebd.). In Anlehnung an Straub (1991) und Keupp et al. (1999) wird Identität nicht als etwas, was eine Person hat, sondern als ein offener, lebenslanger Prozess verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass Identität sozial konstituiert ist, in Interaktionen entsteht und das Ergebnis von Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen ist. Identität bedarf also immer der Anerkennung durch eine*n Andere*n (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Identität erscheint damit »als ständig in Veränderung und in Arbeit begriffene sprachlich-symbolische Struktur [...], mit der wir uns in unseren verschiedenen Lebensbereichen selbst zu verstehen und zu verständigen suchen, um handlungs- und orientierungsfähig zu sein« (ebd., S. 51).

Mit dem Konzept der *narrativen Identität* wird ein theoretisches Konzept aufgegriffen, mit dem nachvollzogen werden kann, wie Identität in (auto-)biografischen Erzählungen und in den diskursiven Praktiken alltäglicher Interaktionen dar- und hergestellt wird. Die Erzählung wird dabei zugleich als Abbild und Ausdruck, das heißt als Darstellung der Identität einer Person und als Handlung im Sinne der aktiven Hervorbringung der Identität verstanden (vgl. ebd.). Das Konzept der narrativen Identität erweist sich als die Verbindung von Erzählen und Identität. Ganz allgemein wird mit narrativer Identität die »*Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet*« (ebd., S. 55, Hervorh. i. O.) bezeichnet. Das Erzählen wird in dieser Perspektive als raum-zeitlich situierte und interaktive Arbeit an der Identität einer Person verstanden. Das Ergebnis des Erzählprozesses, die narrative Identität, wird somit als situierter Prozess mit einer interaktiven Selbst- und Fremdverständigungsfunktion verständlich. Sie erweist sich als eine »lokale und pragmatisch situierte Identität« (ebd., S. 55), die sich immer nur auf Teilaspekte der Identitätsansprüche einer Person bezieht.

Als Bedeutungsstruktur von (narrativen) Selbstentwürfen kann die Identität einer Person in drei Dimensionen beschrieben werden: *erstens* in ihrer temporalen Dimension, das heißt in Bezug auf lebensgeschichtliche Veränderungen des Selbsterlebens, *zweitens* in ihrer sozialen Dimension, also hinsichtlich der Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, und *drittens* in ihrer selbstbezüglichen Dimension, das heißt hinsichtlich der verschiedenen Aspekte der Selbsterfahrung einer Person (vgl. ebd.).

In der *temporalen Dimension* narrativer Identität gehe es darum, »die

Kontinuität der Selbsterfahrung über die biographischen Veränderungen hinweg herzustellen und aufrechtzuerhalten, an die gegenwärtigen Relevanzen anzupassen und die Zukunft zu ermöglichen, in dem es die Veränderungen im Zeitfluss sinnhaft gestaltet und den Ereignissen Bedeutung innerhalb der Lebensgeschichte zuweist« (ebd., S. 56). Narrative Identität sei in dieser Dimension erstens von der Art der historisch-biografischen Ereignisse und dem dazugehörigen Erfahrungsraum von Personen bestimmt, den diese für sich in Anspruch nehmen, und innerhalb dessen sie ihre Gefühle, ihr Wissen und Können entfalten können (vgl. ebd.). Als biografische Sinnstiftung entstehe narrative Identität zweitens durch die Art und Weise, wie Lebenserfahrungen und -ereignisse narrativ miteinander verknüpft werden – zum Beispiel kausal oder final – und Kohärenz hergestellt werden kann. Zentral gehe es dabei um Aspekte des eigenen Gewordenseins und der Kontinuität der eigenen Lebenserfahrung (vgl. ebd.). Insbesondere biografische Konstruktionen beinhalteten Erklärungen und Rechtfertigungen des eigenen Gewordenseins und bildeten damit auch die Basis für Handlungsorientierungen und Zukunftsentwürfe (vgl. ebd.). Für die Darstellung der eigenen Lebensgeschichte werden verschiedene Modelle der Zeiterfahrung beschrieben, durch die die jeweils spezifische Zeiterfahrung einer Person strukturiert und hervorgebracht wird. Dies ist erstens das *lineare Modell*, mit dem die eigene Geschichte als kontinuierliche Vorwärtsentwicklung erzählt wird, zum Beispiel als Bildungsgeschichte. Es ist zweitens das *zirkuläre Modell*, bei dem der Plot der Geschichte aus der Gegenwart stammt und anhand dessen das Geschehene auf die Gegenwart hin konstruiert wird. Dieses zeitliche Modell wird auch als unvermeidbare »retrospektive Teleologie« (ebd., S. 58) bezeichnet, indem Handlungen oder Entwicklungsprozesse an Zwecken orientiert sind und zielgerichtet ablaufen. Im dritten Modell, dem *zyklischen Modell*, würden Erfahrungen immer wieder nach dem gleichen Muster geschildert. Im Gegensatz dazu wiederholen sich im vierten Modell, dem *Modell der Spirale* die Erfahrungen einer Person, sind aber zugleich mit einem Zugewinn verbunden oder wie im Fall der Schütze'schen Verlaufskurve mit einem Verlust (vgl. Schütze, 2006). Als fünftes Modell gilt das *statische Modell*, in dem keinerlei Zeiterfahrungen thematisiert werden. Sechstens werden *fragmentarische Modelle* der Zeiterfahrung genannt, bei denen verschiedene Arten der realen und imaginierten Zeiterfahrung gemischt werden, um der Bewertung von Erfahrungen zu entgehen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Nicht immer sind die unterschiedlichen Modelle der Zeiterfah-

rung in Erzählungen trennscharf zu bestimmen, da sie sich überschneiden oder mischen können.

Wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet, sind insbesondere die Erzählungen von Menschen, denen (in Kindheit oder Jugend) sexualisierte Gewalt angetan wurde, oftmals von Diskontinuitäten und Brüchen geprägt (vgl. Rosenthal, 2002; Loch, 2008; Helfferich, 2016). Traumatisierende Ereignisse können häufig nicht oder nur zum Teil in den gesamtbiografischen Sinnzusammenhang und in ein narratives Modell der Zeiterfahrung integriert werden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Zeiterfahrungen werden nicht nur in der Art und Weise, wie Erfahrungen narrativ aufgeschichtet werden, deutlich, sondern auch in der im vorherigen Unterkapitel bereits angesprochenen Doppelung des Ich der erzählenden Person. Für eine Erzählung über vergangene Ereignisse ist also von einer doppelten Zeitstruktur auszugehen, die als Differenz zwischen dem erzählten und erzählenden Ich sichtbar wird: Beim Erzählen nimmt die erzählende Person aus der Gegenwart heraus Bezug auf ihr vergangenes Ich (vgl. ebd.). In einer Erzählung entsteht dadurch ebenfalls Temporalität: »Durch die Art und Weise seiner Bezugnahme auf die vergangene Person demonstriert der Erzähler implizit einen Entwicklungsprozess vom damaligen zum heutigen Menschen und vermittelt, wie er diese Wandlung bewertet« (ebd., S. 59f.).¹⁵ In seiner zeitlichen Dimension lässt sich narrative Identität demnach bestimmen

»als die Art und Weise, wie bestimmte biographische Ereignisse des Lebens als bedeutsam herausgegriffen und gestaltet werden, wie zwischen ihnen Kontinuität und Kohärenz hergestellt werden, wie autobiographische Zeit erfahren wird, Handlungsmöglichkeiten und Widerfahrnis erlebt werden, wie die Person ihre damalige Person aus der heutigen Perspektive bewertet und mit diesen Aspekten ihr Gewordensein begründet« (ebd., S. 61).

Die *soziale Dimension* narrativer Identität zielt auf die qualitativen Aspekte der Identität, also die Frage, *wer* ein Mensch – in Abgrenzung oder Übereinstimmung mit Anderen – ist, und drückt sich im Erzählen auf drei

¹⁵ Lucius-Hoene & Deppermann (2004a) verwenden in ihrem Band für die Position der erzählenden Person durchgehend die männliche und für die Position der zuhörenden Person die weibliche Form. Bei Zitaten wird die Schreibweise der Autor*innen beibehalten. Im restlichen Text wird eine neutrale Schreibweise verwendet.

Ebenen aus: *Erstens* auf der Ebene der interaktiven Herstellung narrativer Identität, bei der davon ausgegangen wird, dass das Erzählen als sprachliche Handlung immer intersubjektiv angelegt ist (vgl. ebd.). Der soziale Aspekt narrativer Identität wird primär durch die soziale Positionierung, die eine Person in Interaktionen für sich beansprucht, sichtbar (vgl. ebd.). »Ich verorte mich im interaktiven sozialen Raum und setze mich in Relation zu anderen sozialen Positionen, zu Werthaltungen, Normen, Macht- und Wissenssystemen. Wer ich bin, ergibt sich aus dem sozialen Ort, den ich für mich beanspruche« (ebd., S. 62). Die soziale Dimension narrativer Identität wird *zweitens* vor dem Hintergrund der Konstruktion sozialer und materialer Welten ausgedrückt und hervorgebracht:

»Persönliche Geschichte wie Verhältnis zu sich selbst lassen sich nicht von der konkreten materiellen und sozialen Umwelt, in der der Erzähler agiert und die er als Widerstand, als Herausforderung oder als Ressource erlebt, lösen. Entsprechend können sich identitätsrelevante Hinweise indirekt in der Art und Weise ausdrücken, wie er in seiner Geschichte die Welt und die Wirklichkeit konstituiert, in denen er handelt und sich verankert. Er ist so und handelt so, weil er in einer Welt agieren und sich behaupten muss, die er auf diese spezifische Weise erfährt« (ebd., S. 64).

Die erzählende Person kategorisiert die sie umgebende Welt und die zugehörigen Personen und vermittelt auf diese Weise die eigenen (sozialen) Relevanzen und Beurteilungsdimensionen (vgl. ebd.). Die soziale Dimension narrativer Identität wird *drittens* durch die Einbindung der eigenen Erfahrung in kulturell vorgeprägte Plots und Deutungsmuster und deren moralische Bedeutung ausgedrückt (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Kulturell vorgeprägte Erzählmuster »vermitteln, wie wir für unsere individuelle Sinnsuche das kulturelle Sinnstiftungsangebot nutzen, unsere persönlichen ›Mythen‹ und Identitätsvorstellungen nach kulturellen Vorlagen formen« (ebd., S. 65f.). Kulturelle Erzählmuster helfen Menschen dabei, Kohärenz herzustellen und für die gemachten Erfahrungen Formen zu finden, die von anderen Menschen auch verstanden werden (vgl. ebd.). Diese kulturellen Muster liegen auf verschiedenen Ebenen, sie zeigen sich etwa als Nutzung bestimmter Plots, als Rückgriff auf bestimmte Argumentationsbestände oder als Sprachstil. Sie zusammen »vermitteln, auf welcher sozialen und moralischen Folie wir unsere Identität verankern« (ebd., S. 66). Die Nutzung kultureller Erzählmuster erfolgt nicht bewusst, son-

dern ist als Ausdruck der kognitiven und emotionalen Einbindung einer Person in Darstellungs- und Deutungstraditionen zu verstehen (vgl. ebd.).

Die *selbstbezügliche Dimension* narrativer Identität beschreibt schließlich jene selbstreflexiven Aspekte einer Erzählung, die als hörerbegogene Identitätsakte verstanden werden können und Auswirkungen auf das Selbstverständnis und Selbstverhältnis der erzählenden Person haben (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). »Durch die Fähigkeit des Menschen, zugleich Subjekt und Objekt sein zu können, betrifft und beeinflusst der Prozess des Erzählens mit seinen Positionierungsaktivitäten immer auch den Erzähler in seinem Verhältnis zu sich selbst« (ebd., S. 67). Im Erzählen kann sich ein Mensch zugleich darstellen und über sich reflektieren,

»er erarbeitet Bilder und Konzepte seiner Erfahrungen und seiner Person und lässt sie auf sich wirken. Indem er sich als handelnder, fühlender und erlebender Mensch zum Ausdruck bringt, nimmt er auch zu sich Stellung, er interpretiert und bewertet sich, differenziert und vergleicht seine Erfahrungen und Erinnerungen. Damit vergewissert er sich seiner selbst und treibt gleichzeitig seine Selbsterkenntnis voran« (ebd., S. 67).

Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person erfolgt oft unmittelbar im Text. Sie findet auf drei Ebenen ihren Ausdruck: *Erstens* in selbstbezüglichen Aussagen oder Selbstpositionierungen, anhand derer sich die erzählende Person durch verschiedene Merkmale beschreibt, wie Gruppenzugehörigkeit, Geschlecht, persönliche Eigenschaften. Mit diesen Beschreibungen ist in Anlehnung an Bamberg (2000) ein sogenannter *identity claim* verbunden, also ein bestimmter Selbstentwurf oder Anspruch mit selbstvergewissernder Wirkung (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a, S. 67f.). Daneben kann das Ich der Erzählung auch ohne unmittelbare Selbstbeschreibung auf implizite Weise hervortreten, etwa indem es über seine Handlungen positioniert wird (vgl. ebd.). Selbstdarstellungen können zudem zu Eigentheorien ausgebaut werden. Die theoretischen Erklärungen zur eigenen Person oder zum eigenen Gewordensein tauchen besonders dann auf, »wenn der Erzähler in Krisen- oder Problemsituationen Erklärungs- und Rechtfertigungsbedarf für sein eigenes Handeln oder Erleben empfindet« (ebd., S. 69). Selbstreflexive Prozesse finden *zweitens* in autoepistemischen Suchbewegungen, also in Form von zunehmender Selbsterkenntnis oder Infragestellung statt. So findet im Akt des Erzählens immer dann Erfahrungsverarbeitung statt, wenn Erlebtes sich nicht

einfach unter Bekanntes und als selbstverständlich Vorausgesetztes subsumieren lässt (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). (Auto-)Biografisches Erzählen kann dann als explorierendes Erzählen verstanden werden, mit dem sich ein Mensch seiner Selbst vergewissert. Daneben wird dem Erzählprozess ein autoepistemischer Mehrwert unterstellt, der vor allem durch den Einbezug der Hörerin entsteht, weil dadurch die egozentrische Perspektive auf die eigenen Erinnerungen erweitert und plausibilisiert werden muss (vgl. ebd.). Im Erzählen kann die erzählende Person zudem von unwillkürlich auftretenden Emotionen überrascht und zu neuen Plausibilisierungen angeleitet werden, was als »autonomes Ergriffen-Werden« (ebd., S. 71) bezeichnet wird. Ebenso können Erzählungen Klärungen oder Horzonterweiterungen mit sich bringen. Sie können aber auch kaum reflektierte Konflikte hervorbringen, die Erzähler verunsichern oder in Begründungsnotlagen bringen: »So stellen manche Erzähler schließlich verwundert fest, dass sie am Ende ihrer Geschichte mehr über sich wissen als zu Beginn, zu bestimmten Erfahrungen Stellungnahmen erarbeitet haben und ihnen vieles Erlebte klarer scheint« (ebd., S. 73). Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person findet sich *drittens* in der Beziehung zwischen dargestellter und hergestellter Identität. Es geht dabei darum, Übereinstimmungen und Diskrepanzen der Identitätskonstruktionen auf den Ebenen der dargestellten und hergestellten Identität herauszuarbeiten. Das *Was* der Darstellung, das heißt, die manifesten selbstbezüglichen Aussagen – wie zum Beispiel die Selbstpräsentation als Opfer – werden zu dem *Wie* der Darstellung, also dem Herstellungsmodus der Identität – wie beispielsweise eine aggressive Sprechweise – ins Verhältnis gesetzt.

4.3 Wer kann, wer will ich sein? – Erzählen als Positionierung im Diskurs

Im Folgenden geht es um die Klärung der Frage, inwiefern die in Erzählungen hervorgebrachten narrativen Identitäten und Subjektpositionen mit gesellschaftlichen Diskursen verwoben sind und als Positionierungen im Diskurs verstanden werden können. Zentral geht es dabei um die Bestimmung des Verhältnisses von Subjekt und Diskurs. Im Rahmen der Biografieforschung wird dieses als ein dialektisches und relationales Verhältnis bestimmt (vgl. Tuiider, 2007). In Anlehnung an Foucault wird dabei davon ausgegangen, dass Subjekte sich weder außerhalb von Diskursen bewegen

noch vollständig in ihnen aufgehen. Diskurse erscheinen also weder als die kausale Voraussetzung für die Einnahme von Subjektpositionen, noch sind Subjektpositionen als reiner Effekt von Diskursen zu verstehen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Diskurse und Subjektpositionierungen in wechselseitiger Beziehung stehen (vgl. ebd.).

Erzähltheoretisch bedeutet dies einerseits, dass Diskurse einen strukturierenden Effekt auf die Narrationen über das eigene Leben oder Teilbereiche des eigenen Lebens haben und vor dem Hintergrund historisch-kultureller Wissensbestände oder Erzählmuster eine subjektkonstituierende Wirkung erzielen (vgl. ebd.). Für die Alltagskommunikation wie für biografische Erzählungen wird entsprechend davon ausgegangen, dass sich in der Konkretheit eines individuellen Falls immer auch Allgemeingültiges finden lässt (vgl. ebd.). Das Allgemeingültige taucht in Erzählungen über das Leben in Form von Erzählmustern und anhand von Wissensbeständen, Argumentationen oder Themensetzungen als gesellschaftlicher Kontext auf. Diskursive Regime und ihre subjektkonstituierende Wirkung können in Erzählungen daher strukturell beschrieben und rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Es wird andererseits davon ausgegangen, dass die in den (biografischen) Erzählungen enthaltenen Subjektpositionen immer auch über Diskurse hinausgehen und Widersprüche oder Brüche zu einem hegemonialen Diskurs enthalten können. Erst auf der Grundlage von (biografischen) Erzählungen werde deutlich, inwiefern in Diskursen hervorbrachte Subjektpositionen auch übernommen und angeeignet bzw. von Subjekten »gefühl und gelebt werden« (ebd., Abs. 26). In Anlehnung an Völter et al. (2005, S. 7) werden biografische Erzählungen als »soziales Konstrukt verstanden, das Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten hervorbringt, aber dabei immer auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweist«. Narrationen über das eigene Leben seien demnach als individuelle Produktionen von Sinn und Bedeutung im Kontext gesellschafts-historischer, diskursiver Regime zu verstehen.

Unter Rückgriff auf das Konzept der Artikulation nach Hall (1996) bestimmt Spies (2015) das Verhältnis von Subjekt und Diskurs als jeweils spezifische Einheit, die im Erzählen situativ hergestellt und entsprechend auch wieder aufgelöst werden könne. Eine Subjektposition könne eingenommen, »aber auch wieder verlassen werden« (Spies, 2015, S. 149). Das bedeutet auch, dass Subjekte innerhalb von verschiedenen diskursiven Kontexten unterschiedliche Subjektpositionen einnehmen können. Es sei

sogar anzunehmen, dass Menschen niemals innerhalb einer Subjektposition aufgingen, sondern »aus einer Vielzahl verschiedener Diskurse und abhängig von der individuellen Erfahrungsgeschichte sowie den jeweiligen situativen und kommunikativen Bedingungen« (ebd., S. 149) als Subjekte hervorgingen. Das bedeutet, dass Subjekte sich zwar aus den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Subjektpositionen konstituieren, grundsätzlich aber immer komplexer als diese sind (vgl. ebd.). Als entscheidend gilt die Annahme, dass die jeweilige Verknüpfung von Diskurs und Subjekt in biografischen Erzählungen nicht als einseitiger, diskursiv bestimmter Vorgang verstanden werden kann, sondern davon auszugehen ist, dass Subjekte sich aktiv in eine ihnen zur Verfügung stehende Subjektposition einbringen müssen (vgl. ebd.). Mehr noch als der Begriff der Artikulation erscheint somit der Begriff der *Agency* als relevant, um zu erklären, wie bestimmte Subjektpositionen hervorgebracht werden und Subjekte sich die in herrschenden Diskursen vorgegebenen Subjektpositionen kreativ aneignen und modifizieren können. Das Einnehmen einer Subjektposition erfordere nicht nur, dass das Subjekt innerhalb eines Diskurses in eine Position hineingerufen werde, sondern dass es auch in diese investiere. Neben einem einfachen Sich-Hineinfügen könne eine Position auch durch die kreative Ausgestaltung oder Veränderung der Position erfolgen oder durch den anhaltenden Kampf gegen eine Position (vgl. ebd.). Eine Identifikation mit einer Subjektposition erfordere demgemäß immer eine Eigenleistung von Personen. Genau in diesem Umstand liege »immanent und systematisch, die Chance, die Anrufung kreativ umzudeuten« (Villa, 2006, S. 229, zit. n. Spies, 2015, S. 149). Subjekte seien damit immer zugleich Ort der Unterwerfung und des Widerstandes (vgl. Spies, 2015).

Erzählungen geben damit nicht nur wieder, was Menschen an einem vergangenen Erlebnis oder Ereignis wichtig ist. Sie vermitteln auch den Standpunkt der erzählenden Person zu einem Geschehen und innerhalb eines Diskurses. Eine Erzählung über ein zurückliegendes Ereignis beinhaltet Werthaltungen und Weltsichten (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a), die entweder mit den hegemonialen Diskursen zu einem Thema übereinstimmen oder sich von diesem abgrenzen können. In Erzählungen verortet sich ein Mensch »im Universum moralischer Ordnungen und sozialer Normen« und vermittelt, »was für ihn wichtig ist und richtig ist, an welchen Diskursen und Handlungsmaximen er sich orientiert und wovon er sich distanziert« (ebd., S. 24). (Biografischen) Erzählungen wird demnach innerhalb einer übergeordneten Diskurseinheit eine »Beleg-

Erklärungs- oder Rechtfertigungsfunktion« (ebd., S. 44) zugesprochen. Diese kontextorientierte Funktion von Narrationen lässt die Erzählungen pädagogischer Fachkräfte als subjektive Positionierungen im Diskurs um sexualisierte Gewalt verständlich werden.

4.4 Zusammenfassung: Selbstsorge als narrative Erfahrungsbewältigung und als relationale, subjektive Positionierung im Diskurs

Die Erzählungen pädagogischer Fachkräfte werden im Rahmen der vorliegenden Dissertation als das zentrale Medium verstanden und genutzt, durch das die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche empirisch nachvollzogen werden kann. Die Selbstsorge findet im Prozess des Erzählens statt und wird als der reflexive Prozess verstanden, in dem die Fachkräfte die eigenen Erfahrungen in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bewältigen und sich als Subjekte hervorbringen. Selbstsorge wird demnach als narrativer Modus der Erfahrungsbildung und der Erfahrungsbewältigung verstanden, mit dem pädagogische Fachkräfte sich dem eigenen Erleben vergangener und gegenwärtiger Ereignisse zuwenden und sich – im Foucault'schen Sinne – selbst als Subjekte erkennen, vergewissern und (im Sinne der Macht) auch kontrollieren, zum Beispiel durch die Arbeit an den eigenen Emotionen. Das bedeutet, dass auch die praktische Selbstsorge, das heißt die (erzählten) Handlungen und Praktiken in den Blick genommen werden können, mit denen pädagogische Fachkräfte im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt auf sich selbst einwirken. Die erzähl- und diskurstheoretischen Ansätze bieten dabei die Möglichkeit, die Erzählungen pädagogischer Fachkräfte über die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt auf ihre selbstkonstituierenden Aspekte hin zu untersuchen und zu rekonstruieren, anhand von welchen Erfahrungen und Selbstpraktiken sich pädagogische Fachkräfte im Erzählen als Subjekte konstituieren und welche Positionen ihnen diskursiv zur Verfügung stehen und von ihnen als Subjektpositionen reflexiv erkannt und eingenommen werden.

Dabei geht es *erstens* darum, aufzuzeigen, welche Erfahrungen von pädagogischen Fachkräften im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche überhaupt als bedeutsam hervorgebracht und mit

welchem Sinn und welcher Bedeutung sie ausgestattet werden. Es geht *zweitens* darum, die für pädagogische Fachkräfte zur Verfügung stehenden Subjektpositionen, inklusive ihrer Aneignungs- und Verarbeitungsmuster im Hinblick auf den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche herauszuarbeiten. Dabei kann nachvollzogen werden, auf welche Weise pädagogische Fachkräfte sich die in fachlichen und gesellschaftlichen Diskursen vorgegebenen Sinn- und Bedeutungsstrukturen der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche im Handeln aneignen, sie modifizieren oder ablehnen. Die Subjektpositionierungen pädagogischer Fachkräfte werden dabei als relationale Positionierungen verstanden, die gegenüber den gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen, das heißt im pädagogischen Generationenverhältnis, im Geschlechterverhältnis, gegenüber Kolleg*innen und innerhalb des Diskurses um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eingenommen werden (können). Sie beschreiben *drittens* die Möglichkeiten, die pädagogische Fachkräfte unter den gegenwärtigen diskursiven, fachlichen und gesellschaftlichen Bedingungen und im Kontext ihrer (institutionalisierten) Beziehungen haben, Subjekt zu werden (und zu bleiben). Anhand des Begriffs der Selbstsorge kann so nachvollzogen werden, wie die Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, ihre Gefühle, ihr Wissen und auch die subjektiven Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund fachlicher und gesellschaftlicher Diskurse gerahmt, modifiziert und geformt werden (vgl. Tuiden, 2007; Schäfer & Völter, 2009). Dazu werden nicht nur die Normierungseffekte von Diskursen gezählt, sondern auch Brüche mit Diskursen, die beispielsweise in Form von Lücken in der biografischen Erzählung auftauchen können. Die methodologischen Überlegungen abschließend wird Selbstsorge folglich als Erfahrungskategorie, als relationale Kategorie und als gesellschaftliche Kategorie verstanden und in die empirische Analyse miteinbezogen.

5 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben. Das Kapitel gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teilkapitel wird der Prozess der Datenerhebung in seinen einzelnen Schritten methodisch dargelegt und reflektiert (Kap. 5.1). Dazu gehört die Darstellung der theoretischen Konstruktion des Gesamtsamples (Kap. 5.1.1), des Feldzugangs (Kap. 5.1.2), des Vorgesprächs mit den Interviewpartner*innen (Kap. 5.1.3), der Erhebungsmethode des biografisch-narrativen Interviews (Kap. 5.1.4) und der Besonderheiten der Interviewführung zum Thema der sexualisierten Gewalt (Kap. 5.1.5). Im zweiten Teilkapitel wird die Datenaufbereitung beschrieben (Kap. 5.2). Sie erfolgt bezogen auf zwei Aspekte, der Datentranskription (Kap. 5.2.1) und ihrer Anonymisierung (Kap. 5.2.2). Im dritten Kapitel wird der Prozess der Datenauswertung methodisch beschrieben und reflektiert (Kap. 5.3). Dazu gehören die Darstellung der Auswahl der vier Kernfälle (Kap. 5.3.1) sowie die ausführliche Beschreibung des angewandten Auswertungsverfahrens (Kap. 5.3.2). In einem Zwischenfazit werden die methodischen Überlegungen zusammengefasst (Kap. 5.4).

5.1 Datenerhebung

Die Erhebung der Datengrundlage erfolgte im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität«, das an der Universität Kassel durchgeführt wurde und in dem die Autorin von April 2014 bis September 2016 als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt war. Es wurden insgesamt 33 qualitative, berufsbiografische Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus den Handlungsfeldern Schule und Soziale Arbeit erhoben. Neben der Autorin waren an der Datenerhebung auch Martin Grosse, Julia Hildebrand und

Alexandra Rekowski beteiligt. Für die vorliegende Dissertation wurden alle 33 Interviews anhand einer thematischen Grobanalyse ausgewertet, auf deren Basis vier Kernfälle ausgewählt (Kap. 5.3.1) und einer Feinanalyse unterzogen wurden (Kap. 5.3.2). Bevor genauer darauf eingegangen wird, soll an dieser Stelle die Datenerhebung, wie sie im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts erfolgte, dargelegt werden.

5.1.1 Die theoretische Konstruktion des Samples

Im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität« erfolgte die Konstruktion des Gesamtsamples auf der Grundlage des theoretischen Wissens über das pädagogische Handlungsfeld (vgl. Przyborski & Wohlrab-Saar, 2014). Als theoretisch relevante Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner*innen wurden das pädagogische Handlungsfeld, die Berufserfahrung bzw. das Alter und die geschlechtliche Positionierung der pädagogischen Fachkraft, die Trägerschaft der Einrichtung und das Bundesland berücksichtigt. Damit wurden die Interviewpartner*innen nicht zufällig ausgewählt, sondern entsprechend ihrer inhaltlichen Repräsentativität und den damit verbundenen Möglichkeiten der minimalen und maximalen Kontrastierung (vgl. Lamnek, 2005).

Den Hintergrund für das *erste* Kriterium zur Auswahl der Interviewpartner*innen, das darauf abzielte, die unterschiedlichen institutionellen Logiken und Strukturierungen pädagogischen Handelns im Sample abzubilden, bildete die Differenzierung zwischen den pädagogischen Handlungsfeldern *Schule* und *Soziale Arbeit*.¹⁶ Die Zugehörigkeit pädagogischer Fachkräfte zu einem der Handlungsfelder stellte somit das erste Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner*innen dar. Grundsätzlich wurde angestrebt, vor allem Schulformen und sozialpädagogische Handlungsfelder zu berücksichtigen, die sich an Kinder und Jugendliche in der frühen Phase der Pubertät richten. Als Binnendifferenzierung des Handlungsfeldes Schule wurden daher die Jahrgangsstufen 5 bis 7 an Sekundarschulen, Haupt- und Realschulen und Gymnasien in die Konstruktion des Samples

¹⁶ Die Beschreibung der Sample-Konstruktion erfolgt in Anlehnung an den unveröffentlichten Projektantrag, der von Friederike Heinzl, Marianne Leuzinger-Bohleber, Werner Thole und Elisabeth Tuidor verfasst wurde.

einbezogen. Im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit wurden die Handlungsbereiche der Stationären Erziehungshilfe, der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) und der Außerschulischen Jugendbildung berücksichtigt. Auch die Binnendifferenzierung zwischen den unterschiedlichen Schulformen und den sozialpädagogischen Handlungsfeldern zielte theoretisch darauf, die unterschiedlichen institutionelle Logiken und Strukturierungen pädagogischen Handelns zu berücksichtigen, die sich im Zusammenhang mit dem Umgang mit Sexualität in pädagogischen Kontexten als relevant erweisen. Das *zweite* Kriterium, das im Rahmen der Sample-Konstruktion berücksichtigt wurde, war die *Berufserfahrung* der pädagogischen Fachkräfte. Die Differenzierung zwischen Fachkräften mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung und mehr als 15 Jahren Berufserfahrung zielte darauf, die kohortenabhängigen Kontexte der Ausbildung und Professionalisierung und die darin eingelagerten Umgangsweisen mit Sexualität und Macht in pädagogischen Beziehungen zu berücksichtigen. Über die Differenzierung der Berufserfahrung kann nicht nur der mögliche Einfluss der historischen Kontexte auf das Handeln pädagogischer Fachkräfte berücksichtigt werden, es können auch die verschiedenen Phasen der Berufstätigkeit differenziert werden, in denen Fragen von Sexualität in pädagogischen Kontexten jeweils unterschiedliche Bedeutungen haben können. Das *dritte* Kriterium, das im Rahmen der Sample-Konstruktion berücksichtigt wurde, war das *Geschlecht* bzw. die geschlechtliche Positionierung der pädagogischen Fachkräfte. Die Berücksichtigung verschiedener geschlechtlicher Positionen zielte auf die Möglichkeit, Geschlechterzuweisungen und -konstruktionen als Bestandteil alltäglicher pädagogischer Praxis und der Selbsteutungen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Sexualität in pädagogischen Kontexten abbilden und identifizieren zu können. Die Berücksichtigung des *vierten* Kriteriums, des *Bundeslandes*, zielte darauf, strukturelle Unterschiede im Bildungs- und Sozialsystem ebenso wie in den Bildungs- und Berufswegen pädagogischer Fachkräfte in Ost- und Westdeutschland zu berücksichtigen. Als *fünftes* Kriterium für die Sample-Konstruktion wurde die *Trägerschaft* der Einrichtungen im Bereich der Sozialen Arbeit herangezogen und zwischen öffentlichen und privaten Trägern differenziert. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass sich die ethische Grundhaltung sozialpädagogischer Einrichtungen und ihrer Mitarbeitenden zwischen öffentlichen und privaten Trägern unterscheidet und sich dies unterschiedlich auf den Umgang mit Sexualität auswirken kann. Mit der Sample-Konstruktion wurde daher angestrebt, die Vertei-

lung öffentlicher und privater Träger der pädagogischen Einrichtungen innerhalb der berücksichtigten sozialpädagogischen Handlungsfelder abzubilden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde eine Untersuchungsmatrix entwickelt, über die sich im Rahmen der Datenerhebung im Kasseler Forschungsprojekt dem Forschungsfeld angenähert wurde (vgl. Tabelle 17 im Anhang).

Das im Rahmen des Forschungsprojekts »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität« realisierte Sample weist einzelne Abweichungen von der Untersuchungsmatrix auf.¹⁷ Die Abweichungen ergaben sich einerseits forschungslogisch vor dem Hintergrund erster Erkenntnisse in der Auswertung und bei der Suche nach geeigneten Kontrastfällen und andererseits aufgrund von Zugangsschwierigkeiten zum pädagogischen Handlungsfeld Schule (Kap. 5.1.2). An dieser Stelle werden nur die Abweichungen zu den Kriterien des Handlungsfeldes, des Geschlechts und der Berufserfahrung erwähnt, die auch im Hinblick auf die Auswahl der Kernfälle der Dissertation von Relevanz sind (Kap. 5.3.1). Etwa wurde die angestrebte Fallzahl im Handlungsfeld Schule nicht erreicht und es wurden nur 14 statt 16 Interviews mit Lehrkräften geführt. Abweichend von der theoretischen Sample-Konstruktion wurden für das Handlungsfeld Schule auch zwei Interviews mit Grundschullehrerinnen geführt. Demgegenüber wurde die angestrebte Fallzahl von 18 Interviews im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit 19 Interviews übertroffen. Unter den Interviewpartner*innen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit fanden sich allerdings zwei Sozialarbeiter*innen, die zum Zeitpunkt des Interviews als Schulsozialarbeitende tätig waren und somit ebenfalls über einen umfassenden Einblick in das Handlungsfeld Schule verfügten. Unter den Interviewpartner*innen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit fanden sich zudem zwei Interviewpartner*innen ohne sozialpädagogischen Abschluss. Das Geschlecht wurde bei den Interviews offen abgefragt. Alle Interviewpartner*innen ordneten sich entweder dem weiblichen oder dem männlichen Geschlecht zu. Während die Interviewbeteiligung von männlich und weiblich positionierten Fachkräften im Handlungsfeld Schule ausgeglichen war, wurden im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit etwas mehr Frauen als Männer befragt. Im Hinblick auf die Kategorie der Be-

17 Die Beschreibung des realisierten Gesamtsamples basiert auf den unveröffentlichten Aufzeichnungen der Autorin aus ihrer Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel.

rufserfahrung zeigte sich für das Handlungsfeld Schule eine Ausgewogenheit zwischen Lehrkräften mit weniger als fünf Jahren und Lehrkräften mit mehr als 15 Jahren Berufserfahrung, während das realisierte Sample für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit einen leichten Überhang von berufserfahrenen Pädagog*innen umfasst. Alles in allem konnte die im theoretischen Sample angestrebte Heterogenität weitgehend erfüllt werden.

5.1.2 Der Feldzugang

Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner*innen erfolgte in den Handlungsfeldern auf unterschiedliche Weise.¹⁸ Im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit wurden die Einrichtungsleitungen anhand von Anschreiben kontaktiert und es wurde ein Informationsflyer mit Angaben zum Forschungsvorhaben übermittelt. Erfolgte auf das Anschreiben keine Rückmeldung, wurde die Einrichtung telefonisch kontaktiert und das Anliegen und die Relevanz des Forschungsprojekts erneut verdeutlicht. Es wurde angeboten, für die Vorstellung des Projekts in die Einrichtung zu kommen. In vielen Fällen wurde Interesse geäußert und das Angebot der hausinternen Projektvorstellung angenommen. Einige Einrichtungen lehnten die Teilnahme an der Forschung grundsätzlich ab. Die Projektvorstellungen wurden in der Regel von ein bis zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen realisiert. Es wurden Fragen zum Projektvorhaben beantwortet und Informationsmaterial und Kontaktmöglichkeiten hinterlassen mit der Bitte, sich im Fall einer positiven Entscheidung für ein Interview individuell bei uns zu melden. Ein Großteil der Interviewpartner*innen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit konnte auf diesem Weg für die Teilnahme am Forschungsprojekt gewonnen werden. Vereinzelt zogen die Einrichtungsleitungen es vor, die Informationen zum Forschungsvorhaben selbst an ihre Mitarbeitenden weiterzuleiten und sie zu bitten, sich bei uns zu melden. Auch kam es vereinzelt beim ersten Telefonkontakt zu spontanen Zusagen zu einem Interview. In einzelnen Fällen meldeten sich überdies interessierte Interviewpartnerinnen direkt bei uns, die von Kolleg*innen vom Forschungsprojekt erfahren hatten. Allen Interviewpartner*innen wurde

¹⁸ Die Beschreibung des Feldzugangs basiert ebenfalls auf unveröffentlichten Aufzeichnungen der Autorin aus ihrer Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel.

angeboten, das Interview auf der Arbeit oder zu Hause zu führen, um ihren Aufwand so gering wie möglich zu halten. In wenigen Fällen wurde es vorgezogen, das Interview in den Räumen der Universität zu führen. Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner*innen gestaltete sich im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit als aufwendiges, aber erfolgreiches Vorgehen.

Im Handlungsfeld Schule wurde ein ähnliches Vorgehen gewählt, das in einem vorgelagerten Schritt über die Kultusministerien der Bundesländer, in denen die Daten erhoben wurden, abgesichert wurde. Nach erfolgreicher Prüfung des Forschungsvorhabens durch die Kultusministerien wurden die Anschreiben mit Informationen zum Forschungsprojekt an Schulen verschickt. Mit einigem zeitlichen Abstand wurde telefonisch Kontakt zu den Schulleitungen aufgenommen. Anders als im Feld der Sozialen Arbeit war die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Forschungsprojekt eher gering, und so wurde die Teilnahme häufig direkt im ersten Telefongespräch abgelehnt. Nur in wenigen Fällen konnte das Forschungsprojekt bei den Schulleitungen und noch seltener unter Anwesenheit des schulischen Fachpersonals vorgestellt und für die Teilnahme geworben werden. Im Fall einer solchen Vorstellung war der Rücklauf sehr gering: In zwei Fällen meldete sich, selbst nach mehrfachem Nachfragen, keine Lehrkraft für ein Interview. In einem weiteren Fall meldete sich ein Lehrer zur Teilnahme an einem Interview. Parallel wurden die Studienseminare der Referendare kontaktiert, um gezielt Berufsanfänger*innen für ein Interview zu gewinnen. Dieses Vorgehen blieb ohne Erfolg. Der geringe Rücklauf führte dazu, den Feldzugang im Handlungsfeld Schule zu erweitern. Es wurden erstens Annoncen zum Forschungsvorhaben in regionalen Tageszeitungen geschaltet. Zweitens wurde versucht, über die persönlichen Kontakte einen Zugang zum Handlungsfeld Schule zu erhalten. Insbesondere die persönlichen Kontakte und eine daran geknüpfte Suche nach weiteren Interviewpartner*innen anhand des sogenannten »Schneeballprinzips« (Przyborski & Wohlrab-Saar, 2014, S. 59) erwiesen sich schlussendlich als erfolgreich. Alles in allem wurden im Prozess der Kontaktaufnahme in das pädagogische Handlungsfeld Schule starke Widerstände gegen die Teilnahme an dem Forschungsprojekt registriert, die nicht nur über das Fehlen von Zeitressourcen erklärt werden können und die umso größer schienen, wenn die Lehrkräfte im Kollektiv – etwa auf der Schulgesamtkonferenz – über das Forschungsvorhaben informiert wurden. So herrschte bei diesen Projektvorstellungen nicht selten betretenes Schweigen. Zum Teil wurde auf Nachfragen einzelner Kolleg*innen auch mit Gelächter reagiert oder

die Ablehnung einer Interviewbeteiligung auf direkte, zum Teil aggressive Weise geäußert. In den Telefongesprächen mit den Schulleitungen wurde die Teilnahme am Forschungsvorhaben häufig als »zu heikel« bezeichnet.

5.1.3 Das Vorgespräch

Den Interviewpartner*innen wurden im Vorfeld des Interviews verschiedene Informationen übermittelt, die sie auf die Teilnahme an einem Interview vorbereiten sollten. Während ein Großteil der Informationen – wie Forschungsinteresse und Interviewmethode, ungefähre Dauer und Ort des Interviews, elektronische Aufzeichnung, Anonymisierung und Datenschutz – bereits im Erstgespräch, am Telefon oder während der einrichtungsinternen Projektvorstellungen dargelegt wurden, wurden weitere Punkte direkt vor dem Interview geklärt: Den Interviewpartner*innen wurde versichert, dass ihre Daten nur zum Zwecke der Forschung verwendet werden und dass diese im Anschluss an das Interview transkribiert und vollständig anonymisiert würden. Es wurde auf die Datenschutzrichtlinien der Universität verwiesen und erklärt, dass die Interviewpartner*innen auch nach Abschluss des Interviews die Möglichkeit hätten, von der Teilnahme am Forschungsprojekt zurückzutreten und dass ihre Daten bei einem Rücktritt vollständig gelöscht würden. Im Anschluss daran wurde eine Einwilligungserklärung vorgelegt, mit der sie zum einen die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme am Interview, den Erhalt von Informationen zum Umgang mit den erhobenen Daten sowie ihr Rücktrittsrecht bestätigten und ihr Einverständnis zur Verwendung der erhobenen Daten zu Forschungszwecken gaben. Auf Wunsch erhielten sie eine Kopie der Einwilligungserklärung. Überdies wurde mit allen Interviewpartner*innen darüber gesprochen, dass ein (berufs-)biografisches Interview zum Thema Sexualität und Macht auch Erinnerungen an unangenehme Erfahrungen hervorbringen und zur Entstehung von psychischen Belastungen führen könnte. Für diesen Fall wurde ihnen ein Begleitschreiben mitgegeben, auf dem auch der Kontakt zu einer kooperierenden psychotherapeutischen Einrichtung angegeben war, an die sie sich bei Belastungen infolge des Interviews kostenfrei wenden konnten. Daneben bot das Vorgespräch die Möglichkeit, Nachfragen zum Forschungsprojekt oder zur Interviewmethode zu stellen. Das Vorgespräch wurde nicht elektronisch aufgezeichnet.

5.1.4 Das biografisch-narrative Interview

Die Datenerhebung erfolgte in Anlehnung an die Methode des biografisch-narrativen Interviews, das von Fritz Schütze in den 1970er Jahren entwickelt wurde. Das narrative Interview basiert auf den Überlegungen der Erzähltheorie (vgl. Labov & Waletzky, 1973) und interaktionistischen Ansätzen der Chicagoer Schule (vgl. Schatzmann & Strauss, 1955) und kommt insbesondere im Bereich der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung zum Einsatz (vgl. Schütze, 1976; 1983; Loch & Rosenthal, 2002). Im Unterschied zu standardisierten oder teilstandardisierten Verfahren stellt das biografisch-narrative Interview eine offene Interviewmethode dar (vgl. Brüsemeister, 2000), deren Ziel es ist, die befragten Personen zu selbst strukturierten, längeren Erzählungen über relevante Aspekte ihrer eigenen Erfahrungswelt zu bewegen. In Anlehnung an Hoffmann-Riem (1980) wird der interviewten Person über das »Prinzip der Offenheit« (Loch & Rosenthal, 2002, S. 221) der »größtmögliche Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema« (ebd.) des Interviews gegeben. Dafür wird (weitgehend) auf eine hypothesengeleitete Datenerhebung verzichtet und den Relevanzsetzungen und Konstruktionen der erzählenden Person gefolgt. Aufseiten der interviewenden Person setzt dies Zurückhaltung und die Bereitschaft zum Zuhören und Verstehen voraus.

Im Fokus des narrativen Interviews steht der Nachvollzug von Handlungsabfolgen, die in Erzählungen – hier verstanden als spezielle Textform – über zurückliegende Ereignisse hervorgebracht werden. Indem davon ausgegangen wird, dass Erzählungen näher am tatsächlichen Handlungsgeschehen und Erleben in der Vergangenheit sind als Argumentationen, wird im narrativen Interview ein besonderer Fokus auf die Hervorbringung eben jener Erzählungen gelegt. Dennoch sind auch Argumentationen für den Nachvollzug subjektiver Sinnkonstruktionen zu zurückliegenden Ereignissen relevant (vgl. Bartmann & Kunze, 2008), da sie die Gegenwartsperspektive und die normativen Überzeugungen der erzählenden Person nachvollziehbar machen. Für die Hervorlockung von Argumentationen bedarf es im Gegensatz zu Erzählungen, so die Annahme von Schütze, keiner speziellen Fragetechnik, da Kognitionen und Selbsterklärungen in der Alltagskommunikation – insbesondere in professionellen Kommunikationen – fest verankert seien.

Trotz des als grundlegend für das narrative Interview geltenden Prinzips

der Offenheit wird davon ausgegangen, dass die hervorgebrachten Erzählungen strukturiert erfolgen und die erzählende Person kommunikativen Zwängen unterliegt, um von ihrem Gegenüber verstanden zu werden. So wird erstens von einem *Gestaltschließungszwang* ausgegangen, der besagt, dass zurückliegende Erlebnisse in ihrem Gesamtzusammenhang verständlich gemacht werden, zu Ende erzählt werden und alle nötigen Hintergrundinformationen geliefert werden. Es wird zweitens von einem *Kondensierungszwang* ausgegangen, demzufolge nur das erzählt wird, was für das Verstehen des zurückliegenden Ereignisses von der erzählenden Person als relevant erachtet wird. Erzählungen erscheinen damit immer als verkürzte Versionen des tatsächlichen Erlebens. Drittens wird von einem *Detaillierungszwang* ausgegangen. Damit ist gemeint, dass Erzählungen erst dann zu Erzählungen werden, wenn sie alle Details enthalten, die der zuhörenden Person die notwendigen Informationen und auch die kausalen und motivationalen Grundlagen eines Ereignisses vermitteln. Diese aus der Interaktionssituation heraus entstehenden Erzählpwänge werden durch die Methode des narrativen Interviews produktiv genutzt. Sie stehen dem Prinzip der Offenheit nicht entgegen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie bei offenen Fragestellungen stärker zum Tragen kommen als bei kontrollierten Fragestellungen (vgl. Loch & Rosenthal, 2002).

Die im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität« realisierte Datenerhebung zielte nicht auf die lebensgeschichtliche Gesamterfahrung pädagogischer Fachkräfte, sondern auf ihre berufsbiografischen Erfahrungen im Umgang mit Sexualität und Macht in pädagogischen Generationenbeziehungen. Die Offenheit des Erhebungsinstruments entsprach dem explorativen Charakter der Studie, insofern zum Zeitpunkt der Antragstellung nur wenig über die berufsbiografische Bedeutung des Umgangs pädagogischer Fachkräfte mit Sexualität und Macht in pädagogischen Generationenbeziehungen bekannt war. Die erzählte Berufsbiografie wurde, in Anlehnung an Winfried Marotzki (2000, S. 179), »als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt [verstanden], das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen« des beruflichen Lebens »zu einem Zusammenhang organisiert«. Die Erhebung der beruflichen Geschichte pädagogischer Fachkräfte zielte darauf ab, detaillierte Informationen über jene Ereignisse und Erfahrungen zu erhalten, die für die Herausbildung einer berufsbiografischen Identität im Umgang mit Sexualität und Macht von Bedeutung waren. Die Offenheit der Erhebungsmethode erwies sich nicht

zuletzt vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Tabuisierung der Auseinandersetzung mit Sexualität und Macht als sinnvoll. So wurde vermieden, vorab zu definieren, was zu dem Thema gehören und was besser nicht erwähnt werden sollte oder wie bestimmte Themen miteinander verknüpft werden. Den Interviewpartner*innen wurde auf diese Weise zugestanden, eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen und Themen anzusprechen, die schambesetzt sind und in konventionellen Gesprächssituationen eher vermieden werden.

In Anlehnung an Schütze (1983, S. 285) wurde das narrative Interview in drei Teile gegliedert: die berufsbiografisch orientierte Erzählaufforderung, einen immanenten und einen exmanenten Nachfrageteil. Mit der *Erzählaufforderung* zu Beginn des Interviews wurde der Fokus zunächst auf die Berufsbiografie gelenkt. Sie lautete:

»Wie Sie ja bereits wissen, interessiert uns im Rahmen des Forschungsprojekts die berufliche Arbeit von Pädagog*innen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Ich möchte Sie also bitten, mir Ihre ganz persönliche berufliche Lebensgeschichte zu erzählen. Wie sind Sie zu der*dem pädagogischen Professionellen geworden, die*der Sie heute sind und welche Erfahrungen waren dafür bedeutsam? Sie können sich dafür so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie erstmal nicht unterbrechen, sondern später noch einige Nachfragen stellen.«

Mit der Erzählaufforderung wird zunächst die allgemeine Anfrage aufgegriffen, die im Vorfeld des Interviews an die Interviewpartner*innen gestellt wurde. Dabei wird auf den Erstkontakt Bezug genommen, das Thema der Untersuchung wiederholt und – unter Bezug auf das Generationenverhältnis – auch die Zielgruppe angesprochen. Es wird sodann eine thematische Eingrenzung der Erzählaufforderung auf die berufliche Geschichte der pädagogischen Fachkräfte vorgenommen. Darüber wird ein spezifisches Interesse am Qualifikationsweg und an dem beruflichen Handlungsfeld deutlich gemacht, in dem die Fachkräfte arbeiten. Das Erkenntnisinteresse wird sodann im Hinblick auf das berufliche Geworden-sein und die berufsbiografische Identität der pädagogischen Fachkraft hin präzisiert. Trotz der thematischen Eingrenzung ist die Erzählaufforderung als offene Frage formuliert. So wird zum einen nicht festgelegt, zu welchem biografischen Zeitpunkt, mit welchem biografischen Ereignis die Erzählung beginnen sollte oder welche Ereignisse für die Herausbildung einer

berufsbiografischen Identität als relevant erachtet werden. Vielmehr wird es den Interviewpartner*innen selbst überlassen, welche Aspekte ihres beruflichen Werdegangs sie als relevant und erzählenswert betrachten und welche sie nur am Rande oder gar nicht erwähnen möchten. Eine Strukturierung erhält die Fragestellung durch die zeitliche Dimension, die in der Erzählaufforderung enthalten ist, indem sie in der Vergangenheit ansetzt und in der Gegenwart endet. Hier wird deutlich, dass die offen angelegte Erzählaufforderung des narrativen Interviews nicht bedeutet, dass das Interview seinem Ablauf nach unstrukturiert ist. Die Strukturierung des Interviews bezieht sich aber weniger auf die Inhalte und Themen als auf die Gesprächsführung. Die Erzählaufforderung enthält keinen direkten Bezug zu den Themen Sexualität und Macht. Vielmehr wurde den Interviewpartner*innen selbst überlassen, ob sie aufgrund ihres Hintergrundwissens aus dem Vorgespräch, Erfahrungen zu den Themenbereichen Sexualität und Macht bereits in der Eingangserzählung ansprechen wollten oder nicht. Ob jene Bereiche selbsttätig angesprochen wurden oder nicht, kann als erster Hinweis darauf gedeutet werden, welche Relevanz bestimmte Erfahrungen im Themenspektrum von Sexualität und Macht für die Berufsbiografien einzelner Fachkräfte hatten.

Erst nachdem die Eingangserzählung mit einer »Erzähl-Koda« (Schütze, 1983, S. 285) abgeschlossen wird, beginnt der *immanente Nachfrageteil*. Es werden vertiefende Nachfragen gestellt, die sich auf zuvor abgebrochene Erzähllinien, angedeutete Ereignisse oder fehlende Plausibilisierungen beziehen und sich am Aufbau der Eingangserzählung orientieren. Entscheidend ist, dass die Fragen erzählgenerierend gestellt werden, das heißt zu neuen Erzählungen anregen. Beispiele für vertiefende Nachfragen sind:

- Wie kam es dazu, dass ...?
- Sie sprachen zuvor von ... – können Sie dazu noch mehr sagen?
- Erinnern Sie sich bitte noch einmal an die Situation, als ... Wie war das damals?
- Wie ging es dann weiter?

Erst im *exmanenten Nachfrageteil* besteht die Möglichkeit, Themen und Bereiche des beruflichen Lebensweges anzusprechen, die im Rahmen des Forschungsprojekts von Relevanz sind. Wurden die Themen Sexualität und Macht in der Eingangserzählung nicht von den Interviewpartner*innen selbst angesprochen, wurden entsprechende Fragen von der interviewen-

den Person gestellt. Als Orientierungsrahmen für diese Nachfragen wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts ein Fragenkatalog entwickelt, der die wichtigen Themenfelder des Forschungsprojektes umfasst:

- die Ausbildungsmotivation und Berufseinmündung als pädagogische Fachkraft
- der Umgang mit Sexualität, Nähe und Distanz in pädagogischen Generationenbeziehungen
- der Umgang mit Sexualität und Macht im organisationalen Kontext
- Verflechtungen von Beruf- und Privatleben
- die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsseminaren zum Thema Sexualität und Macht

Im narrativen Interview wird der Fragenkatalog für den exmanenten Nachfrageteil nicht als Interviewleitfaden verstanden, bei dem die Fragen in chronologischer Reihenfolge abgearbeitet werden. Vielmehr dient er als Orientierungsrahmen für die interviewende Person und als Möglichkeit der Überprüfung, welche forschungsrelevanten Themen bereits angesprochen wurden und welche Themen noch nicht zur Sprache kamen. Wurden die Themenbereiche der Sexualität und Macht noch nicht in den vorherigen Interviewabschnitten angesprochen, wurden im exmanenten Nachfrageteil – entgegen der Konzeption dieses Nachfrageteils in Anlehnung an Schütze (1983), die primär auf die Beschreibung von Zuständen, wiederkehrenden Abläufen, systematischen Zusammenhängen und theoretischen Warum-Fragen zielt – auch erzählgenerierende Nachfragen gestellt. Im Anschluss an alle drei Interviewphasen wurden die sozialstrukturellen Daten abgefragt wie die geschlechtliche Zuordnung, die berufliche Position, der Familienstand, die Berufe der Eltern, Anzahl und Berufe der Geschwister. Diese werden bei der Auswertung herangezogen, um berufsbiografische Erfahrungen in gesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen.

Mit Blick auf die Dissertation ist es dem explorativen Charakter der Studie und der Offenheit der Erhebungsmethode zuzuschreiben, dass pädagogische Fachkräfte auch Erfahrungen zum Gegenstand ihrer berufsbiografischen Erzählung machen konnten, bei denen es um sexualisierte Gewalt und die Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ging. Die Offenheit der Erhebungsmethode überließ es den pädagogischen Fachkräften, zu entscheiden, welche Erfahrungen sie dem Themenkomplex von Sexualität und Macht zuordneten und

zum Gegenstand ihrer berufsbiografischen Erzählung machten. Ziel war es, darüber die Vielfalt der Relevanzsetzungen pädagogischer Fachkräfte abbilden zu können. Die Thematik sexualisierter Gewalt gehörte nicht zum grundständigen Fragenkatalog und wurde vonseiten der Interviewenden nur aufgegriffen, wenn die Interviewpartner*innen selbst von Erfahrungen zu Kinderschutzfällen berichteten oder Andeutungen zu Widerfahrnissen von sexualisierter Gewalt machten. Dies führte dazu, dass die Problematik sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche nicht in allen 33 Interviews angesprochen wurde (Kap. 5.3.1).

5.1.5 Biografisch-narrative Interviewführung zum Thema sexualisierte Gewalt

Die Gesprächsführung in einem biografisch-narrativen Interview ist grundsätzlich und besonders zu einem Thema wie sexualisierte Gewalt sehr anspruchsvoll. Sie erfordert eine professionelle Vorbereitung der Forschenden ebenso wie die Möglichkeit zur Supervision vor und während des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Loch, 2008). In vielen Forschungszusammenhängen wird dieser Aspekt bei der Konzeption und Durchführung von Forschungsprojekten vernachlässigt. An dieser Stelle soll daher, unter besonderer Berücksichtigung des Forschungsgegenstands der Dissertation, näher auf den Aspekt der Interviewführung eingegangen werden.

In der Forschungsliteratur wird die Rolle der interviewenden Person in Anlehnung an Rogers (1972) zumeist über die Aufgabenstellung des aktiven Zuhörens beschrieben (vgl. Loch, 2008). Mit Blick auf die Interviewsituation wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass diese sich als ein »interpersonelles Drama mit einer sich entwickelnden Handlung« (Hermanns, 2000, S. 360f.) erweist, das von den teilnehmenden Personen gestaltet wird. Die Interviewsituation wird dabei erstens von den Einschätzungen der beteiligten Personen zu ihrem Gegenüber, seinen Interessen und Motiven beeinflusst (vgl. ebd.). Der Gesprächssituation inhärente Merkmale wie das Geschlecht, das Alter, der Bildungsgrad, aber auch das Auftreten und die Erscheinung der beteiligten Personen sowie der Ort und der Interviewkontext beeinflussen das Erzählen der interviewten Person und das Vorgehen der Interviewerin. In ihrem Erzählverhalten reagiert die befragte Person auf einige oder alle dieser Faktoren und antizipiert Erwartungen der interviewenden Person, gegebenenfalls um diese zu wider-

legen. Auch aufseiten der forschenden Person werden im Erzählprozess trotz der offen angelegten Interviewsituation laufend Vorannahmen über das Gegenüber aktiviert, die sich auf das Nachfrageverhalten auswirken. In der Forschung zu sexualisierter Gewalt ist es daher von zentraler Bedeutung, betroffene Personen nicht auf geäußerte Gewalterfahrung zu reduzieren und auch andere, nicht mit der Gewalt im Zusammenhang stehende Lebens- und Themenbereiche anzusprechen (vgl. Loch & Rosenthal, 2002; Hess, 2018). Daneben ist es notwendig, die eigenen Annahmen in die Forschung miteinzubeziehen, zum Beispiel durch die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung als Forschende oder der Auswahl der Theorien und Methoden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a).

Die professionelle Vorbereitung auf ein biografisch-narratives Interview und die reflexive Auseinandersetzung der interviewenden Person mit ihrer Rolle als Interviewerin ist auch deshalb von grundlegender Bedeutung, weil es im Zuge der Darstellung lebensgeschichtlicher Erfahrungen zu Themen wie Sexualität, Macht und (sexualisierte) Gewalt immer auch zur Ansprache von intimen und gesellschaftlich tabuisierten Ereignissen und Zusammenhängen kommen kann. Der interviewenden Person kommt hier eine besondere Gestaltungsaufgabe zu, die im Folgenden zunächst allgemein und dann mit Bezug auf das Forschungsthema der sexualisierten Gewalt reflektiert wird. Eine erste Herausforderung für die biografisch-narrative Interviewführung besteht darin, dass das Sprechen über persönliche und als intim eingestufte Erfahrungen Unsicherheiten und Scham auslösen kann. So ist es denkbar, dass die erzählende Person den Eindruck bekommt, dass die interviewende Person mit Scham oder Verlegenheit auf ihre Erzählung reagiert und diese daher abbricht. Hier sollte die interviewende Person in der Lage sein, ihre eigene Scham wahrzunehmen und ihr Gegenüber dazu ermutigen, seine Geschichte weiterzuerzählen. Umgekehrt kann es vorkommen, dass die interviewende Person bemerkt, dass es ihrem Gegenüber schwerfällt, bestimmte Thematiken anzusprechen. Geleitet von dem Gefühl, der erzählenden Person nicht zu nahe treten zu wollen, kann es vorkommen, dass die interviewende Person die Rolle der zuhörenden Person vorschnell verlässt, die erzählende Person unterbricht oder das Thema wechselt. In diesem Fall wird von einer »Schonhaltung« (Hermanns, 2000, S. 366) gesprochen, welche die interviewende Person (unbemerkt) einnehmen kann aus Angst davor, die Intimität der erzählenden Person zu verletzen oder durch das Nachfragen eine persönliche Krise beim Gegenüber auszulösen. Eine Schonhaltung der interviewenden Person gründet in biografisch-narrativen Interviews häufig

auf dem Empfinden von der erzählenden Person als ausbeutend wahrgenommen zu werden, weil diese dazu gebracht wird, gegenüber einer ihr fremden Person Intimes zu äußern. Um als Interviewer*in die Einnahme einer Schonhaltung zu vermeiden, ist es sinnvoll, das Interview auch als bereichernde Erfahrung für die erzählende Person zu verstehen, die ihr die Möglichkeit bietet, sich in einem interessanten Gespräch zu entfalten (vgl. Hermanns, 2000). Mit einer neugierigen, empathischen und wertschätzenden Haltung kann die interviewende Person das positive Empfinden der erzählenden Person in der Interviewsituation unterstützen und ihr anzeigen, dass sie als zuhörende Person den Bedeutungshorizont der entfalteten Erzählung zu verstehen und nachzuvollziehen bereit ist. Die am Verständnis des Gegenübers orientierte Haltung bedeutet für eine*n Interviewer*in hingegen nicht, ihre naive Grundeinstellung zur Erzählung der interviewten Person aufzugeben. Diese ist notwendig, um auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten, die von der erzählenden Person geäußert wurden, zu klären (vgl. ebd.) und der erzählenden Person genügend Raum zu geben, um ihre Äußerungen zu erweitern oder zu korrigieren. Allianzbildungen, die die interviewende Person mit der befragten Person eingeht, stehen dem im Wege (vgl. ebd.).

Die allgemeinen Hinweise zur Gesprächsführung in biografisch-narrativen Interviews gelten auch und in besonderer Weise im Kontext der Forschung zu sexualisierter Gewalt. Sie wurden daher auch im Rahmen der Datenerhebung des Kasseler Forschungsprojekts zum Umgang mit Sexualität und Macht in pädagogischen Generationenbeziehungen berücksichtigt und von der Verfasserin bereits an anderer Stelle reflektiert (vgl. Hess, 2018). Gerade weil das Sprechen über Sexualität, in besonderer Weise auch das Sprechen über sexualisierte Gewalt gesellschaftlichen Schweigegeboten und Tabuisierungen unterliegt (vgl. Loch, 2007; Magyar-Haas & Geiss, 2015a), neigen viele Menschen, denen sexualisierte Gewalt angetan wurde, in der Alltagskommunikation zu einem »ambivalenten Umgang« (Loch, 2008, Abs. 3) mit den eigenen Erfahrungen. »Diese Ambivalenz, also schweigen und zugleich sprechen zu wollen, kann sich als doppelte Botschaft auch in Forschungssituationen reproduzieren« (ebd.). Für die interviewende Person bedeutet das erstens: Sie darf nicht gegen Widerstände arbeiten, die gewaltbetroffene Personen im Sprechen über die eigenen Erfahrungen zeigen. Dies wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn eine Person wiederholt der Beantwortung einer Frage ausweicht und damit eine Grenze markiert. Die interviewende Person soll andererseits Andeutungen und Hinweise der erzählenden Person zu Gewalterfahrungen nicht übergehen oder Fragen zu schwieri-

gen Themen vermeiden. Dies käme einer Reproduktion gesellschaftlicher Schweigegebote und Tabuisierungen gleich, mit der Betroffene ohnehin konfrontiert sind und die diese verletzen können (vgl. Loch, 2008). In Interviews mit gewaltbetroffenen Menschen ist es Interviewer*innen daher besonders geboten, sich beim Nachfragen an den »Techniken des aktiven Zuhörens« (ebd., Abs. 4) zu orientieren und narrativ nachzufragen. Auf diese Weise wird einer (potenziell) traumatisierten Person ermöglicht, ihre Grenzen selbst zu setzen (vgl. ebd.). Wird die Situation des Interviews von den interviewten Personen als ein sicherer und offener Sprachraum empfunden, kann das Erzählen der eigenen Geschichte für die Befragten eine »heilsame Wirkung« (Rosenthal, 2002, S. 217) haben. Eine gelungene Interviewführung impliziert zugleich, die Grenzen narrativer Gesprächsmethoden anzuerkennen. So gilt es als oberste Prämisse der Interviewführung, eine Retraumatisierung von Menschen mit sexualisierten Gewalterfahrungen zu vermeiden. Dies gelingt nur, wenn ermöglicht wird, dass Interviewpartner*innen sich den ihnen zugänglichen Erinnerungen an das Gewalterlebnis auf eigenen Wunsch hin zu- und wieder abwenden können. Anders als in speziell dafür ausgerichteten therapeutischen oder pädagogischen Settings soll die traumatische Situation im Forschungsinterview nicht erneut erlebt werden (vgl. Loch, 2008, Abs. 4). Eine reflexive Haltung von Forschenden, die die Grenzen von Forschung erkennen und verhindern, dass Betroffene (unbemerkt) stigmatisiert, alleingelassen, ausgegrenzt oder retraumatisiert werden, ist für das Führen biografisch-narrativer Interviews zum Thema sexualisierte Gewalt daher unentbehrlich. Um die anspruchsvolle Rolle als Interviewer*in in einem biografisch-narrativen Interview zum Thema Sexualität und Macht, in dem auch Erfahrungen der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt thematisiert wurden, ausfüllen zu können, ist es hilfreich, wenn sich die interviewende Person im Vorfeld der Interviewführung mit den eigenen Erfahrungen im Kontext von Sexualität, Macht und sexualisierter Gewalt auseinandersetzt, sich eigene Verletzungen und Schamgrenzen weitgehend bewusst macht und ihre Interviewerfahrung in einer den Forschungsprozess begleitenden Supervision reflektieren kann.

5.2 Datenaufbereitung

Maßgeblich für den Umgang mit den (anonymisierten) Daten waren die Bestimmungen der Universität Kassel zum Umgang mit personenbezoge-

nen Daten, dem Datenschutz, der Datensicherheit und dem Datengeheimnis, dem die Autorin der Dissertation sowie alle Projektmitarbeitenden, auch nach Abschluss des Projekts, unterliegen. Die Interviews wurden mit digitalen Aufnahmegeräten aufgenommen, auf einer Festplatte gespeichert und nach Abschluss des Forschungsprojekts von den Aufnahmegeräten gelöscht. Die Festplatte mit den nicht-anonymisierten Audiodateien wurde an einem zugangsbeschränkten, sicheren Ort für die Dauer des laufenden Projekts verwahrt. Für die Transkription wurden die Audiodateien temporär auf den Arbeitsrechnern zwischengespeichert und auch dort nach Abschluss des Transkripts wieder gelöscht. Die nicht-anonymisierten Audiodateien und alle weiteren Dateien, die personenbezogene Daten enthalten, wurden am Ende des Forschungsprojekts im Jahr 2019 gelöscht. Im Folgenden wird die Datenaufbereitung im Hinblick auf zwei zentrale Aspekte dargestellt, die Verschriftlichung der digitalen Audioaufzeichnungen (Kap. 5.2.1) und die Anonymisierung der Interviews (Kap. 5.2.2).

5.2.1 Die Transkription

Ziel der Transkription ist es, die mündlichen Aussagen der Interviewpartner*innen für die wissenschaftliche Analyse zugänglich (vgl. Dresing & Pehl, 2015) und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a; Przyborski & Wohlrab-Saar, 2014). Im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität« wurden detaillierte Transkripte erstellt, wobei die Vorgehensweise bei der Transkription an das Regelsystem GAT 2 angelehnt wurde (vgl. Tabelle 18 im Anhang). Die Transkription der mündlichen Aussagen der Interviewpartner*innen beschränkte sich nicht auf den semantischen Inhalt des Interviews, sondern umfasste auch prosodische Komponenten des Gesprächs wie Veränderungen in der Sprechgeschwindigkeit, Stocken oder Wortdehnungen, die Lautstärke und Betonung einzelner Wörter oder Aussagen, die Tonhöhenverläufe ebenso wie Überlappungen und gleichzeitiges Sprechen, Pausen, parasprachliche Komponenten des Gesprächs wie Räuspern, Lachen, hörbares Atmen oder redebegleitendes nonverbales Verhalten und Geräusche wie etwa das Trommeln mit den Fingern auf den Tisch oder das Klingeln eines Handys. Die Transkription der prosodischen und parasprachlichen Merkmale beschränkte sich auf die sich deutlich abhebenden Merkmale.

Sie umfasste nicht die Gestik oder Mimik der erzählenden Person. Mit der Feintranskription des Gesagten wurde bei der Verschriftlichung eines Interviews ein umfassenderer Eindruck von den Sprechenden vermittelt als bei einer sogenannten einfachen Transkription, die ihren Schwerpunkt auf den semantischen Inhalt eines Interviews und seine Lesbarkeit legt (vgl. Dresing & Pehl, 2015). Dies ist deshalb von Relevanz, da bei der Überführung der gesprochenen Sprache in Schriftsprache bereits eine Interpretation vollzogen wird und der Anteil der vorab geleisteten Interpretation umso geringer erscheint, »je mehr es gelingt, das akustische Ereignis zu notieren« (Przyborski & Wohlrab-Saar, 2014, S. 164). Ein Transkript, das neben dem semantischen Inhalt auch die Prosodie miteinbezieht, gibt somit nicht nur Auskunft darüber, *was* gesagt wurde, sondern auch darüber, *wie* etwas gesagt wurde. Die Nachvollziehbarkeit des *Wie* des Gesagten ist bei Themen wie Sexualität und sexualisierte Gewalt gerade deshalb relevant, weil in der Forschung auch das Verdeckte und das Nicht-Gesagte interessiert ebenso wie die emotionale Basis des Gesagten, die in der Prosodie von Aussagen zum Ausdruck kommt. Das Erstellen eines solchen Feintranskripts ist komplex und sehr zeitaufwendig. Laut Chiari (2006) entsteht bei untrainierten Transkribierenden in nahezu jedem Absatz ein Fehler, der in etwa 37 Prozent der Fälle zu einer semantischen Verfälschung der Aussagen führt. Um ebensolche Fehler zu vermeiden, wurden die Transkripte nach dem Vier-Augen-Prinzip erstellt und durch eine zweite Person Korrektur gelesen (vgl. Dresing & Pehl, 2015). Im Rahmen des Kasseler Forschungsprojektes wurden die Transkripte von den im Fachgebiet »Professionsethik. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit« beschäftigten studentischen Hilfskräften erstellt.

5.2.2 Die Anonymisierung

Die Verarbeitung von Daten zu wissenschaftlichen Zwecken erfolgt grundsätzlich in anonymisierter Form (vgl. Metschke & Wellbrock, 2002). Das Ziel der Anonymisierung der Daten ist es, den gesetzlich festgeschriebenen Schutzbereich des Rechts auf informelle Selbstbestimmung einer Person (BverfGE 65, 1 [43]) abzusichern, und zugleich zu gewährleisten, dass die Daten für die Forschung noch verwertbar sind (vgl. Metschke & Wellbrock, 2002). Die Anonymisierung der erhobenen Daten erfolgte im Rahmen des Kasseler Forschungsprojekts in einem Zuge mit dem Arbeits-

schritt der Transkription. Für jedes Interview wurde ein Anonymisierungsprotokoll angelegt, um mögliche Ungereimtheiten während der Rekonstruktion klären zu können. Die Protokolle wurden ebenfalls an einem zugangsbeschränkten, sicheren Ort verwahrt und wie die Audiodateien am Ende des Forschungsprojekts gelöscht.

Die Anonymisierung der erhobenen Daten orientierte sich aufgrund des sensiblen Themas des Forschungsprojekts am Vorgehen der formalen und der faktischen Anonymisierung. Bei der *formalen Anonymisierung* werden alle sensiblen Daten aus den Transkripten herausgenommen, während diese bei einer *faktischen Anonymisierung* so verfälscht werden, dass es externen Personen allenfalls unter erheblichem Aufwand gelingen könnte, nachzuvollziehen, um wen es in dem Interview geht (vgl. Metschke & Wellbrock, 2002). Das bedeutet, alle personenbezogenen Daten, Ortsangaben, Bezeichnungen von Einrichtungen und Trägern sowie weitere sensible Kontextinformationen wurden im Rahmen der Transkription anonymisiert. Die Anonymisierung der Namen der Interviewpartner*innen erfolgte über die Vergabe eines Pseudonyms (z. B. »Dora Neumann«) durch die jeweils interviewende Person. Die Pseudonymisierung wurde aus stilistischen Gründen einer vollständigen Anonymisierung (»Person 1«) vorgezogen. Weitere Daten, die Rückschlüsse auf die interviewte Person erlauben wie etwa Orte, Einrichtungen oder Träger wurden in alphabetischer Reihenfolge und für jedes Interview durch Platzhalter wie zum Beispiel A-STADT, B-STADT, C-STADT, VERBAND A, VERBAND B usw. vollständig anonymisiert. Durch das Vorgehen der Anonymisierung wurde gewährleistet, dass einerseits Rückschlüsse auf die interviewte Person verhindert werden, und dass andererseits die Nachvollziehbarkeit der Aussagen und Zusammenhänge des Gesagten erhalten bleibt und diese so wenig wie möglich verfälscht werden. Im Rahmen der Dissertation wurde das Vorgehen bei der Anonymisierung weitestgehend übernommen. Einzig das Pseudonym der interviewten Person wurde abermals verändert, um das »Reidentifikationsrisiko« (ebd., S. 24) weiter zu verringern.

5.3 Datenauswertung

Das Kapitel zur Datenauswertung bezieht sich – anders als die vorangehenden Kapitel zum methodischen Vorgehen – ausschließlich auf die Forschungsfrage der Dissertation. In diesem Kapitel wird das analytische

Vorgehen begründet und dargelegt. Im ersten Unterkapitel wird zunächst die Datengrundlage geklärt und die Auswahl der vier Kernfälle begründet, die im Rahmen der Dissertation ausgewertet werden (Kap. 5.3.1). Im zweiten Unterkapitel werden die Analyseverfahren vorgestellt, mit dem die Interviewtexte ausgewertet wurden (Kap. 5.3.2). Im Fokus stehen dabei die Analyseansätze zur Rekonstruktion narrativer Identität und Positionierungsanalyse (Kap. 5.3.2.1). Des Weiteren wird auf Ansätze zur Analyse der in der Selbstsorge enthaltenen Agency-Konstruktionen, zur Rekonstruktion von Geschlecht und auf fallvergleichende Ansätze zurückgegriffen (Kap. 5.3.2.2).

5.3.1 Auswahl der vier Kernfälle

Die Eingrenzung der empirischen Datengrundlage auf *vier Kernfälle* erfolgte entlang von inhaltlichen, theoretischen, formalen, forschungspragmatischen und forschungsethischen Kriterien, die in diesem Kapitel dargelegt werden.

Im *ersten* Schritt wurde die gesamte Datengrundlage des BMBF-geförderten Projekts »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität«, 33 Fälle, einer thematisch-inhaltlichen Grobanalyse (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a) unterzogen. Ziel der Grobanalyse war es, die Fälle herauszufiltern, in denen pädagogische Fachkräfte im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die in der Vergangenheit von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder bei denen gegenwärtig der Verdacht bestand, dass sie von sexualisierter Gewalt betroffen sind, konfrontiert waren. Ausschlaggebend für die Fallauswahl war außerdem, dass zu den Situationen, in denen Fachkräfte mit betroffenen Kindern und Jugendlichen berufliche Berührungspunkte hatten, umfassende Erzählungen vorlagen und die Fachkräfte den zurückliegenden Auseinandersetzungen einen wichtigen Stellenwert in der berufsbiografischen Erfahrungsdarstellung zuwiesen. Dies traf nur auf *acht Interviews* aus dem Gesamtsample zu. In den restlichen Interviews des Gesamtsamples wurde die Thematik sexualisierter Gewalt entweder gar nicht angesprochen oder nicht mit Bezug auf Kinder oder Jugendliche thematisiert, oder es wurde sexualisierte Gewalt angesprochen, aber nicht zu einem zentralen Thema gemacht. Die Grobanalyse zielte überdies darauf, die Perspektiven und Thematisierungsweisen von sexualisierter Gewalt im beruflichen Kontext

zu sondieren und einen ersten Überblick über das Erfahrungsspektrum pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit sexualisierter Gewalt zu erhalten.

Im *zweiten* Schritt wurde die weitere Eingrenzung der Datengrundlage – ähnlich wie bei der Konstruktion des Gesamtsamples (Kap. 5.1.1) – auf der Grundlage von theoretischen Überlegungen zum Forschungsgegenstand vorgenommen. Im Fokus steht dabei die Kategorie *Geschlecht*. Während von den Interviews aus dem Gesamtsample, in denen sexualisierte Gewalt gar nicht angesprochen wurde, sieben mit männlich positionierten Fachkräften und nur drei mit weiblich positionierten Fachkräften geführt wurden, befanden sich unter den acht Interviews aus dem Gesamtsample, in denen pädagogische Fachkräfte der Kinderschutzthematik eine Relevanz im Kontext ihres beruflichen Handelns zuwiesen, nur zwei männlich positionierte, aber sechs weiblich positionierte Fachkräfte. Die gehäufte Thematisierung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche unter weiblich positionierten Fachkräften und die eher seltene Thematisierung durch männlich positionierte Fachkräfte wird als erster Hinweis darauf interpretiert, dass Pädagoginnen der Thematik sexualisierter Gewalt im Kontext der beruflichen Erfahrung eine größere Aufmerksamkeit und Bedeutung zuweisen als ihre männlichen Kollegen bzw. andere Möglichkeiten haben, diese zum Gegenstand ihrer beruflichen Arbeit zu machen. Nicht nur aufgrund dieser Verteilung, sondern auch vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten vergeschlechtlichten, symbolischen Ordnung der Sorge, des pädagogischen Feldes und der sexualisierten Gewalt (Kap. 3.1) wird davon ausgegangen, dass sich das Geschlecht als relevanter Aspekt bei der Frage nach der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte, also ihren Möglichkeiten, sich und die eigenen Erfahrungen im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt in den Blick zu nehmen, erweist. Theoretisch wird also angenommen, dass die symbolischen Ordnungen der Sorge und der sexualisierten Gewalt für pädagogische Fachkräfte in Abhängigkeit von ihrer geschlechtlichen Positionierung unterschiedliche Möglichkeiten bereithalten, sich in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und im konkreten Zusammenhang mit Kinderschutzfällen in den Blick zu nehmen und handelnd zu positionieren. Die geschlechtliche Positionierung pädagogischer Fachkräfte wird entsprechend als zentrales Kriterium bei der Eingrenzung der Kernfälle miteinbezogen.

Im *dritten* Schritt wurden vier der acht Fälle aus formalen, forschungsethischen wie forschungspragmatischen Gründen aus dem Sample ausgeschlossen. In einem Fall begründete sich der Ausschluss darüber, dass der

Erzählfluss der Interviewpartnerin aufgrund eines unruhigen Interviewsettings erheblich gestört war, das Gesagte aufgrund zahlreicher Hintergrundgeräusche in der Transkription nicht oder nur unvollständig transkribiert werden konnte und davon ausgegangen werden muss, dass die Bedeutung des Gesagten nicht vollständig oder nur verzerrt rekonstruiert werden kann. Der Ausschluss eines weiteren Interviews erfolgte aus Gründen der Vergleichbarkeit, weil die befragte Fachkraft – anders als alle anderen – keinen universitären Abschluss hatte, sondern als Erzieherin in der Behindertenhilfe arbeitete. Darüber hinaus wurden zwei weitere Fälle mit Pädagoginnen aus forschungsethischen und -pragmatischen Gründen ausgeklammert, da diese im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität« bereits mehrfach als Datengrundlage für Publikationen herangezogen wurden. Um Überschneidungen in den Interpretationen und damit verbundene Abgrenzungsprobleme ebenso wie zusätzliche Rückschlüsse auf die Interviewpartner*innen zu verhindern, wurde von einer erneuten Verwendung der Analyse im Rahmen der Dissertation abgesehen.

Die Datengrundlage der Dissertation wurde damit auf vier Fälle eingegrenzt: die Lehrerin Caren Conrad, den Lehrer Gerrit Goergen, die (Schul-)Sozialarbeiterin Luise Lorenz und den Sozialarbeiter Norbert Nitsche aus der Kinder- und Jugendhilfe. Auf Basis der thematischen Grobanalyse, die Grundlage des ersten Schritts der Eingrenzung der Datengrundlage war, zeigte sich, dass die vier Kernfälle das Erfahrungsspektrum pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche inhaltlich gut repräsentieren und vielfältige Möglichkeiten der Kontrastierung im Hinblick auf ihre Selbstsorge beinhalten. Trotz der geringen Fallzahl wird deshalb davon ausgegangen, dass die Kernfälle das Erfahrungsspektrum pädagogischer Fachkräfte zum Umgang mit Kinderschutzfällen und der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche gut abbilden – ohne den Anspruch auf die vollständige Sättigung der Thematisierungsweisen und Perspektiven zu erheben.

Neben dem Geschlecht, das theoretisch im Fokus der Arbeit steht, beinhaltet das Sample Kontrastierungsmöglichkeiten im Hinblick auf das pädagogische Handlungsfeld und die Berufserfahrung der Fachkräfte. Auch wenn das Handlungsfeld und die Berufserfahrung als theoretische Kategorien nicht in die engere Auswahl der Kernfälle einbezogen wurden, soll an dieser Stelle ihre theoretische Bedeutung für die Untersuchung der Selbst-

sorge pädagogischer Fachkräfte zumindest umrissen werden. Im Hinblick auf die pädagogischen Handlungsfelder der Schule und der Sozialen Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Thematik sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche – trotz der jüngsten Einführung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) im Jahr 2021, mit dem der Kinder- und Jugendschutz auch im Handlungsfeld Schule stärker verankert werden soll – vor allem im Handlungsfeld Schule lange Zeit nur unzureichend berücksichtigt und strukturell verankert wurde. Anders als im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, bei dem die Träger sozialpädagogischer Einrichtungen mit der Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes (BKisSchG) im Jahr 2012 gesetzlich dazu verpflichtet wurden, den Kinderschutz und Konzepte zur Prävention sexualisierter Gewalt institutionell zu verankern (vgl. Wiesener, 2015), werden Maßnahmen zum Kinder- und Jugendschutz an Schulen immer noch nicht flächendeckend umgesetzt. Auch die fehlende Verankerung der Thematik in den universitären und hochschulischen Curricula, insbesondere im Bereich der Lehramtsstudiengänge, verweist auf die fehlende Vorbereitung von Lehrkräften auf den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten (vgl. Glammeier & Fein, 2018). Darüber hinaus kann aufgrund der professionellen Aufträge in den Handlungsfeldern Schule und Soziale Arbeit eine größere Distanz von Lehrkräften zur Bearbeitung von Kinderschutzfällen angenommen werden. Anders als Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, die dahingehend ausgebildet werden, sich mit den Problemstellungen der Adressat*innen professionell auseinanderzusetzen, zielt der professionelle Auftrag von Lehrkräften primär auf die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Eine strukturelle Verankerung der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche findet sich – trotz des auch hier sichtbar gewordenen Professionalisierungsbedarfs (vgl. Henningsen & List, 2019; Rusack et al., 2019) – demnach auch gegenwärtig auf der Grundlage der entsprechenden Gesetzgebung, des entsprechenden Mandats und der Berufskultur vor allem im pädagogischen Handlungsfeld Sozialer Arbeit (Kap. 3.2.2). Es könnte daher davon ausgegangen werden, dass pädagogische Fachkräfte aus dem Handlungsfeld Soziale Arbeit andere Möglichkeiten der Selbstsorge haben, das heißt sich selbst und die eigenen Erfahrungen im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen als pädagogische Fachkräfte aus dem Handlungsfeld Schule.

Des Weiteren beinhaltet das Sample Kontrastierungsmöglichkeiten

im Hinblick auf die Berufserfahrung der Fachkräfte. Diese erscheinen deshalb relevant, weil angenommen werden kann, dass neben dem Geschlecht und dem Handlungsfeld auch der Zeitpunkt der beruflichen Einsozialisierung und damit verbunden die jeweiligen, historisch unterschiedlichen Diskurse in Pädagogik und Gesellschaft eine Rolle für die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte spielen und die Möglichkeiten mit strukturieren, wie Fachkräfte sich im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in den Blick nehmen (können). Während ›jüngere‹ Pädagog*innen etwa vor allem von dem Diskurs um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen beeinflusst werden, können es bei ›älteren‹ Pädagog*innen auch die Kämpfe der feministischen Bewegung gegen – zumeist innerfamiliäre – sexualisierte Gewalt sein, welche die berufliche Auseinandersetzung mit dem Thema beeinflussen. Eine Einschränkung besteht nur dahingehend, dass die Fälle aus dem Handlungsfeld Schule auch diejenigen mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung und die Fälle aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit diejenigen mit mehr als 15 Jahren Berufserfahrung sind.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die vier Kernfälle nicht nur eine inhaltliche Repräsentativität aufweisen, indem sie das Erfahrungsspektrum pädagogischer Fachkräfte zum Umgang mit sexualisierter Gewalt auf unterschiedliche Weise abbilden. Mit Blick auf die theoretischen Kategorien von Geschlecht, Handlungsfeld und Berufserfahrung beinhalten sie auch unterschiedliche Möglichkeiten der Kontrastierung.

Tabelle 1: Verteilung der Kontrastfälle nach Geschlecht, pädagogischem Handlungsfeld und Berufserfahrung/Alter

	Positionierung als Frau		Positionierung als Mann		Gesamt
	< 5 Jahre Berufserfahrung	> 15 Jahre Berufserfahrung	< 5 Jahre Berufserfahrung	> 15 Jahre Berufserfahrung	
Schule	Caren Conrad	–	Gerrit Goergen	–	2
Soziale Arbeit	–	Luise Lorenz	–	Norbert Nitsche	2
<i>Gesamt</i>	1	1	1	1	4

Ob und inwieweit neben dem Geschlecht auch das Handlungsfeld oder die Kategorie Berufserfahrung bei der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte eine Rolle spielt, ist eine offene Frage. Anders als das Geschlecht stehen das

Handlungsfeld und die Berufserfahrung nicht im Fokus der empirischen Auswertungen, werden aber, sofern sie sich als relevante Strukturdimensionen der Selbstsorge zeigen, mitberücksichtigt.

5.3.2 Die Rekonstruktion narrativer Identität

In diesem Kapitel werden einleitend die Ziele der Auswertung und das methodische Verfahren zur Rekonstruktion narrativer Identität (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a) dargestellt, mit dem die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche rekonstruiert wird. In zwei Unterkapiteln werden weitere Auswertungsstrategien aufgeführt, die im Rahmen der Dissertation zur Anwendung kommen. Im Fokus steht die Positionierungsanalyse (Kap. 5.3.2.1). Daneben werden auch Verfahren zur Analyse der Agency-Konstruktionen, zur Rekonstruktion von Geschlecht und zur fallübergreifenden Analyse aufgeführt (Kap. 5.3.2.2).

Die Rekonstruktion der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte erfolgt auf der Grundlage von Erzähltexten, die in berufsbiografisch-narrativen Interviews entstanden sind. Das Analyseverfahren orientiert sich zentral an dem Ansatz zur Rekonstruktion narrativer Identität (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a), das verschiedene erzählanalytische Verfahren wie etwa narrationsstrukturelle und linguistische Verfahren, aber auch die Positionierungs- und Agency-Analyse kombiniert, und entwickelt wurde, um nachzuvollziehen, wie Menschen sich in Auseinandersetzung mit Anderen und der Welt selbst entwerfen. Mit Blick auf die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte erscheint der methodische Ansatz deshalb als Analyseverfahren geeignet, weil er auf der Ebene der erzählerischen Darstellung nicht nur die vergangenen Ereignisse und Handlungen pädagogischer Fachkräfte nachvollziehbar macht (Was wird erzählt?), sondern auch die Hervorbringung der spezifischen Bedeutung und Sinnggebung der gemachten Erfahrungen, die Rückschlüsse auf die jeweilige Subjektposition pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder ermöglichen (Wie wird erzählt?). Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird *erstens* als die im Erzählen abgebildete Handlungspraxis in den Blick genommen. Über die Handlungspraxis wird die praktische Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte nachvollzogen, also jene Erfahrungen und Selbsttechniken, über die sich pädagogische Fachkräfte im Kontext von sexualisierter

Gewalt als Subjekte konstituieren und die sie auf sich anwenden, um den eigenen fachlichen und den gesellschaftlichen Erwartungen an ihr Selbst zu entsprechen. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird *zweitens* als reflexive Praxis analysiert. Mit Selbstsorge ist hier der sprachliche Herstellungsprozess gemeint, durch den sich pädagogische Fachkräfte als Subjekte unter den gegenwärtigen fachlichen, gesellschaftlichen und diskursiven Bedingungen zum Thema sexualisierte Gewalt erkennen und kontrollieren. Die von Lucius-Hoene & Deppermann (2004a) in den Fokus der Analyse gestellte narrative Identität wird theoretisch damit als das Resultat der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte gefasst, und – in den Begriffen der Dissertation – auch als die spezifische Subjektivität einer pädagogischen Fachkraft im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt verstanden. Entsprechend der sorgetheoretischen Ausrichtung der Dissertation wird die Subjektivität pädagogischer Fachkräfte als relationale Subjektivität analysiert, die sich einerseits gegenüber den (gewaltbetroffenen) Kindern und Jugendlichen und weiteren institutionellen Beziehungen, andererseits in Relation zu den aktuellen fachlichen und gesellschaftlichen Diskursen zu sexualisierter Gewalt herstellt und insbesondere über das methodische Verfahren der Positionierungsanalyse herausgearbeitet wird (Kap. 5.3.2.1).

Das an den Ansatz von Lucius-Hoene & Deppermann (2004a) angelehnte Verfahren zur Datenauswertung umfasst neben der Erstellung der Chronologie der beruflichen Etappen einer pädagogischen Fachkraft, die zur zeitlichen Einordnung der erzählten Erfahrungen im Berufsverlauf dient, drei zentrale Analyseschritte: die Untersuchung der Grobstruktur des Erzähltextes, die Feinanalyse einzelner Textsegmente und die Entwicklung einer Fallstruktur. Der Untersuchungsprozess gestaltet sich als nicht-linearer, spiralförmiger Prozess, bei dem die Analyseschritte wechselseitig aufeinander bezogen werden.

Im *ersten* Untersuchungsschritt wird in Anlehnung an narrationsstrukturelle Verfahren (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a) die Grobstruktur des Interviewtextes erarbeitet. Anhand von strukturellen Merkmalen wie thematischen Sprüngen, dem Wechsel zwischen beruflichen und lebenszeitlichen Etappen, der Textsorte oder des zeitlichen Auflösungsgrads eines Textes wird der Text in verschiedene Sinneinheiten und Textsegmente eingeteilt. Die Gliederung erfolgt entsprechend der Erzähldynamik. Dafür werden zunächst Texteinheiten markiert, die größere thematische oder lebenszeitliche Ereignisse und Handlungsabschnitte umfassen und die dann vor dem Hintergrund

der Textsortenanalyse noch einmal in Subsegmente untergliedert werden können. Es wird überdies die Beziehung und Hierarchie der Segmente untereinander analysiert. Dabei wird geschaut, welche Segmente über- und welche untergeordnet sind, welche Segmente durch ein zentrales Darstellungsanliegen miteinander verknüpft sind und welche übergeordnete Erzählperspektive verschiedene Segmente miteinander verbindet. Zu allen Segmenten werden Memos zu biografischen, thematischen, strukturellen oder rhetorischen Auffälligkeiten erstellt. Ziel dieses Analyseschritts ist es, das Interviewmaterial aufzubrechen und den Erzähltext unter thematischen, strukturellen oder funktionalen Aspekten zu ordnen (vgl. Lucius-Hoene, 2010). Im Rahmen der Dissertation liegt der Fokus auf den Textsegmenten, in denen pädagogische Fachkräfte ihre Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt darstellen, wobei die rekonstruierten Positionierungen und Sinngebungen immer auch mit denen aus anderen Segmenten kontrastiert und überprüft werden. Innerhalb der makroskopischen Perspektive des ersten Analyseschritts wird dabei erkennbar, auf welche Weise sich die Thematisierung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in die berufsbiografische Gesamterzählung einfügt. Eine Möglichkeit ist, dass die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in einem Interview als Haupterzähllinie auftaucht und zur zentralen Thematik der gesamten Berufsbiografie gemacht wird. Denkbar ist auch, dass anhand der Thematik von sexualisierter Gewalt ein Wendepunkt in der berufsbiografischen Erfahrung markiert wird oder dass sie als Nebenerzähllinie in die Darstellung eines anderen kommunikativen Anliegens eingefügt wird, also untergeordnet erscheint. Das Ziel dieses Analyseschritts ist es, herauszuarbeiten, welchen Stellenwert die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Kontext der berufsbiografischen Gesamterfahrung pädagogischer Fachkräfte hat. Dies erscheint auch mit Hinblick auf die Feinanalyse wichtig, deren Ergebnisse an die rekonstruierte Narrationsstruktur rückgebunden und mit ihr kontextualisiert werden können.

Im *zweiten* Auswertungsschritt werden die ausgewählten Textsegmente im Hinblick auf ihre textuelle Mikrostruktur untersucht. Die leitende Frage der Analyse ist: Wie wird in dieser Passage die spezifische Subjektivität (und Subjektposition) der Fachkraft hervorgebracht, und anhand welcher Erfahrungen und über welche (reflexiven) Praktiken bringen pädagogische Fachkräfte sich hier als handelnde und/oder erleidende Subjekte hervor? Dafür wird zunächst ihre Binnenstrukturierung analysiert,

durch die die Darstellungsziele und -funktionen einer Texteinheit erkennbar werden. In einem sequenziellen Vorgehen wird ein Erzählsegment Satz für Satz und Wort für Wort durchgearbeitet, aber auch satzübergreifende Aspekte wie der Umgang mit der Zeit und die Erzählperspektive werden berücksichtigt. Die Sequenzanalyse gestaltet sich damit als wechselseitige Betrachtung von Wort- und Strukturebene (vgl. Lucius-Hoene & Depermann, 2004a). Neben bestimmten Suchheuristiken – Was wird dargestellt? Wie wird es dargestellt? Wozu wird es dargestellt? Wozu wird es *jetzt* dargestellt? Wozu wird es *so* dargestellt? – werden im Rahmen des sequenzanalytischen Vorgehens Variationstechniken angewandt, durch die der Kontextbezug einer Aussage und die Folgeerwartung, die durch eine Aussage getroffen wird, rekonstruiert und mit den tatsächlichen interaktiven Konsequenzen abgeglichen werden. Darüber hinaus werden linguistische Verfahren angewandt, durch die Sinn und Bedeutung der Aussagen herausgearbeitet werden. Im Rahmen der Feinanalyse werden auch die Positionierungen, die pädagogische Fachkräfte sich selbst und weiteren Akteuren ihrer Darstellung zuweisen (Kap. 5.3.2.1), die Analyse der Agency-Konstruktionen und der enthaltenen Geschlechtszuweisungen untersucht (Kap. 5.3.2.2).

Ziel der Feinanalyse ist es, die Sinn- und Bedeutungskonstruktionen herauszuarbeiten, die pädagogische Fachkräfte ihren Erfahrungen bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zuweisen, und zu untersuchen, wie sie sich vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, unter Rückgriff auf sogenannte Selbsttechniken und mittels sprachlich-reflexiver Praktiken als (professionelle) Subjekte konstituieren. Innerhalb der mikroskopischen Perspektive wird damit nachvollziehbar, auf welche Weise pädagogische Fachkräfte die zurückliegende Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt bewältigen, und welches Verhältnis sie dabei zu sich, den gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen oder weiteren Akteuren, dem zurückliegenden Geschehen und dem Diskurs um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche einnehmen. Als wesentlicher Zugang für die Rekonstruktion der Subjektposition pädagogischer Fachkräfte wird in der Feinanalyse auf den methodischen Ansatz der Positionierungsanalyse zurückgegriffen, die im nächsten Kapitel ausführlich dargelegt wird.

Im *dritten* Auswertungsschritt wird die Entwicklung einer Fallstruktur vorgenommen. Diese zielt darauf, übergreifende Struktureigenschaften und Beziehungen zwischen den einzelnen Aspekten der Selbstsorge herzustellen und zusammenzufassen (vgl. ebd.).

5.3.2.1 Positionierungsanalyse

Über die Positionierungsanalyse (vgl. Wolf, 1999; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004b; Globirsch, 2005; Spies, 2015; Wrana, 2015) wird rekonstruiert, welche Subjektposition(en) pädagogische Fachkräfte im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche auf Basis der eigenen Erfahrungen für sich beanspruchen und einnehmen (können). Der Fokus der Dissertation liegt auf der Rekonstruktion der sozialen Positionierungen der Fachkräfte, die im Kontext der Auseinandersetzung mit Kinderschutzfällen hervorgebracht werden, ebenso wie der Positionierung innerhalb des Diskurses um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Im Folgenden wird der Ansatz der Positionierungsanalyse daher zugespitzt auf die Aspekte der sozialen und diskursiven Positionierung dargelegt.

Bei der Positionierungsanalyse wird davon ausgegangen, dass die Beanspruchung und Zuweisung einer sozialen Position entweder direkt über die Zuschreibung von sozialen Identitäten, persönlichen Merkmalen, rollenbedingten Verpflichtungen und Rechten oder moralischen Attribuierungen oder Ansprüchen erfolgt oder aber indirekt über die Darstellung von Handlungsabläufen und der Eingebundenheit der an einem Geschehen beteiligten Akteure. Wie eine pädagogische Fachkraft sich selbst oder die verschiedenen Akteure eines zurückliegenden Ereigniszusammenhangs positioniert, ist dabei durch ihre Annahmen über die Situation, in der die Positionierungen hervorgebracht werden, also die Interviewsituation, und durch die Annahmen über die Interessen und Befindlichkeiten der zuhörenden Person ebenso wie von eigenen Erwartungen an das Gegenüber nach sozialer Unterstützung, Bewunderung oder Distanzierung von der beanspruchten Position beeinflusst (vgl. Deppermann, 2013). Positionierungen enthalten daher immer subjektive Wertentscheidungen, die im Anschluss an oder in Opposition zu Normierungen des fachlichen und sozialen Kontextes getroffen werden, in dem sich die Fachkräfte bewegen und in dem das Interview stattfindet. Positionierungen verweisen somit immer auch auf den gesellschaftlichen und diskursiven Kontext, in dem sie vorgenommen werden, und enthalten Bezüge zu diesem (vgl. Bamberg, 2000).

Mit der Analyse der Positionierungsakte können Aussagen darüber getroffen werden, welche sozialen Positionen von pädagogischen Fachkräfte unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen, diskursiven, institutionellen und fachlichen Bedingungen zum Thema sexualisierte Gewalt eingenom-

men werden können und welche Positionen ihnen nur zum Teil oder gar nicht offenstehen. Auf diese Weise können mögliche Leerstellen im fachlichen Diskurs über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, in dem Fachkräfte primär als Täter*innen, als Professionelle, als Ansprechpersonen und als professionalisierungsbedürftige und vulnerable Fachkraft adressiert werden (Kap. 2), aufgedeckt und erklärt werden. Die Analyse der Positionierungsakte in den Erzählungen pädagogischer Fachkräfte zielt zudem darauf, die Relationalität von Sorgeprozessen und ihre institutionelle Einbettung nachzuvollziehen. Die Positionierungsakte pädagogischer Fachkräfte werden damit auch in ihren direkten oder indirekten Auswirkungen auf die Beziehung zu gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen. Über die Analyse der beanspruchten Selbst- und der zugewiesenen Fremdpositionierungen wird herausgearbeitet, wie pädagogische Fachkräfte das Verhältnis zu (gewaltbetroffenen) Kindern und Jugendlichen, aber auch zu ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten konstruieren. Überdies zielt die Analyse der Positionierungsakte darauf nachzuvollziehen, wie Fachkräfte die zurückliegenden Ereignisse bewältigt haben. Positionierungen werden dabei als diejenigen Weisen verstanden, über die Fachkräfte dokumentieren, wie es ihnen in der Vergangenheit und gegenwärtig gelingt, bei der Frage von sexualisierter Gewalt gegen Kinder Jugendliche handlungs- und orientierungsfähig zu bleiben. Dabei stehen nicht nur die Praktiken im Fokus, die die Fachkräfte auf sich selbst anwenden, um unter den Bedingungen einer zurückliegenden Situation als Subjekte zu bestehen. Es werden auch die sprachlich-reflexiven Praktiken analysiert, die sie gegenwärtig anwenden, um sich zu sich selbst zu verhalten und um ihr Handeln oder zurückliegende Entscheidungen zu kommentieren und einzuordnen. Zentral geht es bei den Positionierungen somit um das Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte zu sich selbst, das neben den sozialen Positionierungen auch in zeitlicher Hinsicht über die Positionierungen des vergangenen und des gegenwärtigen Ich und über die selbstbezüglichen Positionierungsakte sichtbar wird (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a). Die verschiedenen Ebenen, auf denen die Positionierungsanalyse vorgenommen wird, wird abschließend zusammengefasst:

a) Ebene der sozialen Beziehungen: Auf dieser Ebene werden die Selbst- und Fremdpositionierungen der Akteure in den Blick genommen, die einem vergangenen Geschehen zugeordnet wurden. Ziel der empirischen Analyse ist es, die sozialen Positionierungen pädagogischer Fachkräfte als

relationale Positionierungen gegenüber den gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen und im institutionellen Kontext herauszuarbeiten.

b) Zeitliche Ebene: Auf dieser Ebene werden die Positionierungen in ihrem zeitlichen Verhältnis herausgearbeitet. Auf diese Weise kann nachvollzogen werden, inwiefern die vergangenen Ereignisse von pädagogischen Fachkräften als bewältigt gelten, welche Praktiken angewendet werden, um dem vergangenen Erleben Bedeutung und Sinn zuzuweisen und welches Selbstverhältnis pädagogische Fachkräfte gegenwärtig im Hinblick auf ihr vergangenes Ich hervorbringen.

c) Ebene des Diskurses: Auf dieser Ebene wird untersucht, welche präexistierenden kulturellen Erzählmuster und Diskurse von pädagogischen Fachkräften aufgegriffen werden, um sich als Subjekt zu verorten, Handlungen zu begründen oder ihnen Sinn und Bedeutung zu verleihen. Ziel ist es, die Übereinstimmungen, Abgrenzungen oder Modifizierungen von Diskurspositionen herauszuarbeiten, die Fachkräften in fachlichen oder gesellschaftlichen Diskursen um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zur Verfügung gestellt werden.

d) Ebene der Kommunikationssituation: Auf dieser Ebene werden die Selbst- und Fremdpositionierungen zwischen der erzählenden und der zuhörenden Person analysiert. Hier geht es insbesondere um Positionierungsakte, mit denen angedeutet wird, wie die pädagogischen Fachkräfte ihre zurückliegenden Handlungen verstanden haben und als wer sie (gegenwärtig) wahrgenommen werden möchte.

5.3.2.2 Weitere Auswertungsverfahren

Neben der Rekonstruktion narrativer Identität und der Positionierungsanalyse wird in der Dissertation auf weitere Auswertungsverfahren zurückgegriffen, die an dieser Stelle nur überblicksartig angesprochen werden. Es sind die Analyse der in Erzählungen enthaltenen Agency-Konstruktionen, das analytische Verfahren zur Re-/Dekonstruktion von Geschlecht und das Vorgehen bei der fallübergreifenden Analyse.

Die Agency-Analyse

Die Analyse der in den Erzählungen enthaltenen Agency-Konstruktionen ist Teil des methodischen Vorgehens des Ansatzes zur Rekonstruktion narrativer Identität (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004a) und findet sich zudem auch in anderen Ansätzen der qualitativen Sozialforschung.

Die Frage nach der subjektiven Agency-Konstruktion wird in diesen zu-
meist vor dem Hintergrund biografischer Verlaufsmuster gestellt, die als
biografische Muster der Handlungs(un)fähigkeit über einen längeren Zeit-
raum oder den gesamten Lebenszusammenhang rekonstruiert werden (vgl.
Schütze, 2006; Helfferich, 2012). Mit Blick auf Erzählungen über Gewalt-
widerfahrnisse wird Agency als holistisches Phänomen gefasst, das in bio-
grafischer Perspektive analysiert werden kann (vgl. Deppermann, 2015).

Im Rahmen der Dissertation werden die subjektiven Agency-Konstruk-
tionen vor allem als situative, zeitlich begrenzte Agency-Konstruktionen
im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gefasst. Um
zumindest annäherungsweise zu Aussagen über die Reichweite des subjek-
tiven Erlebens im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt zu kommen,
werden sie dafür auch mit Textstellen über weitere Handlungszusammen-
hänge kontrastiert. Im Fokus der Agency-Analyse steht das subjektive Er-
leben von Handlungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit pädagogischer Fach-
kräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Es wird
nachvollzogen, wie Fachkräfte ihre Handlungsmöglichkeiten, die eigene
Handlungsinitiative und ihre Handlungsspielräume retrospektiv darstel-
len und begründen. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, inwiefern die
Fachkräfte als Handelnde oder als passiv Erleidende an Handlungs- oder
Erlebensprozessen beteiligt sind (vgl. ebd.). Die Agency-Analyse liefert
Indizien für das Erleben pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf die
zurückliegenden Auseinandersetzungen mit sexualisierter Gewalt und
bietet damit eine Deutung des Geschehens in Bezug auf sein Entstehen
und seinen Verlauf an (vgl. Lucius-Hoene, 2012). Im Rahmen der Disserta-
tion wird so nachvollzogen, inwiefern sich pädagogische Fachkräfte in der
Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder als handlungs-
fähige oder handlungsmächtige Subjekte entwerfen, unter welchen Bedin-
gungen sie sich als wirkmächtig erfahren, in welchen Bereichen es zu Ein-
schränkungen der eigenen Handlungsfähigkeit kommt und wie die eigene
Handlungsfähigkeit nach ihrer erlebten Einschränkung wiederhergestellt
wird. Es geht ferner um die Frage, inwieweit die eigene Handlungsfähigkeit
auch explizit zum Gegenstand der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte
gemacht wird und welche Techniken pädagogische Fachkräfte anwenden,
um (professionell) handlungsfähig zu bleiben und um sich als (professio-
nell) handlungsfähige Subjekte oder als erleidende, handlungsohnmächtige
Subjekte hervorzubringen.

Mit der Agency-Analyse wird in Bezug auf zurückliegende Ereignisse

oder Handlungszusammenhänge untersucht, wie die an einer Situation beteiligten Personen und ihr Verhältnis zueinander in Bezug auf Aktivität, Initiative und Betroffenheit oder auch in Bezug auf das Ziel der Handlung hin konzeptualisiert werden (vgl. Deppermann, 2015). Es wird davon ausgegangen, dass die sprachliche Darstellung zurückliegender Ereignisse Hinweise auf die Erfahrung von erlebter oder fehlender Agency der an den Ereignissen beteiligten Personen enthält und Agency über eine rekonstruktive Analyse und Entfaltung von inhärenten Bedeutungspotenzialen des Erzählten erarbeitet werden kann (vgl. Lucius-Hoene, 2012). Für die Rekonstruktion der subjektiven Agency-Konstruktionen pädagogischer Fachkräfte werden zum einen die *Agentivierungen* untersucht, die eine Fachkraft im Erzählen über vergangene Handlungszusammenhänge vornimmt. Der Begriff der Agentivierung bezeichnet die konstruktive Leistung der erzählenden Person, anhand derer einem Geschehen und den an einem Geschehen beteiligten Personen Urheberschaft oder Wirkkraft zugeordnet wird (vgl. ebd.).

Die Analyse der Agency-Konstruktionen umfasst drei Ebenen: Auf der Ebene der Erzählung und der sprachlichen Merkmale einer Erzählung werden *erstens* die Agentivierungen seitens der erzählenden Person in den Erzählsätzen untersucht. Auf der Ebene der interaktiven Herstellung von Handlungsfähigkeit, das heißt auf der performativen Ebene einer Erzählung wird *zweitens* der Umgang mit den in einem Gespräch vorgegebenen Rollen untersucht, aber auch die Art und Weise, mit der Sicherheit oder Unsicherheit über das Gesagte und das eigene Wissen vermittelt wird (vgl. Lucius-Hoene, 2012). Dazu gehört auch, ob und inwiefern erzählende Personen die Deutungshoheit auf das Gesagte beanspruchen und inwiefern sie in Bezug auf das Gesagte als »epistemische Autorität« von ihrem Gegenüber anerkannt werden möchten: »Mit epistemischen Markierungen kann der Erzähler sich als Experte positionieren und vorausseilend Widersprüche abwehren, oder er kann Unsicherheit und Aushandlungsbereitschaft vermitteln und damit um die Akzeptanz des Hörers werben« (ebd., S. 60). Die Agency-Konstruktionen auf der ersten und der zweiten Ebene können widersprüchlich sein, etwa dann, wenn auf der ersten Ebene die Agency-Konstruktion eines handlungsunfähigen Subjekts wiederholt hervorgebracht wird, und auf der zweiten Ebene epistemische Autorität beansprucht und die eigene Deutungshoheit gegenüber der zuhörenden Person vehement eingefordert wird. Die Agency-Konstruktionen werden *drittens* auf der Ebene der Geschichtenversion oder Moral untersucht.

Dafür werden die subjektiv wahrgenommen situativen und biografischen Handlungsspielräume mit den strukturellen Rahmenbedingungen des Handelns, sofern diese aus den Interviewtexten rekonstruierbar sind, kontrastiert. Auf diese Weise können die Bedeutungen der situativen Agency-Konstruktionen nachvollzogen werden, die beispielsweise auf Entlastung oder auf Prozesse der eigenen Ermächtigung zielen (vgl. ebd.).

Geschlecht re-/de-/konstruieren

Um die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte nachzuvollziehen, wird für die Analyse des Datenmaterials überdies auf geschlechterreflektierende Analyseansätze zurückgegriffen (vgl. Hagemann-White, 1993; 1994; Thon, 2006). Im Fokus dieses Analyseschritts steht die Auseinandersetzung mit den im Erzählen erfolgten Bedeutungszuweisungen und Konstruktionsprozessen von Geschlecht. Es wird untersucht, auf welche Weise und in welchen Zusammenhängen die Kategorie Geschlecht in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte als bedeutungsvoll für die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und für die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche hervorgebracht wird und inwiefern die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte, sich im Kontext von sexualisierter Gewalt als Subjekte zu konstituieren, über das Geschlecht symbolisch geordnet werden.

Das analytische Vorgehen basiert auf rekonstruktiven Ansätzen der Geschlechterforschung (vgl. Hagemann-White, 1993; 1994; Thon, 2006), die davon ausgehen, dass die soziale Welt konstruiert ist und auf Interpretationsleistungen der beteiligten Subjekte basiert, die sich die Interpretationsleistungen in Interaktionen aneignen, neu hervorbringen und dabei auch abwandeln können (vgl. Thon, 2006). Zweigeschlechtlichkeit wird in dieser Perspektive als kulturelle Konstruktion verstanden, worüber die Konstruktionsprozesse vergeschlechtlichter Ordnungen in den Blick geraten (vgl. Hagemann-White, 1993; 1994). In der Dissertation geht es um die Frage, inwiefern das Geschlecht als Ordnungsstruktur für die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang ihrer Auseinandersetzung mit Kinderschutzfällen und sexualisierter Gewalt rekonstruiert werden kann. Um die symbolische Zweigeschlechterordnung bei der Analyse des Datenmaterials nicht unhinterfragt zu reifizieren, zielt das rekonstruktive Vorgehen darauf ab, das situative Thematischerwerden von Geschlecht in den Blick zu

nehmen. Es geht darum zu zeigen, wann und in welchem Zusammenhang die Kategorie Geschlecht situationsspezifisch aufgerufen und mit verschiedenen Bedeutungen versehen wird (vgl. Thon, 2006). Dies impliziert laut Thon (ebd.) jedoch auch, dass eine Reifikation von Geschlecht notwendig werden kann, zum Beispiel wenn Geschlechterkonstruktionen zu den impliziten Ausgangsbedingungen einer Interaktion gehören. Im Fokus der Analyse steht damit, ob und inwiefern die symbolische Ordnung von Geschlecht in den Erzählungen pädagogischer Fachkräfte über zurückliegende Auseinandersetzungen um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen aufgegriffen, reproduziert oder auch verändert wird (vgl. Hagemann-White, 1988). Die Forschungsstrategie des »doppelten Blicks«, die auch in dekonstruktiven Ansätzen der Geschlechterforschung eingesetzt wird (vgl. Neuber, 2011) und die die Differenzperspektive »abwechselnd ernst nimmt und außer Kraft setzt« (Hagemann-White, 1993, S. 75), macht die in den Erzählungen enthaltenen Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Geschlechterdifferenz nachvollziehbar. Die sozialen Prozesse des »doing gender« (vgl. West & Zimmermann, 1987) werden im Interviewmaterial damit auf der Ebene des dargestellten Ereignisses *und* auf der Ebene der Interaktion zwischen erzählender und zuhörender Person nachvollziehbar. Das von Hagemann-White (1993; 1994) entwickelte mehrstufige Verfahren, das für die Untersuchung der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt herangezogen wird, zielt darauf, die Differenz und Gleichheit aller Geschlechter in ein dynamisches Gleichgewicht zu bringen und beide Perspektiven abwechselnd anzuwenden (vgl. Hagemann-White, 1993).

Überdies wird in Anlehnung an Ansätze aus der dekonstruktiven Geschlechterforschung (vgl. Neuber, 2011) der Aneignungsprozess, der insbesondere über die Affektgehalte einer Erzählung nachvollzogen werden kann, in den Blick genommen. Neben der Rekonstruktion der impliziten Bedeutungsgehalte und Interaktionsmuster, das heißt der Rekonstruktion des sozialen Sinns, geht es bei diesem Verfahren auch um die Rekonstruktion des subjektiven Sinns. Mit Blick auf die Erforschung der Selbstsorge ist diese Erweiterung insofern von Relevanz, als dass so die subjektiven Aneignungsprozesse nachvollzogen werden können, die für pädagogische Fachkräfte mit der Annahme oder Zurückweisung der im Diskurs über sexualisierte Gewalt zur Verfügung gestellten und zum Teil vergeschlechtlichten Subjektpositionen verbunden sein können. Es wird

davon ausgegangen, dass die Subjektpositionen des Diskurses um sexualisierte Gewalt umkämpft sind und bestimmte Positionen eher für männliche Fachkräfte und andere eher für weibliche Fachkräfte offenstehen. Im Rahmen der Dissertation wird nachvollzogen, inwiefern sich Fachkräfte übereinstimmend, modifizierend oder im Widerspruch zu den vergeschlechtlichten Subjektpositionen als Subjekte behaupten (können). Als wichtiger Schritt in der Analyse dient ein experimentelles Gedankenspiel, das über die Unkenntlichmachung und Verfremdung des Geschlechts im Interviewmaterial erfolgt (vgl. Neuber, 2011). Textpassagen, in denen es beispielsweise um den direkten Kontakt mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen geht, können so gegenübergestellt und auf ihre impliziten und expliziten Geschlechterkonstruktionen hin untersucht werden.

Fallübergreifende Analyse

Da der Ansatz zur Rekonstruktion narrativer Identität (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2014a) keine fallvergleichenden Methodiken beinhaltet, wird in der Dissertation für den Fallvergleich auf die Ausführungen von Przyborski & Wohlrab-Saar (2014) zurückgegriffen. In der fallübergreifenden Analyse werden die in den Fallanalysen herausgearbeiteten Ergebnisse zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontrastiert und im Hinblick auf einzelne Aspekte vertiefend beschrieben. Die Kontrastierung der Fallanalysen erfolgt nicht als Typenbildung. Für eine Typenbildung wäre ein größeres Sample von Vorteil gewesen, da ein Typus in der Regel mehrere Fälle umfasst. Dagegen zielt die Kontrastierung auf die Generalisierung einzelner in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte besonders hervortretender Erfahrungsdimensionen, mit denen Allgemeines über die Situation pädagogischer Fachkräfte ausgesagt werden kann. Über die Kontrastierung werden die Ergebnisse der Fallanalysen im Hinblick auf bestimmte Aspekte abstrahiert und kontextualisiert, ebenso wie in Bezug auf bestimmte Erkenntnisse Kohärenz erzeugt wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Saar, 2014). Ziel ist es, das Allgemeine an den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte herauszuarbeiten, um auf diese Weise zu generalisierten Aussagen über die Bedeutung der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte für die Sorge um gewaltbetroffene Kinder zu kommen. Bei der Kontrastierung tritt die Differenziertheit der zuvor erarbeiteten Fallanalysen in den Hintergrund, ohne dass aber die »Reproduktionsgesetzlichkeit« (ebd., S. 383) des zugrunde liegenden Falls aufgelöst wird.

5.4 Zwischenfazit

In der Dissertation wird ein zugleich exploratives und theoriegeleitetes Vorgehen gewählt, das in der Analyse eher auf Tiefe als auf eine möglichst breite Abbildung des Phänomens setzt. Über die Kombination von Analyseansätzen werden unterschiedliche Aspekte der Selbstsorge herausgearbeitet. Nur so können die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte, sich im Kontext von sexualisierter Gewalt als Subjekte zu konstituieren, dezidiert nachvollzogen werden. Als theoriegeleitete Aspekte werden das Geschlecht, aber auch das Handlungsfeld und die Berufserfahrung in Auswahl der vier Kernfälle miteinbezogen. Letztere werden im Rahmen der Analyse als sensibilisierende Konzepte und mögliche Vergleichshorizonte herangezogen, während das Geschlecht als Analysekategorie systematisch in die Untersuchung der Selbstsorge einbezogen wird (Kap. 5.3.2.2). Als explorativ erweist sich das Vorgehen vor allem aufgrund der offenen Erhebungsmethode zur Datengewinnung (Kap. 5.1.4) und des rekonstruktiven Vorgehens bei der Datenauswertung (Kap. 5.3.2). Beide Ansätze räumen den subjektiven Relevanzsetzungen der befragten Fachkräfte einen zentralen Stellenwert ein. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse erweisen sich die ausgewählten Ansätze somit als die geeigneten methodischen Verfahren.

6 Empirische Fallrekonstruktionen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fallanalysen dargestellt. Im Fokus steht dabei die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, *über welche Erfahrungen und Selbstpraktiken sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte konstituieren (können)*. Es wird dargelegt, über welche Erfahrungen sich pädagogische Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Subjekte erkennen und konstituieren und mittels welcher Praktiken sie auf sich einwirken, um ihre Erfahrungen zu bewältigen und nicht zuletzt auch zu kontrollieren. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird damit erstens als Erfahrungskategorie empirisch aufgegriffen. Daneben werden in den Rekonstruktionen auch die sozialen Positionierungsakte in den Blick genommen, mit denen pädagogische Fachkräfte sich ins Verhältnis zu den Adressat*innen ihrer pädagogischen Arbeit und ihren Kolleg*innen oder Vorgesetzten setzen. Anhand der Analyse der Positionierungsakte wird in den Blick genommen, auf welche Weise sich die Fachkräfte beim Thema sexualisierte Gewalt in das soziale und institutionelle Beziehungsgeflecht einfügen (können). Selbstsorge wird damit zweitens als relationale Kategorie empirisch in den Blick genommen. Überdies werden auch die Bezüge zum Diskurs um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche rekonstruiert. Es wird gefragt, vor dem Hintergrund welcher Subjektformate und Diskurspositionen (Kap. 2.6) pädagogische Fachkräfte sich und die eigenen Erfahrungen überhaupt in den Blick nehmen und sich als Subjekte konstituieren können. Die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte wird damit drittens als gesellschaftliche Kategorie empirisch in den Blick genommen.

Die Ergebnisse werden fallbezogen dargelegt. Die Darstellungen beginnen jeweils mit einer Einleitung, die Aufschluss über die inhaltlichen Aspekte der jeweils rekonstruierten Selbstsorge gibt und Verweise auf die

entsprechenden Kapitel enthält. Es folgt ein biografisches Kurzportrait, bei dem die Fachkräfte mit Fokus auf ihre berufliche Tätigkeit vorgestellt werden. Im Anschluss werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche aufgeführt. Die Darstellungen der Rekonstruktionen folgen der Logik des jeweiligen Falls und sind nach unterschiedlichen Aspekten der Selbstsorge, wie sie sich in dem jeweiligen Fall zeigen, aufgebaut. Die Darstellungen schließen mit der Fallstruktur zu dem jeweils rekonstruierten Selbstsorgemodus.

6.1 »Das ist unsere Pflicht.« Professionelle Handlungsfähigkeit als Norm – Erfahrungen und Selbstpraktiken der Grundschullehrerin Caren Conrad

Der Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad steht für eine Selbstsorge, die zentral auf die Übernahme der professionellen Sorgeverantwortung von der Lehrkraft für ihre Schüler*innen allgemein und insbesondere für gewaltbetroffene Schüler*innen gerichtet ist. Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und mit (potenziell) von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern erweist sich als zentrales Thema und Haupterzählinie des Interviews. Auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungsdarstellungen im Umgang mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen wird die Übernahme der professionellen Sorgeverantwortung als Fachkraft plausibel gemacht und die Subjektposition als *professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft* im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder eingenommen.¹⁹ Die dargelegte Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler*innen basiert zum einen auf einer im schulischen Alltag fest verankerten, habitualisierten Aufmerksamkeit für die Nöte und das Leid ihrer Schüler*innen (Kap. 6.1.2.1), die zum anderen mit Bezug auf die Normen des Kinderschutzes als professionelle Sorge fachlich abgesichert wird (Kap. 6.1.2.2). Die eigene Handlungssouveränität im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder wird auf der Grundlage einer Vielzahl von Situationen aus dem pädagogischen Alltag, auch der Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt gegen ein Kind, plausibel hervorgebracht,

¹⁹ Dem grundschulischen Kontext entsprechend wird im Rahmen der vorliegenden Fallanalyse nur von Kindern gesprochen.

und über vielfältige Bezüge auf das eigene Wissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder abgesichert (Kap. 6.1.2.3–6.1.2.5). Die Selbstsorge, die auf der reflexiven Ebene auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft zielt, korrespondiert auf der praktischen Ebene der Selbstsorge mit einer Reihe von Selbstpraktiken, die auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit zielen: Es wird erstens rekonstruiert, wie nach dem Erleben von Handlungssohnmacht im Zuge einer Verdachtsabklärung auf sexualisierte Gewalt die erlebte Hilflosigkeit durch die Teilnahme an einer Fortbildung bewältigt und die professionelle Handlungsfähigkeit gestärkt wird (Kap. 6.1.2.6 u. 6.1.2.7). Es wird zweitens eine ressourcenschonende Umgangsweise mit (gewaltbetroffenen) Schüler*innen und mit Kolleg*innen rekonstruiert, durch die die eigene professionelle Handlungsfähigkeit langfristig gesichert werden soll (Kap. 6.1.2.8). Überdies wird dargelegt, inwiefern sich die Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad zumindest auf impliziter Ebene als zutiefst vergeschlechtlicht erweist, was die Einnahme der Subjektposition als sorgende, handlungssouveräne Lehrkraft weitgehend widerspruchsfrei ermöglicht (Kap. 6.1.2.9). Abschließend werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad in einer Fallstruktur als »normative Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.1.3).

6.1.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Die Grundschullehrerin Caren Conrad ist zum Interviewzeitpunkt knapp 30 Jahre alt. Sie lebt zusammen mit ihrer Partnerin in einer Großstadt und hat keine Kinder.

Caren Conrad ist in einem bildungsbürgerlichen Milieu aufgewachsen. Beide Eltern und auch ihre Geschwister üben akademische Berufe aus. Die eigene Schulzeit an einer Privatschule wird als »sehr glückliche« Zeit beschrieben.²⁰ Retrospektiv werden der »enge Zusammenhalt« unter Schüler*innen, mit denen sie von der ersten bis zur 13. Jahrgangsstufe in einer Klasse verblieben ist, und die »enge Bindung zwischen Lehrern und Schülern« positiv hervorgehoben. Die Schule sei für sie mehr »als nur

²⁰ Alle Zitate in diesem Abschnitt stammen aus der berufsbiografischen Eingangserzählung von Caren Conrad und ihrer Antwort auf die erste Nachfrage (Z. 16–236).

ein Ort zum Lernen« gewesen. Sie sei »wie Familie« gewesen und dennoch »professionell«. Als Schülerin habe sie einen Unterricht erfahren, den sie als »praxisorientiert« beschreibt und in dem sie »ganz viel ausprobieren« durfte. Im Gegensatz zu ihren Kommilitonen habe sie während des Lehramtsstudiums von ihrer eigenen Schulzeit »immer nur (.) ähm schwärmen« können. Die Erfahrung ihrer eigenen Schulzeit wird für ihre Tätigkeit als Lehrerin als bedeutsam hervorgehoben. Sie spielte nicht nur eine »ganz wesentliche Rolle« bei ihrem Wunsch Lehrerin zu werden, sondern auch bei der Gestaltung ihres Unterrichts, mit dem sie versuche, ihren Schüler*innen ähnliche »Erfahrungsräume« zu bieten.

Ihre Berufswahl sei zunächst von dem allgemeinen Wunsch begleitet gewesen, »einen sozialen Beruf« auszuüben. Bereits als Schülerin habe sie sich für Kinder interessiert und bei verschiedenen Familien als Babysitterin gearbeitet. In dieser Zeit habe sie auch erste Einblicke in die Berufswelt erhalten und als Praktikantin an einer Schule für gehörlose Menschen und in einer Einrichtung aus dem Bereich der Heimerziehung hospitiert. Die Überlegung, Soziale Arbeit zu studieren, habe sie verworfen, nachdem sie im Rahmen eines Sozialen Jahres eine Studierende der Sozialen Arbeit regelmäßig zu ihren Vorlesungen begleitet habe. Das Studium sei ihr zu »theorielastig« erschienen, und so habe sie sich für das Lehramtsstudium mit einem Kunstschwerpunkt entschieden. Hier habe sie sich besonders für die praktischen Studienanteile interessiert. Sie habe erkannt, dass das Lehramtsstudium »total« ihr »Ding« sei.

Der Berufseinstieg erfolgt über eine Anstellung als Vertretungslehrerin, die Caren Conrad noch während ihres Studiums antritt und nach dem ersten Staatsexamen sechs weitere Monate bis zum Beginn des Referendariats fortsetzt. Die Erfahrung als Vertretungslehrerin wird retrospektiv als bedeutsam für das anschließende Referendariat hervorgehoben. Der Einstieg in das Referendariat sei so »viel leichter« gewesen. Das Referendariat wird von der Grundschullehrerin als »erfahrungsreich« beschrieben: Die Schule habe in einem sogenannten sozialen Brennpunkt der Stadt gelegen. Viele Schüler*innen hätten einen sozial und ökonomisch belasteten Familienhintergrund gehabt und seien – wie an späterer Stelle im Interview bemerkt wird – durch Gewalt- und zum Teil auch durch Kriegs- oder Fluchterfahrungen traumatisiert gewesen. Die Grundschullehrerin gibt an, dass sie ihre Erwartungen an die eigene Tätigkeit als Lehrkraft, die stark mit ihren eigenen Erfahrungen als Schülerin verwoben waren, habe revidieren und den Bedingungen ihrer Schüler*innen habe anpassen müssen. Im

Gegensatz zu ihren Kolleg*innen, die ihr Referendariat »an den kleinsten Dorfschulen« absolvierten und »nur zweimal in die Hände klatschen und dann lief der Unterricht kooperativ im Flüsterton«. An ihrer Schule, die in einer Hochhaussiedlung im Randgebiet einer Großstadt verortet wird, sei zu Beginn »nicht an unterrichten zu denken« gewesen und es habe täglich eine halbe Stunde gedauert, bis die Kinder »überhaupt (...) mal ruhig waren oder annähernd auf ihren Plätzen saßen«. Dies habe ihr gegenüber den Seminarleitern »Druck« gemacht. Sie habe Angst gehabt, dass diese »die Schwierigkeiten die schwierigen Grundvoraussetzungen der Schule nicht erkennen« könnten und die gleichen Erwartungen an sie richten würden wie an ihre Kolleg*innen. Ihre Arbeit während des Referendariats sei von den Seminarleitungen dann aber als Erfolg gewertet und ihr »sehr hoch angerechnet« worden. Im Anschluss an das Referendariat sei Caren Conrad von der Schule direkt als Klassenlehrerin übernommen worden. Zum Interviewzeitpunkt befindet sie sich seit etwa drei Jahren in dieser Position.

6.1.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen

Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder wird von der Grundschullehrerin als bedeutsamer Gegenstand der eigenen beruflichen Arbeit als Lehrerin hervorgebracht. Dies wird unter anderem daran deutlich, dass die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und mit (potenziell) von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern im Interview als Haupterzähllinie fungiert und dass eine Vielzahl von Situationen dargelegt wird, in denen der Thematik sexualisierter Gewalt gegen Kinder eine Bedeutung zugewiesen wird. Sexualisierte Gewalt wird weitgehend mit einem Fokus auf Schüler*innen thematisiert, bei denen der Verdacht besteht, dass diesen in ihren Familien oder in ihrem familiären Umfeld sexualisierte Gewalt angetan wird. Es wird gezeigt, wie die Grundschullehrerin an ihrer Schule immer wieder mit Verdachtsfällen auf innerfamiliäre sexualisierte Gewalt konfrontiert wird. In einem Fall wird erzählt, wie sie einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt gegen einen Schüler nachgeht und gezielt eine Disclosure-Situation herbeiführt. Fälle von sexualisierter Gewalt durch schulisches Personal oder Peer-Gewalt werden nicht angesprochen.

6.1.2.1 »aber es gibt einfach auch Dinge da merkt man diese (...) da ist was komisch« – Sorge als habitualisierte Aufmerksamkeit

Der erste Aspekt der Selbstsorge wird anhand einer Selbstpositionierung der Grundschullehrerin herausgearbeitet, die diese gegenüber ihren Schüler*innen als *sorgende Lehrkraft* zeigt. Die Sorge wird dabei als zentraler reflexiver und praktischer Modus hervorgebracht, mit dem die Grundschullehrerin sich im pädagogischen Alltag zu ihren Schüler*innen ins Verhältnis setzt – nicht nur im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt. Auf reflexiver Ebene, das heißt auf Erzählebene, wird die Sorge um Schüler*innen als die zentrale Perspektive hervorgebracht, mit der die Grundschullehrerin die eigenen Erfahrungen im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihr Verhältnis zu den Schüler*innen in den Blick nimmt. Auf der Ebene der erzählten Geschichte, also der Handlungsebene wird die Sorge der Grundschullehrerin als habitualisierte Aufmerksamkeit für die Situation ihrer Schüler*innen rekonstruiert, insbesondere für ihre Nöte und das Leid ihrer Schüler*innen. Die Sorge zeigt sich überdies als konkrete Zuwendung zu ihren Schüler*innen und einer damit einhergehenden Nähe-Orientierung. Die Sorge der Grundschullehrerin um ihre Schüler*innen wird als fester Bestandteil ihres schulischen Alltagshandelns und als zentraler Aspekt ihrer professionellen Positionierung als Lehrerin rekonstruiert. Die sorgende Haltung der Grundschullehrerin kann, gerade weil sie sich auch auf reflexiver Ebene zeigt, als Teil des (professionellen) Habitus als Lehrerin gefasst werden.

Die sorgende Haltung der Grundschullehrerin um ihre Schüler*innen kann im Interview an einer Vielzahl von Erzählungen aus dem schulischen Alltag nachvollzogen werden. Beispielhaft für eine schulalltägliche Situation, in der es nicht um sexualisierte Gewalt geht, wird der folgende Textausschnitt herangezogen:

»man ist auch verantwortlich für die Kinder die kommen und sagen *ich hab kein Schulbrot mit und ich habe aber Hunger jetzt mach mal was* (.) ja dann ich morgens halt die zehn Schulbrote mehr geschmiert (.) [...] oder (...) Anzihsach Anzihsachen hingebraht für die Kinder die dann im Oktober bei Schnee mit Sandalen kamen« (Z. 169–175).

Es zeigt sich eine im Schulalltag verankerte Aufmerksamkeit und Sensibilität für die mitunter existenziellen Nöte ihrer Schüler*innen, die zudem

(unmittelbar) in konkrete Sorgehandlungen der Lehrerin überführt wird. Ihre Sorgeverantwortung als Lehrkraft wird zunächst verallgemeinert (»man«). Darüber wird ein normativer Anspruch an Lehrkräfte angedeutet, der über die Aspekte der Bildung und Erziehung hinausgeht und die Sorgeverantwortung von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler*innen grundsätzlich betont. Die konkreten Sorgehandlungen der Grundschullehrerin verweisen zugleich auf eine individuelle Dimension in der Deutung ihrer Verantwortung und auf die aktive Aneignung der Verantwortungsposition als sorgende Fachkraft: Anstatt beispielsweise an die Eltern der Schüler*innen zu appellieren, übernimmt sie die Versorgung der Schüler*innen in verschiedenen existenziellen Bereichen. Die selbsttätige Versorgung der Schüler*innen erweist sich in Abgrenzung zur Elternarbeit als ressourcenschonendes Handeln der Lehrkraft, das in einem späteren Kapitel als zentrale Selbstpraktik rekonstruiert wird (Kap. 6.1.2.8).

Auch im Kontext von Verdachtsfällen zeigt sich die Sorge der Grundschullehrerin als besondere Aufmerksamkeit für direkte oder indirekte Anzeichen in den Handlungsweisen ihrer Schüler*innen, die von der Lehrerin als Folge oder Ausdruck von Widerfahrnissen von sexualisierter Gewalt gedeutet werden. Auch hier folgen dem aufmerksamen Wahrnehmen von Anzeichen für sexualisierte Gewalt – in den meisten dargestellten Fällen – konkrete Sorgehandlungen, die direkt oder vermittelt zur Linderung des angenommenen Leids der Schüler*innen beitragen sollen (Kap. 6.1.2.5). Die besondere Aufmerksamkeit für die (potenzielle) Gewaltbetroffenheit ihrer Schüler*innen bildet demnach auch im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen die Grundlage ihrer Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft. Anhand von zwei weiteren Textsegmenten, die jeweils am Anfang von längeren Erzählungen über die Auseinandersetzung der Grundschullehrerin mit sexualisierter Gewalt im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit stehen, wird diese Selbstpositionierung im Einzelnen rekonstruiert. Im ersten Textsegment erzählt die Grundschullehrerin davon, wie bei ihr im Kontakt mit einer Schülerin oder einem Schüler (»ein Kind«) der Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung und auf sexualisierte Gewalt entstanden ist, der bis zum Erzählzeitpunkt nicht abschließend geklärt werden konnte. Es handelt sich also um einen schwebenden Verdacht auf sexualisierte (rituelle) Gewalt:

»ich hatte mal den Fall ähm dass ein Kind immer wieder erzählt hat ähm von Monstern die es im Keller trifft wenn es dort eingesperrt ist und die

machen ganz komische Dinge mit (..) mit ihm (..) ich mein die Fantasie von Kindern ist ähm (..) manchmal sehr umfangreich aber es gibt einfach auch Dinge da merkt man diese (...) da ist was komisch das ist ein Unterschied ob ich sag ich hab da so ein besten Freund und das ist mein Teddy und der redet mit mir oder ob ich sag ich werd immer wieder und d=d=dann geht=s mir ganz schlecht und dann merkt man wie das Kind in Panik gerät und es erzählt aber immer weiter und dann ähm (..) kneift es die Finger zusammen und und und man sieht schon die Nagelabdrücke in der Haut dann merkt man das ist irgendwie nicht nur eine Fantasie (..) eine Vorstellung das ist irgendwie sehr beängstigend oder sehr (4) ja (...) könnte möglicherweise eben auch in Richtung Missbrauch gehen (4)« (Z. 619–632).

Konkret geht es um eine*n Schüler*in, der*die sich wiederholt an die Grundschullehrerin wendet und ihr von einem mehrfach auftretenden sehr erschreckenden Ereignis erzählt. In der Darstellung wird deutlich gemacht, dass es nicht nur die Inhalte des Ereignisses, sondern auch die wiederholte Hinwendung des*der Schüler*in an die Grundschullehrerin sind (»dass ein Kind immer wieder erzählt hat«), welche die Sorge der Grundschullehrerin für den*die Schüler*in begründen und ihre Aufmerksamkeit auf den*die Schüler*in lenken. Zwar wird von der Lehrerin die Möglichkeit eingeräumt, dass Schüler*innen allgemein aufgrund ihres Ideenreichtums derartige Geschichten auch erfinden könnten (»ich mein die Fantasie von Kindern ist ähm (..) manchmal sehr umfangreich«). Diese Möglichkeit wird aber nur aufgeführt, um die eigene Perspektive, dass es sich nicht um eine Erfindung, sondern um ein tatsächlich erlebtes Ereignis handelt, abzugrenzen (»aber«). Die eigene Perspektive wird über einen Verweis auf das atmosphärische Gespür der Lehrerin im Umgang mit Schüler*innen (»es gibt einfach auch Dinge da merkt man diese (...) da ist was komisch«) und mit dem eigenen (Erfahrungs-)Wissen über kindliche Erzählungen begründet. Anhand einer Gegensatzkonstruktion wird deutlich gemacht, wie die Grundschullehrerin zu ihrer Annahme kommt (»das ist ein Unterschied ob ich sag ich hab da so ein besten Freund und das ist mein Teddy und der redet mit mir oder ob ich sag ich werd immer wieder und d=d=dann geht=s mir ganz schlecht«). Erneut wird dabei auf die Wiederholung der Geschichte und den Nachdruck verwiesen, mit dem der*die Schüler*in der Lehrerin seine*ihre Situation schildert. Damit wird eine Selbstpositionierung der Lehrerin gegenüber dem Kind hervorgebracht, die von einem Vertrauen der Grundschullehrerin in die Äußerungen des*der Schüler*in

und einem Wissen über kindliches Erzählen geprägt sind ebenso wie von einem sensiblen Gespür für die Not und das Leid, das aus der Hinwendung des Kindes zu seiner Lehrerin zu sprechen scheint. Eben jenes Spüren der Grundschullehrerin verweist auf eine atmosphärische, körper-leibliche Ebene der Interaktion, welche die aufmerksame Positionierung der Grundschullehrerin gegenüber ihren Schüler*innen erneut unterstreicht und als zentraler Ausdruck des Sorgemodus der Grundschullehrerin gedeutet werden kann.

Die Erzählung wird in den weiteren Sequenzen stark verdichtet, wovon die Bedeutsamkeit der zurückliegenden Situation unterstrichen wird. Die Sorge der Grundschullehrerin um den*die Schüler*in und der Verdacht auf eine (sexualisierte) Gewalterfahrung wird auf der Grundlage präziser Beobachtungen weiter konkretisiert (»und dann merkt man wie das Kind in Panik gerät und es erzählt aber immer weiter und dann ähm (.) kneift es die Finger zusammen und und und man sieht schon die Nagelabdrücke in der Haut dann merkt man das ist irgendwie nicht nur eine Fantasie (.) eine Vorstellung das ist irgendwie sehr beängstigend oder sehr (4)«). Neben konkreten Anzeichen im Verhalten des Kindes, wie dem Verkrampfen der Finger und dem Bohren der Fingernägel in die Haut, wird eine allgemeine Verschlechterung des Zustands des*der Schüler*in festgestellt. Die Lehrerin positioniert sich darüber nicht nur als sensible und aufmerksame Beobachterin ihrer Schüler*innen, sondern begründet erneut ihre Annahme, dass es sich bei der erschreckenden Erzählung des*der Schülerin um dessen*deren tatsächliches Erleben handelt. Ihre Positionierung als sorgende Lehrkraft wird somit erstens indirekt als spezifische Erzählperspektive, die auf das Wohl bzw. die Not des*der Schüler*in gerichtet ist, hervorgebracht. Die eigene Aufmerksamkeit für die Situation des*der Schüler*in wird zweitens als atmosphärisches Gespür explizit und anhand von selbstbezüglichen Aussagen auf der Handlungsebene als zentraler Aspekt der Interaktion zwischen der Grundschullehrerin und dem*der Schüler*in benannt (»dann merkt man«, »man sieht schon«, »dann merkt man«). Überdies erfolgt die Selbstpositionierung als aufmerksame Lehrkraft vor dem Hintergrund einer Einordnung des Handelns des*der Schüler*in als Anzeichen auf die erlebte Gewalt (»ja (...) könnte möglicherweise eben auch in Richtung Missbrauch gehen (4)«). Dass ihre Vermutung an dieser Stelle auf der Ebene eines unbestätigten Verdachts bleibt, ist für die Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft nicht entscheidend. Entscheidend ist vielmehr, dass die Grundschullehrerin sich bezüglich der Anzeichen auf

sexualisierte Gewalt als wissend positionieren kann und überdies anzeigt, dass sie die Möglichkeit, dass ihre Schüler*innen von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnten, als einen Deutungshorizont im schulischen Alltag fest verankert hat.

Anhand einer weiteren Erzählung über den Verdacht der Grundschullehrerin auf sexualisierte Gewalt gegen einen Schüler, die in Kapitel 6.1.2.6 ausführlich rekonstruiert wird und von der an dieser Stelle nur der Beginn des zugrunde liegenden Textsegments aufgeführt ist, wird der sorgende Modus der Grundschullehrerin im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder erneut nachvollziehbar und als zentraler Aspekt ihrer Selbstsorge als Lehrkraft herausgearbeitet:

»ich hab ähm ((ausatmen)) einen Schüler gehabt (...) der sich (..) ständig eingekotet hat (..) und das ist für mich als Lehrerin ein absolutes Signal (..) da sehr aufmerksam zu sein denn das Kinder sich ein=n=nässen ist häufiger der Fall aber einkoten (...) ist für mich ein absolutes Alarmzeichen (..) denn das passiert nicht so häufig aufgrund (..) psychischer psychischen Drucks oder psychischer Belastung (...) das ist einfach nochmal eine ganz andere Nummer als dieses Einnässen (...)« (Z. 569–575).

Anhand der einleitenden Bezugnahme der Grundschullehrerin zum Fall (»ich hab ähm ((ausatmen)) einen Schüler gehabt«) wird auch hier das aktive Sich-Einfügen in die Subjektposition als sorgende Lehrkraft und ihre Verantwortungsübernahme für ihre Schüler*innen nachvollziehbar. Die Darstellung beginnt mit einer Fremdpositionierung des Schülers, die anders als zuvor nicht im Generationenverhältnis, sondern über seine institutionelle Rolle und sein Geschlecht ebenso wie über sein Verhalten erfolgt, das den Anlass für die Sorge der Grundschullehrerin darstellt. Über eine kontrastierende Einordnung des Verhaltens ihres Schülers begründet die Grundschullehrerin ihre Sorge und den Verdacht, dass der Schüler starken Belastungen ausgesetzt sei, die durch das Erleben sexualisierter Gewalt verursacht würden. Durch die Beobachtungen ihres Schülers und die kontrastierende Einordnung seiner Verhaltensweisen, bei der ein Wissen über kindliche Entwicklungsschritte preisgegeben wird, bringt die Grundschullehrerin sich erneut als aufmerksame Lehrkraft hervor, der die (existenziellen) Nöte ihrer Schüler*innen nicht entgehen. Ihre Aufmerksamkeit für den Schüler wird mit dem Verhalten des Schülers, dem eine starke aufmerksamkeitssteuernde Wirkung zugesprochen wird, begründet (»und

das ist für mich als Lehrerin ein absolutes Signal (..) da sehr aufmerksam zu sein«). Die Sorge um den Schüler wird – als Aufmerksamkeit – damit explizit zum Gegenstand der professionellen Rollenbeschreibung gemacht. Die Selbstpositionierung als aufmerksam-sorgende Lehrkraft wird auf diese Weise verallgemeinert und zum professionellen Maßstab aller Lehrkräfte erhoben (»als Lehrerin«). Sie enthält zugleich einen klaren Selbstbezug (»für mich«), worüber die eigene Individualität unterstrichen und die hervorgebrachte Norm als persönlicher Maßstab ausgegeben wird. Die Sorge um die Schüler*innen wird darüber als fester Bestandteil des schulalltäglichen Handelns, als professionelle Norm *und* als individuelle Besonderheit hervorgebracht.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass die Sorge der Grundschullehrerin als Form der habitualisierten Aufmerksamkeit für die Situation ihrer Schüler*innen gefasst werden kann, die auch die Problematik von sexualisierter Gewalt miteinbezieht. Auf reflexiver wie praktischer Ebene erweist sich die Sorge als der zentrale Modus, mit dem sich die Lehrkraft zu ihren Schüler*innen ins Verhältnis setzt. Sie erweist sich als zentraler Aspekt der Selbstsorge, das heißt als die spezifische Weise, mit der sich die Grundschullehrerin Caren Conrad im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder in den Blick nimmt. Das Einfügen in die Subjektposition der (*professionell*) *sorgenden Lehrkraft* erfolgt damit sowohl auf der Grundlage einer im pädagogischen Alltag fest verankerten habitualisierten Aufmerksamkeit und Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler*innen und reflexiv über die aktive Aneignung der Verantwortungsposition gegenüber den Schüler*innen als Teil der professionellen Rollenbeschreibung. Letzteres zeigt sich auch auf der Ebene der Agency-Konstruktionen, über die sich die Lehrerin zu den vergangenen Verdachtsfällen positioniert (»ich hatte mal den Fall«, »ich hab [...] einen Schüler gehabt«).

6.1.2.2 »das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen« – Sorge als professionelle Norm

In diesem Abschnitt wird die normative Basis der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad rekonstruiert. Es wird gezeigt, inwiefern das eigene Sorgehandeln gegenüber den Schüler*innen als professionelle Norm hervorgebracht und mit Bezug auf die Normen des Kinderschutzes als professionelles Sorgehandeln abgesichert wird. Die Absicherung des eigenen Tuns und der Selbstpositionierung in Übereinstimmung mit den profes-

sionellen Normen des Kinderschutzes erweist sich als weiterer zentraler Aspekt der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad, der anhand der folgenden Argumentation nachvollzogen werden kann. Die Argumentation basiert auf einer Gegensatzkonstruktion, mit der das Kollegium im Hinblick auf den Umgang mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt in zwei Gruppen aufgeteilt wird und auf deren Grundlage die normative Selbstpositionierung der Grundschullehrerin hervorgebracht wird:

»und das sind dann schon so Situationen die wir natürlich ansprechen im Kollegium und da hat man eben auch (...) geteilte Reaktionen die einen die dann sagen wir müssen was machen und erzähl mir genau und so und die anderen die dann auch teilweise sagen wenn man Vermutungen äußert die vielleicht ein bisschen ((einatmen)) (.) bisschen heftiger sind oder sehr viel heftiger als das Gewöhnte (.) und das sie dann sagen *oh ne das kann ich jetzt grad nicht hören* (.) das gibt=s auch (.) was ich überhaupt nicht verstehen kann und auch nicht akzeptieren kann ich denke das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen (..) und wenn ich mich für so einen Beruf entscheide dann (...) bei einem Prozentsatz von eins auf fünfundzwanzig was sexuellen Missbrauch betrifft das heißt ein Kind pro Klasse (..) dann hab ich mich damit auseinanderzusetzen (.) sonst bin ich in dem Ber=Berufsfeld falsch (.) aber das kann man dann manchen Kollegen auch nicht so klar ins Gesicht sagen hät hält man sich dann mit sein'seiner Meinung dann zurück (.) aber es gibt eben auch viele Kollegen die da sehr (.) unterstützend sind und sich das natürlich anhören und sehr ernst nehmen (...)« (Z. 632–648).

Das Ansprechen eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt unter Kindern und Jugendlichen im Kollegium wird einleitend als selbstverständlicher Bestandteil der beruflichen Arbeit von Lehrkräften normalisiert. Der eigene Standpunkt wird über eine kollektive Positionierung abgesichert (»wir«). Es wird verdeutlicht, dass die Lehrerin innerhalb des Kollegiums nicht die Einzige ist, die einen Austausch mit Kolleg*innen zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen befürwortet. In den nachfolgenden Sequenzen wird deutlich gemacht, dass nicht alle Kolleg*innen offen für das Ansprechen von Verdachtsfällen seien. Anhand der Konstruktion eines Gegensatzes wird zwischen einer Gruppe von Kolleg*innen, die der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt mit Offenheit begegnet und eine Handlungsbereitschaft aufweist (»die einen die dann sagen wir müssen was machen und erzähl mir genau«), und einer Gruppe von

Kolleg*innen, die sich ablehnend gegenüber der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verhält (»und das sie dann sagen *oh ne das kann ich jetzt grad nicht hören* (.)«), differenziert. Die Ablehnung der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird nicht als kategorisch dargestellt, sondern auf die Verdachtsfälle besonders schwerwiegender Gewalt beschränkt (»wenn man Vermutungen äußert die vielleicht ein bisschen ((einatmen)) (.) bisschen heftiger sind oder sehr viel heftiger als das Gewöhnte (.)«) und situativ und zeitlich begrenzt (»*jetzt grad nicht*«). In der anschließenden Selbstpositionierung der Grundschullehrerin werden diese Differenzierungen in der ablehnenden Haltung der Kolleg*innen aber nicht aufgegriffen. Die Grundschullehrerin positioniert sich hier im klaren Widerspruch zu Kolleg*innen, die einer Auseinandersetzung eher ablehnend gegenüberstehen, und unterstreicht damit erneut die eigene Zugehörigkeit zu der Gruppe jener Kolleg*innen, die eine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit befürworten. Sie macht überdies deutlich, dass sie kein Verständnis für die ablehnende Haltung der anderen Kolleg*innen aufbringen möchte (»was ich überhaupt nicht verstehen kann und auch nicht akzeptieren kann«). Anders als die Fremdpositionierung eben jener Kolleg*innen erweist sich die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin Caren Conrad somit als kategorische Positionierung, die gegenüber den Kolleg*innen von wenig Verständnis oder Empathie geprägt ist.

Demgegenüber wird die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und die Sorge um gewaltbetroffene Kinder mit Bezug auf den Kinderschutz ethisch-normativ begründet und für den Kontext Schule als professionelle Norm hervorgebracht (»ich denke das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen (..)«). Die Auseinandersetzung mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt und die Sorge um (potenziell) betroffene Schüler*innen wird zudem in das Rollenverständnis als Lehrkraft integriert und als genuiner Gegenstand des Lehrberufs ausgegeben (»und wenn ich mich für so einen Beruf entscheide dann (...) [...] dann hab ich mich damit auseinanderzusetzen (.) sonst bin ich in dem Ber=Berufsfeld falsch (.)«). Nicht nur wird die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen darüber als Kern ihres professionellen Selbstverständnisses als Lehrkraft ausgewiesen. Die eigene Positionierung wird auch zum Maßstab professionellen Handelns im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt erhoben. Gestützt wird dies über einen Verweis auf das eigene Wissen zur Häufigkeit von sexualisierter Gewalt gegen Kinder (»bei einem Prozentsatz von eins

auf fünfundzwanzig was sexuellen Missbrauch betrifft das heißt ein Kind pro Klasse (..)«. Über den Bezug auf das eigene Wissen wird die Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft innerhalb des Kollegiums auch als fachlich fundierte Positionierung ausgewiesen. Demgegenüber wird die im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Verdachtsfällen ablehnende Haltung der Kolleg*innen implizit als nicht professionell abgewertet. Mit der kategorischen Positionierung der Grundschullehrerin wird ein Verständnis professioneller Sorge im Kontext von sexualisierter Gewalt hervorgebracht, das die Möglichkeit, dass nicht alle Fachkräfte gleichermaßen jederzeit und mitunter unvorbereitet in eine Auseinandersetzung gehen können, nicht gelten lässt. Potenzielle Vulnerabilitäten pädagogischer Fachkräfte wie die persönliche Betroffenheit von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend werden ausgeblendet oder der Vulnerabilität der Schüler*innen im Verdachtsfall stark unterordnet. Das Verständnis professioneller Sorge, das von der Grundschullehrerin an dieser Stelle hervorgebracht wird, ist damit auf die Situation des betroffenen Kindes und dessen Verletzbarkeit ausgerichtet. Auf impliziter Ebene wird hier ein Anspruch der Grundschullehrerin an ihre Kolleg*innen und an sich kommuniziert, im Kontext von sexualisierter Gewalt die eigenen Befindlichkeiten, Gefühle und Verletzungen hintanzustellen, um professionell handeln zu können.

In der Argumentation wird überdies deutlich gemacht, dass die Grundschullehrerin ihre Ansichten gegenüber jenen Kolleg*innen, die eine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt situativ offen ablehnen, zurückhält und nicht offen in Opposition zu diesen geht. Zwar wird die eigene Zurückhaltung über die Zuschreibung mangelnder Kritikfähigkeit dieser Kolleg*innen begründet (»aber das kann man dann manchen Kollegen auch nicht so klar ins Gesicht sagen hät hält man sich dann mit sein'seiner Meinung dann zurück (..)«). Die Zurückhaltung gegenüber den Kolleg*innen kann aber zugleich als Selbstpraktik der Grundschullehrerin verstanden werden, die weiter unten als ressourcenorientiertes Handeln beschrieben wird und sich auch an anderer Stelle im Interview zeigt (Kap. 6.1.2.9). Die Argumentation abschließend wird der Gruppe von Kolleg*innen erneut eine andere Gruppe von Kolleg*innen gegenübergestellt, die der Auseinandersetzung über sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen offen und unterstützend gegenüberstehen würden (»aber es gibt eben auch viele Kollegen die da sehr (..) unterstützend sind und sich das natürlich anhören und sehr ernst nehmen (...)«). Zwar wird darüber angezeigt, dass die Grundschullehrerin die eigenen Anliegen mit einzelnen Kolleg*innen

teilen kann und aus dem Kollegium auch Unterstützung für diese erhält. Das Kollegium wird jedoch zugleich als Raum hervorgebracht, in dem ein offenes Sprechen über einen Verdacht auf sexualisierte Gewalt nur partiell möglich ist. Auf impliziter Ebene wird darüber angedeutet, dass es innerhalb des Kollegiums keinen Konsens darüber gibt, wie mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen umzugehen ist, was darauf schließen lässt, dass institutionell keine verbindlichen Handlungsleitlinien im Umgang mit Verdachtsfällen vorliegen (Kap. 6.1.2.5). Die professionelle Sorge um betroffene Schüler*innen wird auf diese Weise trotz der Einführung einzelner unterstützender Kolleg*innen als das individuelle Anliegen der Fachkraft sichtbar gemacht, mit dem sich die Grundschullehrerin nicht nur von ihren Kolleg*innen, sondern auch von dem institutionellen Kontext abhebt.

Im Fokus der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad steht damit erneut die eigene Positionierung als sorgende Lehrkraft, die mit Bezug auf die Normen des Kinderschutzes nicht nur professionell abgesichert, sondern zum normativen Maßstab des Lehrerhandelns erhoben wird. In Abgrenzung zu einzelnen Kolleg*innen positioniert sich die Grundschullehrerin selbst in Übereinstimmung mit den professionellen Normen des Kinderschutzes. Die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin als professionell sorgende Lehrkraft wird dabei auf der Basis fachlichen Wissens zur Häufigkeit von sexualisierter Gewalt gegen Kinder abgesichert. Der Fokus der Sorge wird ausschließlich auf die gewaltbetroffenen Schüler*innen gerichtet. Die Situation der Fachkräfte, eventuelle Verletzungen oder Hemmnisse im Umgang mit sexualisierter Gewalt geraten darüber aus dem Blick und werden im Sinne eines ressourcenorientierten Handelns von der Lehrkraft gezielt ausgeklammert (Kap. 6.1.2.9).

6.1.2.3 »es gibt Kinder mit Verdacht auf Missbrauch« – Handlungssouveränität auf Beziehungsebene

Als ein weiterer zentraler Aspekt der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad in der Auseinandersetzung mit Schüler*innen, bei denen vermutet wird, dass sie von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind, kann die subjektiv erlebte Handlungssouveränität der Lehrkraft rekonstruiert werden, die bezogen auf verschiedene Situationen des pädagogischen Alltags hervorgebracht wird. Auf der Basis des nachfolgenden Textsegments wird eine Selbstpositionierung der Grundschullehrerin herausge-

arbeitet, mit der sich diese auf der Ebene der pädagogischen Interaktion als handlungsfähige und -souveräne Lehrkraft im Umgang mit tendenziell grenzverletzenden Berührungen an intimen Stellen ihres Körpers durch Schüler*innen zeigt. Die Textstelle steht exemplarisch für eine Vielzahl von Textstellen, in denen das subjektive Erleben der eigenen Handlungssouveränität rekonstruiert werden kann:

»und dann gibt=s da schon kleine (.) kleinere Kinder die ähm die gar nicht merken dass sie die ganze Zeit mit ihrem Zeigefinger irgendwie auf meine Brust gehackt haben oder so ((lachen)) da merkt man dann die haben einfach gar kein (.) ähm (..) gar kein f=Gefühl dafür also es sind einfach noch Kinder und für die ist es völlig egal ob sie mir jetzt aufm Bein mit ihrem ph mir auf=n ihren Zeigefinger ins Bein bohren und meinen Namen rufen oder weiter aufwärts oder wo auch immer das merken die gar nicht (.) aber dann gibt=s natürlich auch Kinder ähm (.) mit Verdacht auf (.) Missbrauch ähm die dann ganz bewusst da anfassen (..) und den ersten Kindern würd ich dann vielleicht sagen *nimm mal bitte deine Hand hier weg das hab ich nicht so gerne* (.) aber im Prinzip muss ich die nicht darauf hinweisen was das jetzt für eine Körperstelle an meinem Körper ist weil das ähm gar nicht ähm (..) Absicht von denen war mich dort zu berühren (.) wohingegen andere Kinder dann wie gesagt ganz bewusst einen da anfassen oder ich hatte auch schon mal eine Kinderhand plötzlich zwischen den Beinen wo das Kind ähm mir ganz besondere Zuneigung zeigen wollte (.) und ich dann sagte *das hab ich nicht gern dass du mich da berührst aber ich mag=s total gerne wenn du mir über die Hand streichelst du kannst mir auch über den Arm streicheln* (..) *aber da bitte nicht* (.) ne das ist dann so das was sie gewöhnt sind dann Nähe darüber zu zeigen oder was ich mutmaße ich weiß es ja nicht aber gibt=s halt dann auch solche Erfahrungen (6)« (Z. 491–512).

Im beschreibenden Modus wird zunächst die Alltäglichkeit der Situationen hervorgehoben, in denen es zu Körperberührungen durch Schüler*innen kommt. Der von Schüler*innen ausgehende physische Kontakt zur Grundschullehrerin wird damit normalisiert. Mit einer anschließenden Erzählung über eine konkrete Situation (»oder ich hatte auch schon mal eine Kinderhand plötzlich zwischen den Beinen«) wird der eigenen Perspektive Plausibilität verliehen und ein praktisches Wissen im Umgang mit grenzverletzenden Berührungen durch Schüler*innen beansprucht. Im Rahmen des Segments wird damit eine Selbstpositionierung hervorge-

bracht, mit der sich die Grundschullehrerin als handlungsfähige und souveräne Lehrkraft im Umgang mit sexuell grenzverletzenden Handlungen durch Schüler*innen zeigt. Diese Selbstpositionierung basiert auf einer Reihe von Kategorisierungen, mit denen die Lehrerin die eigenen Erfahrungen ordnet und ihren Verdacht auf sexualisierte Gewalt begründet. Eine *erste* Kategorisierung bezieht sich auf die Körperstellen der Grundschullehrerin, die im schulischen Alltag von den Schüler*innen berührt werden. Es wird zwischen Berührungen von Schüler*innen an Körperstellen, die von der Lehrerin geduldet werden (Arme oder Hände), und Berührungen von Schüler*innen an Körperstellen, die von der Lehrerin nicht geduldet werden (Brust oder der Genitalbereich) unterschieden. Letztere werden im Folgenden als Berührungen von ›intimen Körperstellen‹ bezeichnet. Eine *zweite* Kategorisierung bezieht sich auf die den Schüler*innen zugeschriebene Intentionalität der Berührungen. Es wird unterschieden zwischen Berührungen, die beiläufig und unbeabsichtigt – auch – an intimen Körperstellen erfolgen (›die gar nicht merken dass sie die ganze Zeit mit ihrem Zeigefinger irgendwie auf meine Brust gehackt haben‹), und Berührungen, die intendiert und gezielt an intimen Körperstellen erfolgen (›wohingegen andere Kinder dann wie gesagt ganz bewusst einen da anfassen‹). Aufbauend auf diesen Kategorisierungen wird eine *dritte* Kategorisierung vorgenommen, über welche die Schüler*innen fremdpositioniert werden und der eigene Handlungsentwurf als Lehrkraft im Umgang mit ›intimen‹ Körperberührungen durch ihre Schüler*innen begründet wird. Einem Teil der Schüler*innen wird dabei über eine altersbezogene Abgrenzung (›kleine (.) kleinere Kinder‹) ein naiver Umgang mit Körperlichkeit und intimen Körpergrenzen zugeschrieben (›die haben einfach gar kein (.) ähm (..) gar kein f=Gefühl dafür‹). Die Berührungen des Körpers der Grundschullehrerin werden für diesen Teil der Schüler*innen als kindgerechte Ausdrucksweise normalisiert. Mit der Fremdpositionierung der Schüler*innen im Kontext der generationalen Ordnung (›also es sind einfach noch Kinder‹) wird die intendierte Berührung intimer Körperstellen und, damit verbunden, eine mögliche sexuelle Konnotation dieser Berührungen für diesen Teil der Schüler*innen ausgeschlossen. Sämtliche Berührungen, auch die der intimen Körperstellen, werden damit von der Grundschullehrerin als zufällig und für die pädagogische Interaktion als bedeutungsarm eingeordnet. An diese Deutung wird ein Handlungsentwurf der Grundschullehrerin gekoppelt, der als ›beiläufige Kommentierung‹ (›würde ich dann vielleicht sagen *nimm mal bitte deine Hand*

hier weg das hab ich nicht so gerne (.)«) oder als »gezieltes Übersehen« (»aber im Prinzip muss ich die nicht darauf hinweisen was das jetzt für eine Körperstelle an meinem Körper ist weil das ähm gar nicht ähm (..) Absicht von denen war mich dort zu berühren (.)«) der Berührungen ihrer Schüler*innen beschrieben werden kann. Auf der Grundlage der detaillierten Beschreibung des eigenen Tuns und des eigenen Wissens über kindlich-affektives Handeln wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die die Grundschullehrerin als äußerst souverän im Umgang mit Berührungen durch ihre Schüler*innen auch an intimen Körperstellen zeigt. Demgegenüber werden die durch weitere Schüler*innen vorgenommenen Berührungen intimer Körperstellen als intendierte Berührungen eingeordnet und als Hinweis darauf gedeutet, dass diese Schüler*innen sexualisierte Gewalt erfahren haben könnten (»Kinder ähm (.) mit Verdacht auf (.) Missbrauch ähm die dann ganz bewusst da anfassen (..)«). Erneut wird hier die besondere Aufmerksamkeit der Grundschullehrerin für die Anzeichen auf sexualisierte Gewalt im Handeln ihrer Schüler*innen deutlich, die bereits in Kapitel 6.1.2.1 als Grundlage ihrer Selbstpositionierung als sorgende Lehrkraft rekonstruiert wurde. Die Selbstpositionierung als handlungssouveräne Fachkraft wird überdies erneut mit einem Bezug auf ihr fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder untermauert: Zum einen wird davon ausgegangen, dass Kinder, die selbst sexualisierte Gewalt erfahren (haben), eine geringere Sensibilität für die intimen Grenzen anderer Menschen haben können und ihre Erfahrungen zum Teil an anderen Menschen wiederholen. Jedoch ist die Eindeutigkeit, mit der die Grundschullehrerin das Handeln der Schüler*innen an dieser Stelle deutet, wissenschaftlich nicht gesichert. So wird in der Forschung immer wieder darauf verwiesen, dass übergriffige Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen nicht immer auf eigene Erfahrungen von sexualisierter Gewalt verweisen (vgl. Mosser, 2015; Rieske, 2016; Bange, 2018). Zum anderen geht die Grundschullehrerin davon aus, dass die erlebte sexualisierte Gewalt von den betroffenen Kindern nicht immer als Gewalt eingeordnet wird, sondern möglicherweise als Ausdruck einer vermeintlich legitimen Nähe und Intimität zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Handlungen dieser Schüler*innen werden von der Lehrerin entsprechend nicht als intendierte Grenzverletzung gedeutet, sondern als Ausdruck der affektiven Beziehung ihrer Schüler*innen zu ihr als Lehrerin (»wo das Kind ähm mir ganz besondere Zuneigung zeigen wollte (.)«) und als Folge der Gewöhnung dieser Schüler*innen an eine übergriffige Nähe in Erwachsenen-Kind-Be-

ziehungen (»das ist dann so das was sie gewöhnt sind dann Nähe darüber zu zeigen«). Zwar wird den Schüler*innen mit dieser Fremdpositionierung auf diese Weise eine aktive Agency zugewiesen. Die Schüler*innen werden jedoch nur eingeschränkt für ihr Handeln verantwortlich gemacht. Darüber wird eine Haltung der Grundschullehrerin erkennbar, die sich verstehend auf die grenzverletzenden Handlungen der Schüler*innen bezieht und diese, trotz der für sie selbst damit einhergehenden eher unangenehmen Aspekte, nicht verurteilt. Die eigene Perspektive auf die Schüler*innen, die diese als potenziell von sexualisierter Gewalt betroffen zeigt, wird mit einem Handlungsentwurf der Lehrerin verbunden, der das Tun der Schüler*innen in der Interaktion fallbezogen aufgreift und pädagogisch wendet, indem sie den Schüler*innen gezielt die eigenen Wünsche und Grenzen in körpernahen Interaktionen vermittelt (»und ich dann sagte *das hab ich nicht gern dass du mich da berührst aber ich mag=s total gerne wenn du mir über die Hand streichelst du kannst mir auch über den Arm streicheln (..) aber da bitte nicht (.)*«). Dabei fällt auf, dass die Körperstellen nicht explizit benannt werden, sondern anhand eines deiktischen Mittels (»da«) nur angedeutet werden. Ob und inwiefern die vermittelte Sprechweise als Ausdruck einer allgemeinen Sprachlosigkeit der Grundschullehrerin zu körper-intimen Themen gedeutet werden kann, oder ob diese in der Interaktion mit den Schüler*innen gezielt eingesetzt wird, um die*den Schüler*in nicht vor den anderen, ebenfalls an der Interaktion beteiligten Schüler*innen zu beschämen, kann auf der Grundlage der Rekonstruktionen nicht abschließend geklärt werden. Unterstrichen wird die handlungssouveräne Selbstpositionierung der Grundschullehrerin mit einer spezifischen Kommunikationsweise, die als Ich-Kommunikation rekonstruiert wird, und anhand derer die pädagogische Wendung der Situation deutlich gemacht werden kann. Zum einen wird mit der Offenlegung der eigenen Wünsche und Grenzen hinsichtlich der erfolgten Berührungen angezeigt, dass die Lehrerin die Verantwortung für sich selbst im Kontakt mit den Schüler*innen übernimmt. Damit übernimmt sie, indem sie als Vorbild agiert, Verantwortung für ihr Gegenüber, dem sie zeigt, dass Berührungen des eigenen Körpers, die als unangenehm empfunden werden, zurückgewiesen werden dürfen und die Frage, ob und welche Berührungen als angenehm empfunden werden, eine ganz individuelle Frage ist. Im Hinblick auf sexualisierte Gewalt ist der verantwortliche Umgang mit den eigenen Grenzen von erheblicher Relevanz, sodass davon ausgegangen wird, dass die Grundschullehrerin die Ich-Kommunikation intendiert bei den

Schüler*innen einsetzt, bei denen sie vermutet, dass diesen (sexualisierte) Gewalt angetan wird. Die eigene Handlungssouveränität im Umgang mit gewaltbetroffenen Schüler*innen wird darüber erneut unterstrichen.

Dass die Grundschullehrerin an dieser Stelle Wichtiges über sich ausdrückt, zeigt auch der Rückgriff auf das stilistische Mittel der wörtlichen Rede bei der Darstellung der Kommunikation mit den Schüler*innen: Sie zeigt, dass sie, auch bei Handlungen, die als Verletzung der körperlichen Integrität der Lehrerin gedeutet werden könnten, in der Lage ist, empathisch und verständnisvoll und überdies pädagogisch zu handeln und den Schüler*innen Wissen über einen respektvollen Umgang mit Intimität und Körpergrenzen zu vermitteln. Erneut positioniert sie sich damit als professionell handlungsfähige Fachkraft, zu der auch die im Textsegment enthaltene Deutungsunsicherheit nicht im Widerspruch steht (»oder was ich mutmaße ich weiß es ja nicht«). Unterstrichen wird die Selbstpositionierung als handlungssouveräne Fachkraft durch die im gesamten Segment verwendete sachlich-feststellende Sprechweise, welche die dargelegten Interaktionen mit potenziell von sexualisierter Gewalt betroffenen Schüler*innen und grenzverletzenden Handlungsweisen im schulischen Alltag normalisiert (»aber gibt=s halt dann auch solche Erfahrungen (6)«). Die detaillierte Wahrnehmung, Beschreibung und Einordnung des eigenen Handelns in den Interaktionen mit den Schüler*innen, die an verschiedenen Stellen des Interviews rekonstruiert werden kann, verweist überdies auf eine besondere Kompetenz der Lehrerin, die ihr für die vertrauensvolle, präventive Arbeit mit Schüler*innen Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Sie erinnert an die von Radvan (2016, S. 211) rekonstruierte »soziogenetische Suchhaltung«, mit der Fachkräfte – ähnlich wie Forschende – aus einer distanzierten Beobachterposition nach den zugrunde liegenden Motiven und situativen Kontexten der Äußerungen von Kindern und Jugendlichen suchen, diese sinnverstehend und reflexiv einordnen und zur Grundlage ihrer pädagogischen Interventionen machen, die auf die Anerkennung ihres Gegenübers zielt.

Für die Selbstpositionierung als handlungssouveräne Fachkraft im Umgang mit gewaltbetroffenen Schüler*innen erweist es sich abschließend zudem als zentral, dass die Grundschullehrerin die tendenziell grenzverletzenden Berührungen ihres Körpers durch Schüler*innen nicht persönlich nimmt, sondern diese ausschließlich mit Bezug auf die Situation der Schüler*innen und als Ausdruck einer ihren Schüler*innen potenziell widerfahrenen sexualisierten Gewalt deutet. Darüber wird erneut kennt-

lich gemacht, dass nicht die eigene Verletzbarkeit, die bei der Darstellung der Berührungen der Schüler*innen an intimen Körperstellen aufgerufen werden könnte, im Fokus der Selbstsorge der Grundschullehrerin steht, sondern die Verletzbarkeit der Schüler*innen und die darauf gerichtete professionelle Handlungsfähigkeit. Neben der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen erweist sich damit – dies sollte aufgrund der Rekonstruktionen in diesem Kapitel deutlich geworden sein – die eigene pädagogische Handlungssouveränität auf Beziehungs- bzw. Interaktionsebene als zentraler Aspekt ihrer Selbstsorge. Die Aspekte der Sorge und der Handlungsfähigkeit sind in der Selbstsorge der Grundschullehrerin Caren Conrad miteinander verbunden: Einerseits bildet die eigene Handlungsfähigkeit die Basis für die Selbstpositionierung als professionell sorgende Lehrkraft, andererseits bedingt die Übernahme der Sorgeverantwortung für die Schüler*innen die Notwendigkeit, handlungsfähig zu bleiben. Auf welche Weise die professionelle Handlungsfähigkeit im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen abgesichert wird, wird daher als Gegenstand der folgenden zwei Kapitel aufgegriffen.

6.1.2.4 »das ist ein Satz den man nie hören wird« – Handlungsfähig bleiben I: Wissen über Beziehungsdynamiken im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt

In diesem Abschnitt wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments rekonstruiert, auf welche Weise die Positionierung als professionell handlungsfähige Fachkraft in der Selbstsorge der Grundschullehrerin reflexiv – über den Rückgriff auf ihr Wissen über bestimmte Beziehungsdynamiken im Kontext von sexualisierter Gewalt – abgesichert wird. Im nachfolgenden Segment wird im Modus der Argumentation dargelegt, inwiefern sich die Abklärung von Verdachtsfällen als schwieriger Prozess gestaltet und welche Beziehungsdynamiken die Abklärung eines Verdachts besonders erschweren. Im Fokus stehen dabei die Beziehungsdynamiken zwischen Täter*innen und Betroffenen, welche die Offenlegung sexualisierter Gewaltwiderfahrnisse von Schüler*innen gegenüber der Lehrerin erschweren oder sogar verhindern können:

»ähm (...) ja (...) nu ist es ja leider so dass Kinder die misshandelt werden sei=s durch Gewalt oder eben sexuellen Missbrauch (...) auch unter ganz an-

deren Zwängen (.) leben unter ganz anderen Ängsten (.) und häufig ja auch durch Drogen zum Schweigen gebracht werden (.) ein ganz anderes (4) ne ganz andere Wahrnehmung von dem haben was da passiert zu Hause sei es dass sie ein Schuldbewusstsein eingeprägt bekommen haben oder ähm (.) unter der Angst leiden es wird was ganz Schlimmes passieren wenn ich mich irgendjemanden anvertraue (...) und wenn das die Erziehungsberechtigten sagen dann hat das natürlich nochmal eine ganz andere Wirkung auf das Kind denn Mama und Papa sagen ja immer die Wahrheit (..) und ähm das heißt (.) es ist noch nie ein Kind zu mir gekommen und hat gesagt ähm *liebe Lehrerin ich möchte dir heute anvertrauen ich werde sexuell missbraucht bitte tu was dagegen* (.) das ist ein Satz den man nie hören wird (..) und das ist immer ein zwischen den Zeilen lesen (.) und dann auch ganz oft äh bei den Kindern wo eben wirklich (.) Misshandlungen stattfinden ist es immer auch ein (.) plötzlich zurückrudern *ach ne ich habe gelogen das stimmt nicht was ich grad gesagt habe* (.) wenn sie dann merken oh ich hab was verraten und ich darf es doch gar nicht (.)« (Z. 545–563).

In der Argumentation wird begründet, warum es aus Sicht der Grundschullehrerin nur selten zu einem Anvertrauen von Gewalterfahrungen aufseiten der Schüler*innen gegenüber Lehrkräften kommt. Die Situation gewaltbetroffener Kinder wird dafür zunächst über die bedrohlichen Gefühlswelten beschrieben, die sie durchleben, wenn ihnen durch Eltern oder andere Personen aus dem nahen sozialen Umfeld sexuelle Gewalt angetan wird und sie von diesen gewaltvoll zum Schweigen gebracht werden. Die Beziehung der betroffenen Schüler*innen zu den Eltern/Tätern sei von widersprüchlichen Gefühlen, von Angst, Schuld und Loyalität gekennzeichnet, die zusammengenommen dazu führen würden, dass betroffene Kinder nur selten mit Dritten über die (sexualisierten) Gewalterfahrungen sprechen würden. Die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin gegenüber den gewaltbetroffenen Schüler*innen, die zentral auf der Perspektivübernahme ihrer Schüler*innen basiert (»es wird was ganz Schlimmes passieren wenn ich mich irgendjemanden anvertraue (...)«), ist von Empathie für die Situation und das Leiden ihrer Schüler*innen gekennzeichnet. Demgegenüber ist die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin gegenüber den Eltern/Tätern distanziert (»Erziehungsberechtigten«). In einer weiteren Perspektivübernahme ihrer Schüler*innen auf die Eltern/Täter wird – über den Einsatz von Ironie – die Verachtung der Grundschullehrerin gegenüber dem missbräuchlichen Handeln der Eltern/Täter aus-

gedrückt, das auf dem nahezu uneingeschränkten Vertrauen ihrer Kinder basiere und dieses ausbeute (»denn Mama und Papa sagen ja immer die Wahrheit (..)«). Demgegenüber wird die Bedeutsamkeit der Lehrkraft – aus Sicht der gewaltbetroffenen Schüler*innen – als eher gering eingeschätzt (»irgendjemanden«). Auf der Grundlage der Relationierung von betroffenen Schülersubjekten, Eltern/Täter und Lehrkraft wird die Angewiesenheit der Grundschullehrerin auf das Mitwirken ihrer Schüler*innen bei der Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt angedeutet, die sodann anhand einer zentralen Beziehungsdynamik unterstrichen wird, die in der Fachliteratur auch als »widerrufene Offenlegung« (Christmann, 2021, S. 45) bezeichnet wird (»und dann auch ganz oft äh bei den Kindern wo eben wirklich (.) Misshandlungen stattfinden ist es immer auch ein (.) plötzlich zurückrudern *ach ne ich habe gelogen das stimmt nicht was ich grad gesagt habe* (.) wenn sie dann merken oh ich hab was verraten und ich darf es doch gar nicht (..)«). Mit dem Wissen über bestimmte Beziehungsdynamiken, die im Rahmen einer Verdachtsabklärung auftreten können, werden die Grenzen des eigenen Handlungsspielraums als Lehrkraft sichtbar gemacht. Als zentrale Schwierigkeit bei einer Verdachtsabklärung wird die starke Bindung von Kindern an ihre Eltern genannt. Diese führe dazu, dass gewaltbetroffene Schüler*innen sich in der Regel – aus Angst vor oder Loyalität gegenüber den Eltern/Täter*innen – nur selten einer Lehrkraft anvertrauen würden.

Das hervorgebrachte Wissen über Beziehungsdynamiken im Verdachtsfall wird mit einem Verweis auf die eigene Erfahrung als Lehrerin bestätigt (»das heißt (.) es ist noch nie ein Kind zu mir gekommen und hat gesagt ähm *liebe Lehrerin ich möchte dir heute anvertrauen ich werde sexuell missbraucht bitte tu was dagegen* (.) das ist ein Satz den man nie hören wird (..)«). Das Schweigen der Schüler*innen über die widerfahrene sexualisierte Gewalt wird damit als eine wichtige Bedingung des eigenen Handelns im Verdachtsfall ausgewiesen. Die genaue Kenntnis der Grundschullehrerin von ihren Handlungsbedingungen führt jedoch nicht, wie es vielleicht zu erwarten wäre, zu einem subjektiven Erleben, das mit einer Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit oder dem Erleben von Handlungssohnmacht verbunden ist. Zwar wird von der Grundschullehrerin ein Bedauern über die eine Verdachtsabklärung erschwerenden Dynamiken auf Beziehungsebene zum Ausdruck gebracht (»leider«). Der impliziten Erwartung, ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt ließe sich auf dem direkten Weg im Gespräch mit den betroffenen Schüler*innen klären,

wird damit eine Absage erteilt. Die genaue Kenntnis der Handlungsbedingungen auf Beziehungsebene erweist sich als Grundlage für den konkreten Handlungsentwurf der Grundschullehrerin, der, ähnlich wie in den vorherigen Kapiteln, hier als das aufmerksame Beobachten und Deuten von Anzeichen auf sexualisierte Gewalt beschrieben wird (»und das ist immer ein zwischen den Zeilen lesen (.)«). Auf diese Weise wird angezeigt, dass sich die Grundschullehrerin trotz der schwierigen Bedingungen durchaus als handlungsfähig erlebt und ihr Handeln auf die Aspekte beschränkt, bei denen sie nicht auf ihr Gegenüber angewiesen ist. Abschließend kann festgehalten werden, dass es gerade das Erkennen der eigenen Grenzen und Abhängigkeiten als Lehrkraft zu sein scheint, das es der Grundschullehrerin ermöglicht, im Prozess einer Verdachtsabklärung involviert zu bleiben und sich – als aufmerksame Beobachterin – weiterhin ihren Schüler*innen zuzuwenden. Erneut zeigt sich dabei, wie die bereits weiter oben festgestellte rekonstruktive Wahrnehmungshaltung der Lehrerin Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit gewaltbetroffenen Schüler*innen eröffnet und verhindert, dass sie sich von den Schüler*innen abwendet.

6.1.2.5 »sammeln Sie erstmal und überlegen Sie sich eben ob das reicht um uns einzuschalten« – Handlungsfähig bleiben II: Wissen über institutionelle Dynamiken

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments, das auf eine Nachfrage der Interviewerin zum kollegialen Vorgehen im Verdachtsfall hervorgebracht wird, rekonstruiert, auf welche Weise die professionelle Handlungsfähigkeit als Lehrkraft bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen abgesichert wird. Im Fokus der Selbstsorge steht damit erneut die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit der Grundschullehrerin. Während im vorangehenden Kapitel das Wissen über besondere Beziehungsdynamiken in Disclosure-Prozessen als Bedingungen des eigenen Tuns hervorgebracht wird, sind es in diesem Kapitel die institutionellen Rahmungen und Handlungsvorgaben zum Umgang mit Verdachtsfällen:

»ja also wir tauschen uns im Kollegium schon aus klar das sind ja auch Dinge die einen beschäftigen wo man auch Verantwortungsgefühl gegenüber den Kindern hat ähm allerdings ist es ganz schwierig w=zu überlegen welche Schritte man dann einleitet (.) wir hatten ähm (.) mal einen Men-

schen vom Jugendamt bei uns es ging um Missbrauch oder Misshandlung im weitesten Sinne erstmal (...) und eigentlich ging es um die Frage wann richten wir uns ans Jugendamt wenn bei Verdacht auf Misshandlung sei=s der blaue Fleck äh sei=s Verwahrlosung ähm unhygienische Zustände unhygienische Anziehsachen (..) fehlendes Material (.) fehlendes Schulbrot äh (.) wann ist der Zeitpunkt dass man das Jugendamt anspricht (4) und da sagte der Mensch vom Jugendamt zu uns (.) gerade im Bezug auf sexuellem Missbrauch oder Misshandlung Gewalt (.) *ausübung überlegen Sie sich gut wann sie uns einschalten wir sind verpflichtet die Familie mit dem Verdacht zu konfrontieren können aber natürlich beim reinen Verdacht nicht wie gewünscht handeln indem wir das Kind da raus holen das heißt wir werden dort hingehen wir werden klingeln bei Frau Müller Meyer Schmidt sagen liegt hier eine Misshandlung vor dann sagt Frau Müller Meyer Schmidt nein die Tür geht zu und hinter verschlossener Tür erlebt das Kind die Hölle des Jahrhunderts (.) wenn es denn so ist (..) und wird als Resultat daraus uns nie wieder etwas anvertrauen (..) das heißt ähm (.) uns wurde ziemlich direkt gesagt sammeln Sie erstmal und überlegen Sie sich eben ob das reicht um uns einzuschalten (.)* weil wie gesagt das Jugendamt ist verpflichtet dann zu handeln indem sie dann die Familie konfrontieren (4)« (Z. 521–545).

Der kollegiale Austausch zum Thema sexualisierte Gewalt wird mit einer Zuschreibung an die Thematik sexualisierter Gewalt begründet (»klar das sind ja auch Dinge die einen beschäftigen«). Der Thematik von sexualisierter Gewalt wird dabei eine bestimmte Wirkungsweise auf pädagogische Fachkräfte zugeschrieben, darauf verweist auch die Agency-Konstruktion in der Sequenz: In vergegenständlichter Form (»Dinge«) wird das Phänomen sexualisierter Gewalt als das Agens des Handlungszusammenhangs ausgegeben, während die Grundschullehrerin wie ihre Kolleg*innen als Adressat*innen dieser Macht positioniert werden (»einen«). Indirekt wird hier auch eine emotionale Dimension der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt angedeutet, die in der folgenden Sequenz mit Bezug auf das Verantwortungserleben der Grundschullehrerin gegenüber ihren Schüler*innen expliziert und damit pädagogisch gewendet wird (»wo man auch Verantwortungsgefühl gegenüber den Kindern hat«). Die Verantwortung für die Schüler*innen wird hier nicht mit Bezug auf fachliche Normen begründet, sondern als Gefühl beschrieben, das über die Wichtigkeit der Themen, zu denen ein Austausch im Kollegium stattfindet, mitentscheidet. Die emotionale Basis ihrer Selbstpositionierung als Sorgende wird darüber

implizit sichtbar gemacht. In dem Zusammenhang fällt die unpersönliche Sprechweise (»einen«, »man«) ins Auge, für die zwei Lesarten infrage kommen: Zum einen könnte es darum gehen, die kollektive Gültigkeit der eigenen Positionierung sichtbar zu machen. Die Vagheit der Formulierung lässt zugleich Platz für zuvor bereits thematisierte Differenzen im Kollegium im Hinblick auf das Engagement zum Thema sexualisierte Gewalt (Kap. 6.1.2.2). Zum anderen kann die unpersönliche Sprechweise als Versuch der Grundschullehrerin gedeutet werden, die eigene Emotionalität bei der Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen zu verbergen. Letzteres erscheint auch deshalb als plausibel, weil sich im gesamten Interview nur sehr wenige explizite Thematisierungen von Emotionen finden und die Sprechweise der Grundschullehrerin insgesamt eher sachlich orientiert ist. Damit wird ein Verhältnis der Grundschullehrerin zu den eigenen Emotionen hervorgebracht, das diese in der Tendenz aus dem (reflexiven) Handlungsentwurf als Lehrerin ausklammert.

In der weiteren Darstellung werden die komplexen institutionellen Bedingungen des eigenen Handelns im Verdachtsfall dargelegt. Als zentrale Herausforderung dabei wird – noch recht allgemein – die Entscheidung über die konkreten Handlungsschritte, die eingeleitet werden können, benannt (»allerdings ist es ganz schwierig w=z zu überlegen welche Schritte man dann einleitet (.)«). Die Verdachtsabklärung wird hier als ein Abwägungsprozess dargestellt, bei dem nicht oder nur eingeschränkt auf institutionelle Handlungsroutrinen oder Leitlinien zurückgegriffen werden kann. Anhand einer eingeschobenen Erzählung über eine schulische Kooperation mit dem Jugendamt wird das eigene (Erfahrungs-)Wissen der Grundschullehrerin über eine Verdachtsabklärung als Abwägungsprozess bestätigt (»wir hatten ähm (.) mal einen Menschen vom Jugendamt bei uns es ging um Missbrauch oder Misshandlung im weitesten Sinne erstmal (...) und eigentlich ging es um die Frage wann richten wir uns ans Jugendamt wenn bei Verdacht auf Misshandlung sei=s der blaue Fleck äh sei=s Verwahrlosung ähm unhygienische Zustände unhygienische Anziehsachen (.) fehlendes Material (.) fehlendes Schulbrot äh (.) wann ist der Zeitpunkt dass man das Jugendamt anspricht (4)«). Anhand einer Reihe von Hinweisen auf die (existenzielle) Vernachlässigung oder den Missbrauch eines Schülers oder einer Schülerin wird die Grundlage verdeutlicht, auf der pädagogische Fachkräfte entscheiden müssen, zu welchem Zeitpunkt sie das Jugendamt über den Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung unterrichten sollten. Die Frage nach dem Zeitpunkt der Kooperation mit dem

Jugendamt wird dabei als die zentrale Herausforderung für pädagogische Fachkräfte im Verdachtsfall konkretisiert. Über die Einführung der Figur des*der Jugendamtsmitarbeiter*in wird die Verantwortung der Lehrkräfte unterstrichen, indem diesen eine maximale Sorgfaltspflicht im Hinblick auf die ausreichende Begründung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt gegen ein*e Schüler*in zugewiesen wird (*»überlegen Sie sich gu:t wann sie uns einschalten«*). Für den schulischen Kontext wird damit eine im Verdachtsfall auf eine Kindeswohlgefährdung geltende Handlungslogik hervorgebracht, die als nicht-konfrontatives, beobachtendes und sorgsam abwägendes Vorgehen beschrieben werden kann (*»sammeln Sie erstmal und überlegen Sie sich eben ob das reicht um uns einzuschalten (.)«*). Diese Handlungslogik wird der konfrontativ-intervenierenden Handlungslogik des Jugendamtes gegenübergestellt (*»das heißt wir werden dort hingehen wir werden klingeln bei Frau Müller Meyer Schmidt sagen liegt hier eine Misshandlung vor«, »wir sind verpflichtet die Familie mit dem Verdacht zu konfrontieren«, »weil wie gesagt das Jugendamt ist verpflichtet dann zu handeln indem sie dann die Familie konfrontieren (4)«*). Die institutionelle Logik des Jugendamtes, bei Kenntnis eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt im Sinne der Gefährdungsabwendung eines oder weiterer Kinder umgehend tätig werden zu müssen (vgl. Mosser, 2018), wird damit zur direkten Handlungsbedingung der pädagogischen Fachkräfte erklärt. Vor dem Hintergrund der Darstellung der dramatischen Folgen, die eine voreilige Intervention des Jugendamts für ein gewaltbetroffenes Kind und die Vertrauensbeziehung zwischen einer Lehrkraft und einem betroffenen Kind haben könnte, wird dem Handeln der Lehrerin, insbesondere der sorgsam Abwägung, viel Gewicht gegeben (*»dann sagt Frau Müller Meyer Schmidt nein die Tür geht zu und hinter verschlossener Tür erlebt das Kind die Hölle des Jahrhunderts (.) wenn es denn so ist (..) und wird als Resultat daraus uns nie wieder etwas anvertrauen (..)«*). In der Erzählung wird – unter anderem mit der Metapher der »Hölle« als Ort der Verdammnis und Qual – die verheerende Dramatik, die eine voreilige Kontaktierung des Jugendamts durch eine Lehrkraft für das betroffene Kind haben könnte, dargelegt. Sie gibt Aufschluss darüber, wie die Grundschullehrerin die Kooperationsbeziehung zwischen Lehrkraft und Jugendamt erlebt, wie die Verantwortung verteilt ist und welche Macht die Familien und Täter im Prozess der Verdachtsabklärung haben: Die primäre Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern einer Intervention im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen wird dabei den Lehrkräften zugewiesen.

Um Schlimmstes zu verhindern, sollen diese – so die zentrale Aussage der Darstellung – eine voreilige Intervention durch das Jugendamt durch das eigene sorgsame und abwägende Vorgehen unbedingt verhindern. Die Anforderungen an das Handeln einer Lehrkraft im Kontext eines Verdachtsfalls erscheinen demnach hoch und von zentraler Bedeutung für den Erfolg der Gefährdungsabwendung durch das Jugendamt. Dies wird dadurch verstärkt, dass die zentrale Unterstützungsmöglichkeit, auf die Lehrkräfte im Rahmen einer Verdachtsabklärung zurückgreifen können – die fachliche Beratung einer Lehrkraft durch eine insoweit erfahrene Fachkraft – keine Erwähnung in der Darstellung (wie im gesamten Interview) findet.

In der Darstellung der Kooperationsbeziehung zwischen Lehrkraft und Jugendamt wird dennoch die Zustimmung der Grundschullehrerin zu der ihr vom Jugendamt auferlegten Sorgfaltspflicht deutlich, indem der Stimme des Jugendamtsmitarbeiters nicht widersprochen, sondern – da es die einzige Stimme in der Darstellung ist – Autorität zugesprochen wird. So wird deutlich gemacht, dass die Grundschullehrerin die immense Verantwortung im Rahmen einer Verdachtsabklärung angenommen hat. Damit verbunden ist eine Selbstpositionierung in Übereinstimmung mit den institutionell-normativen Erwartungen an die eigene Mitwirkungspflicht von Lehrkräften bei Verdachtsfällen. Über die Stimme des Jugendamts wird die eigene Verantwortungsposition als Lehrkraft im Kontext einer Verdachtsabklärung zugleich institutionell begründet und legitimiert. Mit dem Wissen über die immense Verantwortung, die einer Lehrkraft im Kontext eines Verdachtsfalls zukommt, und dem Wissen über die konkrete Ausgestaltung des eigenen Handelns im Verdachtsfall (*»sammeln Sie erstmal«*) wird die Selbstpositionierung als handlungsfähige und -souveräne Lehrkraft erneut hervorgebracht. Die Grundschullehrerin zeigt an, dass sie weiß, was sie im Verdachtsfall zu tun hat – auch wenn die Verantwortung immens ist und die Herausforderung der Entscheidung über den richtigen Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt grundsätzlich bestehen bleibt. Implizit wird damit auf eine Schwierigkeit verwiesen, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu schwebenden Verdachtsfällen angesprochen wird: die Notwendigkeit, als pädagogische Fachkraft die Ungewissheiten und Ambivalenzen im Prozess einer Verdachtsabklärung aushalten zu können und einen Verdacht nicht vorschnell bestätigen oder verwerfen zu wollen (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018; Retkowski, 2018a). Mit Bezug auf ihr Wissen über die institutionellen Zuständigkeiten in multiprofessionellen Kooperationen scheint sich die

Grundschullehrerin der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu vergewissern und anzuzeigen, dass sie trotz der hohen Verantwortung, die sie im Kontext der Abklärung von Verdachtsfällen übernimmt, handlungsfähig bleibt.

Der konkrete Handlungsentwurf der Grundschullehrerin, der bisher über die Stimme des Jugendamtes eingebracht wurde, wird in einem weiteren Textsegment als *Dokumentation* konkretisiert:

»also ein Konzept konkret gibt es nicht (.) ähm (.) ich möchte auch behaupten dass ähm es (4) überhaupt bei den wenigsten Kindern (.) wo die Möglichkeit besteht **dass sie** sexuell missbraucht werden überhaupt der Verd- überhaupt so weit kommt dass der **Verdacht** entsteht (.) die meisten Kinder das ist jetzt ne reine Mutmaßung sind so professionell in ihrem Auftreten (.) das sie nicht einmal (.) zulassen in Situationen dass ein End-Verdacht entsteht (.) daher gibt es an unserer Schule auch relativ wenig Kinder wo man im Kollegium drüber munkelt da müssen wir mal genau hingucken und so was wir aber immer machen bei (.) jeglichen Auffälligkeiten nicht nur im Bereich sexueller Missbrauch sondern in **allen** Bereichen ist dass wir ein Buch führen (.) dass wir **alles** aufschreiben (..) und das sich auch sehr bewährt hat (.) um einfach (.) nochmal (.) schriftlich zu haben wann was passiert ist und das betrifft alle Bereiche das betrifft den Bereich Verwahrlosung den Bereich ((einatmen)) Misshandlung den Bereich Gewalt gegenüber anderen Schülern vergessenes Material also ich äh sitze jeden Tag und schreibe (.) und ich schreibe viele Dinge am Tag auf (..)« (Z. 701–717).

Einleitend wird angegeben, dass es an der Schule, an der die Grundschullehrerin arbeitet, keine konkreten Handlungsvorgaben für den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen gibt (»also ein Konzept konkret gibt es nicht (.)«). Die Abwesenheit eines Schutzkonzeptes und verbindlicher Handlungsleitlinien wird von der Grundschullehrerin nicht bewertet, sondern lediglich als institutionelle Bedingung sichtbar gemacht, zu der der eigene Handlungsentwurf ins Verhältnis gesetzt wird. Dies korrespondiert mit dem individualisierten Handlungsentwurf der Lehrer, der in Kapitel 6.1.2.2 rekonstruiert wurde. Auch die anschließende Argumentation, in der es um die Begründung der niedrigen Aufdeckungsquote von Fällen sexualisierter Gewalt an ihrer Schule geht (»ich möchte auch behaupten dass ähm es (4) überhaupt bei den wenigsten Kindern (.) wo die Möglichkeit besteht **dass sie** sexuell missbraucht werden überhaupt der Verd- überhaupt so weit kommt dass der **Verdacht** entsteht (.)«), wird

nicht mit dieser institutionellen Leerstelle begründet. Stattdessen wird eine Fremdpositionierung der gewaltbetroffenen Schüler*innen als Begründung für die niedrige Aufdeckungsquote von sexualisierter Gewalt angeführt (»die meisten Kinder das ist jetzt ne reine Mutmaßung sind so professionell in ihrem Auftreten (.) das sie nicht einmal (.) zulassen in Situationen dass ein End-Verdacht entsteht (.)«). Den Schüler*innen wird mit Blick auf sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse ein Geheimhaltungsinteresse zugeschrieben, dass sie handelnd so umsetzen würden, dass aufseiten der Lehrkräfte nur selten ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt entstünde. Die Fremdpositionierung der Schüler*innen ist mit einer Agency-Konstruktion verbunden, die die Schüler*innen als handlungsfähig und – im Hinblick auf das Ziel der Verdachtsabklärung – als eigensinnig fremdpositioniert. Dies wirkt in mehrfacher Hinsicht irritierend. Zum einen, weil so die institutionellen Bedingungen, das heißt die fehlenden Handlungsstandards als Begründung für die geringe Disclosure-Rate aus dem Blick geraten; zum anderen, weil die Verletzbarkeit der Schüler*innen partiell aus dem Blick gerät, die aufgrund der Unerträglichkeit der widerfahrenen Gewalt gar nicht anders können als diese zu verdecken bzw. im Sinne psychologischer Konzepte von dieser dissoziieren, um zu überleben. Auch die Charakterisierung des Handelns gewaltbetroffener Schüler*innen als »professionell« erscheint in diesem Kontext als hochgradig irritierend, weil sie in einem direkten Kontrast zur fehlenden Professionalität des institutionellen Kontextes steht. Auch wenn positiv anzumerken ist, dass die Lehrkraft den Schüler*innen unter Bedingungen schwerster Gewalt Handlungsfähigkeit zuschreibt und wahrnimmt, ist mit diesem Perspektivwechsel von der Institution zu den Schüler*innen auf impliziter Ebene eine Verantwortungsverschiebung verbunden, die den Schüler*innen auch eine Verantwortung dabei zuweist, Offenlegungsprozesse zu erschweren oder zu verhindern. Es wird davon ausgegangen, dass dies von der Grundschullehrerin nicht intendiert war. Vielmehr verweist die Weise, wie die Lehrerin über die Schüler*innen an dieser Stelle spricht, auf ein Gefühl der Angewiesenheit auf ihre Schüler*innen, bei Offenlegungsprozessen mitzuwirken. Die Grenzen des eigenen Tuns im Kontext der Abklärung eines Verdachtsfalls werden damit erneut auf der Beziehungsebene verortet. Die Fokussierung auf die Beziehungsebene erweist sich als Muster, das sich in dem Interview mit der Grundschullehrerin wiederholt zeigt. Dieses Muster kann als Ausdruck eines individualisierten Vorgehens der Lehrerin im Verdachtsfall gedeutet werden ebenso wie als Ausdruck der

institutionellen Leerstelle, das heißt der fehlenden institutionellen Praktiken zum Thema sexualisierte Gewalt.

In einer Reformulierung wird nochmals auf die niedrigen Aufdeckungszahlen von sexualisierter Gewalt verwiesen (»daher gibt es an unserer Schule auch relativ wenig Kinder wo man im Kollegium drüber munkelt da müssen wir mal genau hingucken und so«). Dabei wird eine institutionelle Praktik im Umgang mit sexualisierter Gewalt hervorgebracht, die als schulöffentliches Sprechen auf informeller Ebene bezeichnet werden kann. Der Begriff »munkelt« verweist darauf, dass das Wissen pädagogischer Fachkräfte über betroffene Schüler*innen vage ist und der Austausch informell und an der Grenze zur Geheimhaltung stattfindet. Die Handlungsbedingungen der Grundschullehrerin im Verdachtsfall werden demnach auf drei Ebenen sichtbar gemacht: auf institutioneller Ebene als Abwesenheit verbindlicher Handlungskonzepte, auf Beziehungsebene als Geheimhaltungsinteresse und Schweigepraktiken der gewaltbetroffenen Schüler*innen und auf schulöffentlicher Ebene als informeller Austausch. Vor dem Hintergrund dieser eher ungünstigen Bedingungen wird sodann der konkrete Handlungsentwurf der Grundschullehrerin aufgeführt, der als kollektiver Handlungsentwurf ausgegeben wird (»was wir aber immer machen bei (.) jeglichen Auffälligkeiten nicht nur im Bereich sexueller Missbrauch sondern in **allen** Bereichen ist dass wir ein Buch führen (.) dass wir **alles** aufschreiben (..) und das sich auch sehr bewährt hat (.) um einfach (.) nochmal (.) schriftlich zu haben wann was passiert ist und das betrifft alle Bereiche das betrifft den Bereich Verwahrlosung den Bereich ((einatmen)) Misshandlung den Bereich Gewalt gegenüber anderen Schülern vergessenes Material«). Die Dokumentation wird hier als zentrale schulische Praktik hervorgebracht, die bei jeglichen Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung umgesetzt wird. Sie wird als kleinteilige und umfassende Aufgabenstellung beschrieben, bei der keine Anzeichen auf eine Gefährdung des Kindeswohls ausgelassen werden. Die Dokumentation kann dabei als professionelle Sorgepraktik verstanden werden, auf die die Grundschullehrerin regelmäßig zurückgreift und die darauf ausgerichtet ist, kindeswohlgefährdende Praktiken in Familien aufzuspüren. Im Kontext der Selbstsorge als professionell handelnde Fachkraft kommt der Dokumentation – gerade vor dem Hintergrund der rekonstruierten Handlungsbedingungen – eine zentrale Bedeutung zu, da sie der Lehrerin erlaubt, handlungsfähig zu bleiben. Entsprechend wird die Praktik der Dokumen-

tation von der Lehrerin positiv evaluiert. Zwar wird die Dokumentation als kollektive, institutionell verankerte Praktik hervorgebracht. Mittels einer selbstbezüglichen Beschreibung des beruflichen Arbeitsalltages, die als Reformulierung des zuvor formulierten kollektiven Geltungsbereichs der Handlungspraxis gelesen werden kann, wird dargelegt, wie sich die Praktik des Dokumentierens auf den schulischen Alltag der Lehrkraft auswirkt (»also ich äh sitze jeden Tag und schreibe (.) und ich schreibe viele Dinge am Tag auf (..)«). Mit der selbstbezüglichen Reformulierung wird implizit auf einen Unterschied zwischen der Grundschullehrerin und ihren Kolleg*innen verwiesen: Für sich selbst wird die Dokumentation dabei als eine fest zum schulischen Alltag gehörende Routinehandlung dargestellt. Auf diese Weise wird in Übereinstimmung mit den zuvor formulierten Handlungserwartungen des Jugendamtes die eigene Professionalität unterstrichen – und auch wenn dies nicht offen gesagt wird, vom Handeln der Kolleg*innen implizit abgegrenzt. Auch in den obigen Segmenten ist die Selbstsorge der Grundschullehrerin – vor dem Hintergrund ihres Wissens über die institutionellen Bedingungen einer Verdachtsabklärung – auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende und handlungsfähige Lehrkraft gerichtet.

6.1.2.6 »das Kind guckte auch mich nicht mehr an« – Erfahrung von Handlungsohnmacht

Auch in dem untenstehenden Textsegment über eine zurückliegende Interaktion mit einem Schüler, die Elemente einer Disclosure-Situation enthält, wird die (professionelle) Handlungsfähigkeit der Lehrkraft in den Fokus der Selbstsorge gerückt. Anders als bisher wird dabei auch ein Erleben von Handlungsohnmacht angedeutet, das allerdings aus der Selbstsorge der Grundschullehrerin ausgeklammert und nicht explizit benannt wird. In der dichten Erzählung wird dargestellt, wie die Grundschullehrerin sich einem Schüler zuwendet, bei dem sie den begründeten Verdacht hegt, dass ihm in der Familie oder im nahen sozialen Umfeld sexualisierte Gewalt angetan wird. Die Begründung ihres Verdachts auf sexualisierte Gewalt wurde bereits in Kapitel 6.1.2.1 aufgeführt. In der nachfolgenden Erzählung wird dargestellt, wie die Grundschullehrerin sich dem Schüler innerhalb eines vorbereiteten, kindgerechten Settings zuwendet und ihm eine besondere Aufmerksamkeit zukommen lässt, die auf die Abklärung ihres Verdachts gerichtet ist:

»und ähm ich habe mit dem Kind einige Einzelgespräche geführt im spielerischen Rahmen (.) hab erstmal ganz viel mit dem Kind gespielt (.) und dann gefragt *was spielst du denn so mit Mama was spielst du denn mit Papa ja mit Mama spiele ich oft Autos und mit meinem Bruder dies und das ja mit Papa was spielst du mit Papa so ((einatmen)) ja mit Papa spiele ich immer anpacken (.) oh das kenn ich gar nicht das Spiel das musst du mir mal erklären (.) ja hm was macht ihr denn dann so ja also Papa macht bei mir so und ich bei Papa so* und dabei streichelte sich das Kind mit beiden Händen über den Körper (...) und im nächsten Moment sagt es *ach ne quatsch ne ne ne ne wir spielen auch immer Autos (.)* und man merkte dann war sofort dicht das Kind guckte auch mich nicht mehr an es drehte sich weg (.) nahm das Spielzeug womit wir vorher gespielt hatten und war sehr isoliert mochte dann auch eigentlich gar nicht mehr mit mir agieren (7) ja (4) ((einatmen))« (Z. 575–589).

In dieser Erzählung werden das konkrete Interaktionsgeschehen und die Beobachtungen der Grundschullehrerin in der von ihr herbeigeführten Situation wiedergegeben. Die Dichte der Erzählung und die hohen Anteile der wörtlichen Rede verweisen auf eine erlebte Intensität der Lehrerin in der zurückliegenden Situation und die Bedeutung der zurückliegenden Erfahrung im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen. Es wird dargelegt, wie die Grundschullehrerin versucht, die Offenlegung der sexualisierten Gewalterfahrungen des Schülers herbeizuführen und eine Interaktion initiiert, in der sie den Schüler dazu bringt, davon zu erzählen, ob und inwiefern er in seiner Familie sexuell missbraucht wird. Über den Begriff des Einzelgesprächs wird das Vorgehen der Grundschullehrerin didaktisch gerahmt und deutlich gemacht, dass das Gespräch unter Ausschluss der Anwesenheit weiterer Schüler*innen oder Kolleg*innen stattgefunden hat (»ich habe mit dem Kind einige Einzelgespräche geführt im spielerischen Rahmen (.)«). Die Handlungen der Grundschullehrerin werden als durchdacht und planvoll dargestellt (»erstmal«). Die Grundschullehrerin zeigt an, dass sie ihr Wissen über die Offenlegung verinnerlicht hat (Kap. 6.1.2.4) und die Betroffenheit des Kindes nicht direkt adressiert, sondern über die Gestaltung eines kindgerechten, vertrauensvollen Settings zunächst Nähe zu dem Schüler herstellt. Damit verbunden wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die mit einer aktiven Agency-Konstruktion einhergeht und die Lehrerin auf der Beziehungsebene als die Initiatorin und primäre Gestalterin der Interak-

tion zeigt. Sie steuert die Interaktion gezielt durch die Gestaltung des kindgerechten Settings und durch ihre Nachfragen (»hab erstmal ganz viel mit dem Kind gespielt (.) und dann gefragt *was spielst du denn so mit Mama was spielst du denn mit Papa*«). Der Einsatz von Nähe und Aufmerksamkeit durch die Lehrerin zielt darauf, mehr über die familiäre Situation des Schülers zu erfahren und ihrem Verdacht auf sexualisierte Gewalt nachzugehen. Damit zeigt die Grundschullehrerin Caren Conrad an, dass sie bereit ist, über die institutionelle Praxis des Beobachtens und Dokumentierens hinauszugehen, und dass sie versucht, den Schüler zu einer Offenlegung der vermuteten sexualisierten Gewalt zu bewegen. Der Schüler wird dabei als Gegenüber der Lehrerin eingeführt, dessen Handlungen zunächst darauf gerichtet sind, die Fragen seiner Lehrerin zu beantworten (»*ja mit Mama spiele ich oft Autos und mit meinem Bruder dies und das*«). Während die Antworten in Bezug auf die Mutter und den Bruder die Lehrerin nicht zu weiteren Nachfragen veranlassen, deutet sich in der Antwort bezüglich des Vaters eine Positionierung als Täter an (»*ja mit Papa was spielst du mit Papa so ((einatmen)) ja mit Papa spiele ich immer anpacken (.)*«). Die Aussage des Kindes veranlasst die Grundschullehrerin zu weiteren Nachfragen, was dahingehend gedeutet werden kann, dass sie in der Antwort des Schülers über den Vater den ersten Hinweis auf die dem Schüler angetane sexualisierte Gewalt sieht. Im Fokus steht dabei der Begriff »anpacken«, der als Hinweis auf das Gewaltpotenzial im Verhältnis des Schülers zu seinem Vater gelesen werden kann (»*oh das kenn ich gar nicht das Spiel das musst du mir mal erklären (.) ja hm was **macht ihr** denn dann **so*** und dabei streichelte sich das Kind mit beiden Händen über den Körper (...)«). Die Lehrerin zeigt an, wie sie – im Interesse der Verdachtsabklärung – eine vermeintlich naive Haltung gegenüber der Aussage des Schülers einnimmt, um diesen zu weiteren Aussagen zu motivieren. Sie zeigt an, dass sie zugleich in ihrer Rolle als aufmerksame Beobachterin verbleibt. Ihre Beobachtungen werden dargelegt und von der Lehrerin als weiterer Hinweis auf die sexualisierten Übergriffe durch den Vater des Schülers gedeutet. Die Deutung der bisherigen und der nachfolgenden Hinweise erfolgt nicht explizit, sondern ergibt sich implizit aus der übergeordneten thematischen Einordnung des Segments als Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt. Als weiterer Hinweis auf die widerfahrene sexualisierte Gewalt dient der Widerruf der Offenlegung durch das Kind (»und im nächsten Moment sagt es *ach ne **quatsch** ne ne ne wir spielen auch immer Autos (.)*«) und der damit verbundene von der Lehrerin beobachtete Rückzug des Schülers aus der In-

teraktion ebenso wie die drastische Veränderung des Zustands des Schülers (»und man merkte dann war sofort dicht das Kind guckte auch mich nicht mehr an es drehte sich weg (.) nahm das Spielzeug womit wir vorher gespielt hatten und war sehr isoliert«). Auch wenn dies nicht explizit von der Grundschullehrerin geäußert wird, kann davon ausgegangen werden, dass sie ihren Verdacht bestätigt sieht. Bezogen auf das Ziel, eine Offenlegung des Schülers über die erlittene sexualisierte Gewalt zu erreichen, stellt die Lehrerin mit der dargelegten Situation, trotz des beinhaltenen Widerrufs, ihre professionelle Handlungsfähigkeit erneut unter Beweis.

Ein genauerer Blick auf die Agency-Konstruktionen innerhalb der letzten Sequenzen des Segments deutet jedoch auf eine Brüchigkeit im subjektiven Erleben der Handlungsfähigkeit der Lehrerin hin. Während sie sich einleitend als Agens, also als treibende Kraft und als Wirkzentrum der Interaktion positioniert, ändert sich dies mit dem Rückzug des Schülers aus der Interaktion (»und man merkte dann war sofort dicht das Kind guckte auch mich nicht mehr an es drehte sich weg (.) nahm das Spielzeug womit wir vorher gespielt hatten und war sehr isoliert«). Die Grundschullehrerin ist nur noch am Geschehen beteiligt, während der Schüler mit seinem Rückzug die Interaktion steuert. Dem Schüler wird damit auch unter der Bedingung der Erfahrung von sexualisierter Gewalt Handlungsfähigkeit zugesprochen, auch wenn diese in einen Zustand mündet, der von der Lehrerin als Isolation beschrieben wird. Die Zurückhaltung auf Handlungsebene kann als empathische Reaktion der Lehrerin gedeutet werden, mit der sie dem Schüler vermitteln möchte, dass sie sein Bedürfnis nach Rückzug respektiert und als Bestandteil des Disclosure-Prozesses anerkennt. Indem die Erzählung über die zurückliegende Situation nicht fortgeführt wird, bleiben die anschließenden Handlungen der Lehrerin unbenannt (Lässt sie den Schüler weiterspielen? Bleibt sie noch eine Weile bei ihm? Wendet sie sich der Dokumentation oder einer anderen Tätigkeit zu? Spricht sie mit dem Schüler über ein anderes Thema?). Die Brüchigkeit der Agency-Konstruktion zeigt sich damit vor allem auf der Erzählebene. Anstatt die eigene Handlungsfähigkeit auf der Erzählebene aufrechtzuerhalten, etwa mit einer Aussage wie »ich habe ihn dann auch gelassen«, endet die Darstellung der vergangenen Situation mit einem längeren Schweigen (»(7) ja (4) ((einatmen))«). Die Zurücknahme der Grundschullehrerin vollzieht sich damit nicht nur auf der Handlungsebene, sondern durch ihr Schweigen und den Abbruch der Erzählung. Zusammengefasst kann davon ausgegangen werden, dass es in der zurückliegenden Situation zu

einer Veränderung im Selbsterleben der Grundschullehrerin gekommen ist. Diese Veränderung wird über das Schweigen und den Abbruch zugleich in der Erzählung reinszeniert *und* aus dieser ausgeklammert. Zusammen mit der sich an das Schweigen anschließenden Atmungsaktivität wird ein Erleben der Enge angedeutet, das von der Grundschullehrerin in der Erinnerung an die zurückliegende Situation leiblich aufgerufen und erneut spürbar wird. Das Luftholen steht für das Heraustreten der Grundschullehrerin aus diesem körper-leiblichen Engezustand in der Situation des Interviews. Mit dem Schweigen wird eine Veränderung im subjektiven Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. die erlebte Hilflosigkeit oder Handlungsohnmacht der Grundschullehrerin in der zurückliegenden Situation angedeutet. Diese Deutung wird an anderer Stelle im Interview bestätigt, an der die erlebten Gefühle von der Grundschullehrerin explizit als »Hilflosigkeit« bezeichnet werden (Kap. 6.1.2.7). Im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt treten Gefühle von Hilflosigkeit und Ohnmacht häufig als Übertragungsreaktion auf das Leid des betroffenen Kindes auf (vgl. Frank, 2010; Leuzinger-Bohleber & Burkhardt-Mußmann, 2012). Auch auf der Erzählebene verweist das Schweigen – als Sprachlosigkeit – auf eine eingeschränkte Agency: Noch immer scheint es der Grundschullehrerin schwerzufallen, das Erlebte und die eigenen Gefühle in Worte zu fassen. Das Schweigen kann umgekehrt jedoch zugleich als Ausdruck der (sprachlichen) Handlungsfähigkeit der Grundschullehrerin in der Gegenwart verstanden werden: Sie entscheidet sich gezielt, die Ohnmachtsgefühle aus der Darstellung auszuklammern. Die Gefühle der Handlungsohnmacht werden damit im Erzählen einerseits reaktiviert *und* andererseits gezielt aus der Erzählung ausgeklammert. Nicht nur wird die emotionale Basis des eigenen Handelns von der Grundschullehrerin grundsätzlich aus ihrer Selbstsorge ausklammert. Im Kontext von Gefühlen wie Hilflosigkeit und Handlungsohnmacht könnte sich dies als besonders wichtig erweisen, um die eigene Positionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft nicht zu gefährden, auf die ihre Selbstsorge zielt.

Das Erleben von Handlungsohnmacht folgt auf den Rückzug des Schülers aus der Interaktion. Indirekt wird damit auf die Angewiesenheit der Grundschullehrerin auf den Schüler verwiesen, ohne den sie den Verdacht auf sexualisierte Gewalt nicht abklären kann. Die erlebte Hilflosigkeit verweist auf der Ebene der Interaktion auf das Erkennen der Lehrerin, dass sie im Hinblick auf das Disclosure unmittelbar keine weiteren Handlungsmöglichkeiten für sich sieht. Überdies kann sich das Erleben von Hilflosigkeit

keit auch vor dem Hintergrund des Wissens darüber einstellen, dass ihr – institutionell – die Hände gebunden sind und sie den Schüler nicht unmittelbar aus der familiären Gewaltsituation herausholen kann. Die erlebte Hilflosigkeit verweist in dem Fall auf ein Erkennen der Grenzen der eigenen professionellen Handlungsmöglichkeiten, das angesichts des Verdachts auf sexualisierte Gewalt nur schwer zu ertragen ist. Für diese Lesart spricht auch die unmittelbar an die Erzählung anschließende Argumentation, die im Folgenden nur in Ausschnitten aufgeführt wird, in der die Grundschullehrerin darüber spricht, über welche Maßnahmen sie im Rahmen einer Verdachtsabklärung gerne verfügen würde. Konkret benennt sie die Möglichkeit, Schüler*innen, bei denen der Verdacht auf sexualisierte Gewalt besteht, einer ärztlichen Untersuchung unterziehen zu können, ohne unmittelbar zuvor das Einverständnis der Eltern einholen zu müssen:

»ich würde mir sowas wünschen wie eine verpflichtende ärztliche Untersuchung jedes von jedem Grundschule Grundschüler oder überhaupt jedem Schüler muss ja gar nicht im Grundschulbereich enden (..) unangekündigt (4) einmal im Jahr oder zweimal im Jahr (.) und dann nicht immer am ersten April so dass man dann vielleicht auch mal die Misshandlung eine Woche aussetzen kann (.) um da nicht negativ aufzufallen sondern um da wirklich (.) von der Stadt oder von von der Schule bestimmt das würde ich mir wünschen (5) denn das ist ja völlig utopisch da mit den Eltern drüber also (.) nur über die Eltern äh handeln zu können das äh kann ich dann auch lassen (5) ja (7)« (Z. 596–605).

Eine regelmäßige medizinische Untersuchung aller Schüler*innen wird hier als die entscheidende Handlungsoption benannt, um die eigene Handlungssohnmacht im Rahmen der Abklärung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt zu überwinden. Letzteres wird nicht explizit gesagt, sondern ergibt sich aus der Reihenfolge der Segmente. Die Möglichkeit zur medizinischen Untersuchung der Schüler*innen wird hier als das entscheidende Instrument hervorgebracht, mit dem ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt eindeutig bestätigt werden könnte. Die Gegenüberstellung des subjektiven Anvertrauens durch den Schüler und des vermeintlich objektiven medizinischen Befunds impliziert eine Hierarchisierung in der Bewertung der Beweise für eine sexualisierte Gewalttat, bei der die subjektive Aussage der betroffenen Person eine Abwertung erfährt. Diese ist mitunter von der Grundschullehrerin nicht intendiert und auf die Beweislast im Kontext ju-

ristischer Verfahren zurückzuführen, die von Betroffenen seit vielen Jahren kritisiert wird, da sexualisierte Gewalttaten häufig erst Jahrzehnte nach den erfolgten Taten aufgedeckt werden und diese dann medizinisch nicht mehr bewiesen werden können. Nichtsdestotrotz wird die Einschätzung der Grundschullehrerin nachvollziehbar, dass das im Rahmen der Interaktion mit dem Schüler erzielte Anvertrauen aus Sicht der Grundschullehrerin nicht auszureichen scheint, um sich an das Jugendamt zu wenden. Mit dem Nachdenken über die eigenen Handlungsmöglichkeiten wird, auch wenn diese utopisch erscheinen, der Fokus von der Grundschullehrerin erneut auf die eigene Handlungsfähigkeit gelenkt. Mit dem Verweis auf die Rolle der Eltern wird der Wunsch nach einer standardmäßig durchgeführten medizinischen Untersuchung hingegen weiter begründet. Die Eltern werden hier als Täter*innen bzw. als Mittäter*innen fremdpositioniert. Den Eltern/Täter*innen wird zugeschrieben, die Aufdeckungsbemühungen der Lehrkraft zu sabotieren, wodurch Versuche, die Eltern zu einem Mitwirken an der Aufdeckung sexualisierter Gewalt gegen die eigenen Kinder zu bewegen, von der Lehrerin kategorisch als sinnlos eingestuft werden (»denn das ist ja völlig utopisch da mit den Eltern drüber also (.) nur über die Eltern äh handeln zu können«). Die Eltern werden auf diese Weise zum Negativhorizont der Handlungsbemühungen der Grundschullehrerin gemacht. Der Möglichkeit zur unangekündigten medizinischen Untersuchung wird so eine zusätzliche Bedeutung verliehen, weil die elterliche Macht auf die eigenen Kinder im Verdachtsfall erheblich eingeschränkt und auch umgangen werden soll. Der Zusammenarbeit mit den Eltern wird damit eine klare Absage erteilt (»das äh kann ich dann auch lassen (5) ja (7)«). Eine ähnliche resignierte Perspektive auf die Eltern findet sich auch an anderen Stellen im Interview, etwa wenn im Zusammenhang mit der Versorgung der Schüler*innen mit Heften, Stiften oder auch Nahrung dargelegt wird, dass es keinen Sinn ergebe auf die Kooperation der Eltern zu setzen (Kap. 6.1.2.1). Die Möglichkeit die Eltern miteinzubeziehen wird von der Lehrerin mit einem Nicht-Handeln gleichgesetzt, das im obigen Segment auf der Darstellungsebene in einem Schweigen endet. Erneut symbolisiert das Schweigen eine erlebte Handlungsohnmacht der Lehrerin, die erneut nicht explizit benannt wird.

Im Hinblick auf die Selbstsorge der Grundschullehrerin kann abschließend festgehalten werden, dass diese keinen Platz für die Thematisierung der emotionalen Basis des eigenen Handelns bietet, insbesondere der Gefühle, die ihre Positionierung als professionell sorgende und hand-

lungsfähige Lehrkraft zu gefährden scheinen. Das Erleben von Handlungsohnmacht wird gezielt aus der Selbstsorge der Grundschullehrerin ausgeklammert. Die Tabuisierung ist damit als Teil der Selbstsorge der Grundschullehrerin im Sinne der Aufrechterhaltung des kommunizierten Selbstbildes zu verstehen. Damit verbunden wird ein Verständnis professionellen Handelns angedeutet, das das Erleben von Ohnmacht im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt nicht als Aspekt dieses Handelns erkennt, sondern als Gegensatz zur eigenen professionellen Handlungsfähigkeit versteht. Dies korrespondiert – im gesamten Interview – mit einer insgesamt wenig emotionalen und kontrollierten Sprechweise der Grundschullehrerin. Dem steht auch nicht entgegen, dass die Grundschullehrerin die mit der zurückliegenden Situation verbundene Hilflosigkeit am Ende des Interviews, im Zusammenhang mit ihrer Überwindung, doch noch explizit anspricht (Kap. 6.1.2.7). In der Selbstsorge der Grundschullehrerin, die primär darauf gerichtet ist, sich selbst als Professionelle zu erkennen und von anderen als diese erkannt zu werden, verweist die erlebte Handlungsohnmacht auf eine professionelle Vulnerabilität, die die Grundschullehrerin für sich selbst ausschließen möchte und die eben jenen Kolleg*innen zugeschrieben wird, die sich der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt (situativ) verweigern (Kap. 6.1.2.2).

6.1.2.7 »das war eine gute Fortbildung« – Wissenserwerb als Selbstpraktik

Anhand von zwei weiteren Textauszügen wird in diesem Abschnitt eine Selbstpraktik der Grundschullehrerin Caren Conrad im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen rekonstruiert, die auf die Bewältigung eben jener Handlungsohnmacht zielt, die die Grundschullehrerin im Rahmen der Verdachtsabklärung mit dem Schüler empfunden hat (Kap. 6.1.2.6). Während die Erfahrung der Hilflosigkeit zunächst von der reflexiven Ebene der Selbstsorge ausgeklammert wurde, wird sie am Ende des Interviews im Zusammenhang mit ihrer Überwindung doch noch benannt. Es wird davon ausgegangen, dass die Grundschullehrerin ihre Selbstpositionierung als handlungsfähige Lehrkraft im Kontext sexualisierter Gewalt gegen Kinder vor der Interviewerin ausreichend etabliert hat und es ihr deshalb möglich ist, auch jene Aspekte ihrer Erfahrung anzusprechen, die ihrer zentralen Kommunikationsabsicht vermeintlich gegenüberstehen.

Im ersten Textauszug wird dargestellt, inwiefern die Erfahrung der Hilfslosigkeit die Grundschullehrerin zur Teilnahme an einer Fortbildung zur Gesprächsführung mit Kindern im Verdachtsfall bewogen hat:

»das war einmal eine Fortbildung (.) aufgrund der Geschichte die ich vorhin auch erzählt hatte mit dem Jungen ähm der eben berichtete wie er mit seinem Vater spielt und was er spielt daraufhin fühlte ich mich sehr (..) wehrlos oder sehr (..) hilflos und habe dann mich angemeldet für eine Fortbildung zum Thema Gesprächsführung mit Kindern im Verdacht bei sexuellem Missbrauch« (Z. 1082–1087).

Mit Blick auf die zurückliegende Situation wird das Erleben der Grundschullehrerin, das zuvor anhand des Schweigens zwar symbolisiert, aber explizit-sprachlich aus der Erzählung ausgeklammert wurde, nun aufgegriffen und zum Gegenstand der Darstellung gemacht. Die Gefühle werden mit Begriffen beschrieben, die auf eine starke Einschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten verweisen und die Ursache für die erlebte Einschränkung zugleich externalisieren (»sehr (..) wehrlos oder sehr (..) hilflos«). Es wird deutlich gemacht, dass der erlebte Verlust der eigenen Handlungsmöglichkeiten sich nicht auf die Interaktion mit dem Schüler und dessen Rückzug auf der Beziehungsebene bezieht, sondern unmittelbar mit der Erkenntnis über den stattfindenden Missbrauch des Schülers verbunden ist. Anders als im vorherigen Kapitel wird die Erfahrung der Handlungssohnmacht dabei explizit zum Gegenstand der Selbstsorge auf reflexiver Ebene gemacht. Sie wird als der Grund benannt, warum die Grundschullehrerin eine Fortbildung aufsucht, in der sie sich über die Gesprächsführung mit Kindern in einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt weiterbildet. Mit Blick auf die von der Grundschullehrerin eingenommene Selbstpositionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Lehrkraft erweisen sich der Besuch der Fortbildung und der damit verbundene Wissenserwerb ebenso wie die an das Fortbildungsgeschehen gebundene Reflexion des eigenen Erlebens als die zentrale Selbstpraktik, mit der die Grundschullehrerin die zurückliegende Hilfslosigkeit bewältigt und ihre Handlungsfähigkeit als professionell sorgende Lehrkraft wiederherstellen und erweitern kann.

Die Teilnahme an der Fortbildung wird von der Grundschullehrerin rückblickend positiv evaluiert und als hilfreich eingeordnet:

»also die eine Fortbildung war wesentlich praxisorientierter als die andere da haben wir eben diese Rollenspiele gemacht was einem sehr geholfen hat ähm sich nochmal auf die (.) Fragen zu fokussieren oder die Fragen auch zu verinnerlichen durch diese (.) Rollenspiele (.) die eben (..) möglich sind Kindern zu stellen ne man kann ja nicht zum Kind sagen sach ma erzähl mir bitte jetzt mal ganz kurz wirst du sexuell missbraucht ja oder nein kreuze bitte an oder so das ist ja wirklich überhaupt nicht möglich man da eben wie man da ran gehen kann wie man da (..) Vertrauen aufbaut und das auszuhalten auch erstmal stundenlang mit dem Kind andere Dinge zu tun zu spielen (.) und das wirklich (..) ga:nz kleinschrittig anzugehen das Thema ist sehr schwierig das auszuhalten wenn man das Ziel hat man möchte jetzt eigentlich diese Frage stellen und darauf ne Antwort und peng (.) ja das war eine gute Fortbildung« (Z. 1111–1124).

Von der Grundschullehrerin werden einige Aspekte der Fortbildung als besonders hilfreich hervorgehoben. Neben einer ersten allgemeinen Klassifizierung als praxisnahe Fortbildung wird auf die Wirksamkeit bestimmter Methoden verwiesen, die in der Fortbildung zum Einsatz kamen (»Rollenspiele«). Diese Methoden werden von der Grundschullehrerin im Hinblick auf zwei Aspekte, die Fokussierung und Verinnerlichung von Inhalten für die Interaktion mit Schüler*innen, bei denen der Verdacht besteht, dass diese von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnten, positiv evaluiert.

Mit Blick auf die aufgeführten Lernziele der Fortbildung wird die Verantwortungsübernahme der Grundschullehrerin im Kontext der Abklärung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt erneut unterstrichen. Wie bereits mit der Erzählung über die zurückliegende Interaktion mit dem Schüler wird von der Lehrerin dargelegt, dass sie das Anvertrauen von Schüler*innen, bei denen sie vermutet, dass diese von sexualisierter Gewalt betroffen sind, aktiv initiiert. Darüber wird deutlich gemacht, dass sie sich gegenüber ihren Schüler*innen als potenzielle Vertrauensperson erkennt und diese Erkenntnis gezielt über die Initiierung von Einzelgesprächen und auf der Grundlage fachlich fundierten Wissens über mögliche Gesprächsverläufe für die Abklärung eines Verdachts auf sexualisierte Gewalt einsetzt. Als weiterer Aspekt ihrer Lernerfahrung im Rahmen der Fortbildung wird die Auseinandersetzung mit einem Spannungszustand beschrieben, der sich aus der Zielstellung eines solchen Gesprächs und dem Wissen über die Notwendigkeit der Vertrauensbildung ergebe (»das auszuhalten auch erstmal«, »das Thema ist sehr schwierig das auszuhalten«). Der als Aushalten

bezeichnete Spannungszustand, der auch in aktuellen Publikationen als wichtiger Aspekt von Verdachtsabklärungen benannt wird (vgl. Kavemann et al., 2015; Retkowski & Treibel, 2018; Retkowski, 2018a), verweist auf eine emotionale Dimension von Verdachtsabklärungen, bei der die Kontrolle der eigenen Emotionen und die Zurücknahme der eigenen Absichten und Erwartungen im Kontakt mit dem Kind erforderlich ist (»auch erstmal stundenlang mit dem Kind andere Dinge zu tun zu spielen (.) und das wirklich (..) ga:nz kleinschrittig anzugehen das Thema«). Die Notwendigkeit des Aushaltens wird für die Gesprächsführung mit potenziell von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern zugleich als zentrale Kompetenz und als Schwierigkeit für pädagogische Fachkräfte hervorgehoben. Das für den Vertrauensaufbau notwendige Vorgehen wird von Praktiken abgegrenzt, die als simples Frage-Antwort-Szenario entworfen werden und an eine Umfrage oder Interviewsituation erinnern (»man kann ja nicht zum Kind sagen sach ma erzähl mir bitte jetzt mal ganz kurz wirst du sexuell missbraucht ja oder nein kreuze bitte an oder so das ist ja wirklich überhaupt nicht möglich«). Eine direkte Konfrontation des potenziell betroffenen Kindes mit dem Verdacht auf sexualisierte Gewalt wird darüber ausgeschlossen (»wenn man das Ziel hat man möchte jetzt eigentlich diese Frage stellen und darauf ne Antwort und peng (.)«). Die direkte Kommunikation, bei der die Antwort – entsprechend der lautmalerischen Darstellung der Grundschullehrerin – aus dem befragten Kind herausgeschossen käme, wird von der Grundschullehrerin im Kontext einer Verdachtsabklärung als unrealistisch zurückgewiesen. Die lautmalerische Darstellung der Folge einer direkten Kommunikation (»peng«) ist dabei doppeldeutig: So wird mit ihr nicht nur eine mögliche Antwort symbolisiert, sondern auch das Scheitern der Aufdeckung, wenn von der pädagogischen Fachkraft vor-schnell direkte Fragen an das potenziell betroffene Kind gestellt werden. Die professionelle Kommunikation zwischen Lehrerin und Schüler wird für das Ziel einer Verdachtsabklärung nicht als geradlinig dargestellt, sondern als Kommunikation, die aufseiten der Lehrkraft viel Bedacht und Einfühlungsvermögen erfordert ebenso wie die Fähigkeit, sich auf das Tempo des bzw. der Schüler*in einzulassen und abzuwarten, bis ein Vertrauensverhältnis aufgebaut ist.

Abschließend kann festgehalten werden, dass dies das einzige Segment innerhalb des Interviews ist, in dem die Grundschullehrerin ihr emotionales Erleben im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen reflexiv in ihre Erzählung einbringt. Ein möglicher Grund ist,

dass die Offenlegung der eigenen Emotionen hier im Zusammenhang mit ihrer Bewältigung stattfindet. Die ihrer Subjektpositionierung als handlungsfähige Lehrkraft subjektiv entgegenstehenden Gefühle der Hilflosigkeit und Handlungsohnmacht können so der Vergangenheit zugeordnet werden, und die Selbstpositionierung als handlungsfähige Fachkraft kann gegenwärtig (und mit Blick auf die Zukunft) gesichert werden. Im Kern der Bewältigung der als hinderlich wahrgenommenen Emotionen steht die Teilnahme an einer Fortbildung, die von der Grundschullehrerin individuell ausgewählt und aufgesucht wird. Die Fortbildungsteilnahme und der damit verbundene Wissenserwerb erweisen sich entsprechend als die zentrale Selbstpraktik, mit der die Grundschullehrerin auch mit der Erfahrung der Handlungsohnmacht ihre Selbstpositionierung der professionell sorgenden, handlungsfähigen Lehrkraft aufrechterhalten kann.

6.1.2.8 »ich habe dann Mitleid mit den Kindern aber ich leide nicht mit (.)« – Abgrenzungshandeln als Selbstpraktik

In diesem Kapitel wird eine weitere Selbstpraktik der Grundschullehrerin Caren Conrad herausgearbeitet, die als Abgrenzungshandeln bezeichnet wird und über die die Grundschullehrerin ihre (professionelle) Handlungsfähigkeit weiter absichert. Bei der Selbstpraktik steht die emotionale Abgrenzung von dem wahrgenommenen Leid der Kinder, die als Arbeit an den eigenen Emotionen verdeutlicht wird, im Fokus. Die Selbstpositionierung der Grundschullehrerin als professionell sorgende, handlungsfähige Lehrkraft wird damit allgemein und speziell mit Bezug auf die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen auf der Ebene der praktischen Selbstsorge weiter begründet und hervorgebracht.

Im Folgenden wird anhand des folgenden Textauszugs zunächst die erste Facette des Abgrenzungshandeln rekonstruiert – die emotionale Abgrenzung von dem wahrgenommenen Leiden der Schüler*innen:

»also ich hab ähm (4) mit den (..) schlimmen Erfahrungen meiner Schüler (.) persönlich (...) ich hab da wenig dran zu knapsen muss ich sagen (.) also würd schon beschreiben dass ich da sehr sehr professionell mit umgehe (...) ähm (19) es ist nicht so dass ich da an (..) in meinem privaten Leben oft dran denke (..) also im Rahmen des Nötigen wenn ich eben noch (.) Dinge tun kann dann mache ich das natürlich nach der Schule dass ich dann noch (.) Polizei anrufe oder mit Jugendämtern telefoniere

oder mit Sozialarbeitern klar das gehört dazu und dann ist es alles ähm professionell (.) würd ich sagen ja (7) ich habe dann Mitleid mit den Kindern aber ich leide nicht mit (.) das ist ein Unterschied (...)« (Z. 648–658).

Die Schüler*innen werden einleitend über Erlebnisse fremdpositioniert, die von der Grundschullehrerin pauschal als negativ klassifiziert werden und ein Leiden aufseiten der Schüler*innen andeuten. Dass es dabei auch um sexualisierte Gewalt geht, wird nicht eindeutig benannt, kann aber aus dem Kontext der Erzählung vermutet werden. Anhand von mehreren selbstbezüglichen Aussagen macht die Grundschullehrerin deutlich, dass die »schlimmen Erfahrungen« ihrer Schüler*innen sie nicht über ihre berufliche Arbeit hinaus beschäftigen. Es ist eine Selbstpositionierung, mit der sich die Grundschullehrerin zwar als empathisch, nicht aber als emotional involviert oder verstrickt ausweist: Zwar empfinde sie Bedauern für ihre Schüler*innen (»ich habe dann Mitleid mit den Kindern«), aber sie lasse sich nicht von deren Leiderfahrungen affizieren (»aber ich leide nicht mit (.)«). Als Grundlage für diese emotionale Abgrenzung wird eine dichotome Konstruktion aufgegriffen, die zwischen einem persönlichen Bereich und einem beruflichen Bereich trennt. Im Fokus steht dabei der private Raum, der als von den Sorgen um ihre Schüler*innen befreiter Raum dargestellt wird. Dem steht auch nicht entgegen, dass die Grundschullehrerin angibt, einzelne Sorgetätigkeiten, die im Zusammenhang mit einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt stehen können, nach Schulschluss von zu Hause zu verrichten (»also im Rahmen des Nötigen wenn ich eben noch (.) Dinge tun kann dann mache ich das natürlich nach der Schule dass ich dann noch (.) Polizei anrufe oder mit Jugendämtern telefoniere oder mit Sozialarbeitern klar das gehört dazu«). Die Übernahme dieser Tätigkeiten wird als notwendig und zugleich selbstverständlich bezeichnet. Dass sie von Zuhause verrichtet werden, scheint dabei eine untergeordnete Rolle zu spielen. Vielmehr wird ihr Hineinreichen in den Privatraum über den extracurricularen Stellenwert dieser Tätigkeiten normalisiert und der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen zugerechnet. Mit Blick auf die Selbstpositionierung als professionell sorgende Lehrkraft erscheint es aus Sicht der Grundschullehrerin entscheidend, über diese Tätigkeiten hinaus weder gedanklich noch emotional mit den Leidensgeschichten ihrer Schüler*innen befasst zu sein (»persönlich (...) ich hab da wenig dran zu knapsen muss ich

sagen (.)«²¹, »es ist nicht so dass ich da an (..) in meinem privaten Leben oft dran denke (..)«). Die Erfahrung und die Notwendigkeit eines inneren Verarbeitungsprozesses im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird von der Lehrerin zwar nicht gänzlich zurückgewiesen, aber deutlich einschränkt (»wenig«). Ihre Auseinandersetzung mit den sexualisierten Gewalterfahrungen ihrer Schüler*innen wird klar auf den beruflichen Bereich begrenzt und eine emotionale Affizierung oder Verstrickung in das Leid der Schüler*innen ausgeschlossen. Das eigene Abgrenzungshandeln, das heißt die Beschränkung der Auseinandersetzung mit den (sexualisierten) Gewalterfahrungen der Schüler*innen und die emotionale Distanzierung von deren Leid, wird von der Grundschullehrerin als »professionell« bezeichnet (»also würd schon beschreiben dass ich da sehr sehr professionell mit umgehe (...)«, »und dann ist es alles ähm professionell (..) würd ich sagen ja«). Damit wird erneut eine Perspektive auf das professionelle Handeln von Lehrkräften im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder hervorgebracht, die Emotionalität als Gegenstand professionellen Handelns tendenziell ausklammert und als dessen Gegenstück ausgibt (Kap. 6.1.2.2). Das emotionale Abgrenzungshandeln, das von der Grundschullehrerin hier hervorgebracht wurde, wird als eine weitere Selbstpraktik gefasst, mit der die Grundschullehrerin auf der Ebene der mit der beruflichen Auseinandersetzung verbundenen Emotionen auf sich einwirkt und sich kontrolliert. Es ist eine Selbstpraktik, die zugleich notwendig scheint, um die eigene Handlungsfähigkeit als professionell sorgende handlungsfähige Lehrkraft langfristig abzusichern.

6.1.2.9 »ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand« – Ressourcenorientiertes Handeln als Selbstpraktik

In diesem Kapitel wird eine dritte Selbstpraktik der Grundschullehrerin Caren Conrad herausgearbeitet, die als ressourcenschonendes Handeln bezeichnet wird und sich als zentrales Element der Beziehungsgestaltung der Grundschullehrerin mit den Eltern und auch den Kolleg*innen rekonstruieren lässt. Zentral geht es dabei um einen achtsamen Umgang mit den

21 An dieser Stelle wird von einem Versprecher der Grundschullehrerin ausgegangen. *An etwas zu knapsen* verweist auf sparsame oder geizige Handlungen, was im obigen Zusammenhang keinen Sinn ergibt. Stattdessen wird angenommen, dass *an etwas zu knabbern* gemeint war.

eigenen Ressourcen im Berufsalltag. Dieser wird explizit gegenüber den Eltern der Schüler*innen geäußert, während er sich in den Beziehungen zu den Kolleg*innen eher auf impliziter Ebene zeigt. In dem folgenden Textsegment, in dem grundsätzliche Probleme im Elternkontakt angesprochen werden, wird der ressourcenschonende Umgang als Element des eigenen Handelns direkt angesprochen:

»ja aber auch meine Energien sind (.) begrenzt und ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand (.) wenn ich weiß äh die kommen erst beim vierten Mal und dann sitzen die da und wissen am Tag danach eh nicht mehr was wir geredet haben oder dass sie überhaupt da waren (.) aufgrund von Substanzen die sie eingeschmissen haben dann brauch ich die auch gar nicht erst einladen (..)« (Z. 752–757).

Die Selbstpraktik wird auf Basis einer Fremdpositionierung der Eltern der Schüler*innen hervorgebracht, bei der diese, begründet durch den Konsum von Rauschmitteln, als äußerst unzuverlässige Gesprächspartner fremdpositioniert werden. Den Eltern wird dabei ein sporadisches Erscheinen bei Terminen (»die kommen erst beim vierten Mal«) und eine unzureichende Aufnahmefähigkeit für die Gesprächsinhalte zugeschrieben (»dann sitzen die da und wissen am Tag danach eh nicht mehr was wir geredet haben«) ebenso wie eine Desorientierung in Bezug auf den Kontakt mit der Lehrerin zugewiesen (»oder dass sie überhaupt da waren (..)«). Die Fremdpositionierung der Eltern bildet den Hintergrund für die Selbstpositionierung der Lehrerin. Es ist eine Selbstpositionierung, mit der sie eine Achtsamkeit gegenüber den eigenen Ressourcen andeutet (»ja aber auch meine Energien sind (.) begrenzt«) und angibt, diese nicht an Stellen einzusetzen, wo es ihr nicht sinnvoll erscheint (»ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand (..)«). Mit der Selbstpositionierung wird angezeigt, dass sie ihre Arbeitsschritte sorgfältig abwägt und unter bestimmten Bedingungen, etwa, wenn sie aufgrund einer manifesten Unzuverlässigkeit der Eltern ihrer Schüler*innen von der Grundschullehrerin nicht als zielführend eingeschätzt werden, auf diese verzichtet (»dann brauch ich die auch gar nicht erst einladen (..)«). Das berufliche Handeln der Grundschullehrerin scheint auf einer sorgfältigen Kosten-Nutzen-Abwägung zu basieren, bei der die Kosten im Sinne des Einsatzes der eigenen Energien mit dem Nutzen im Sinne der Erreichbarkeit der Eltern für die eigenen Anliegen miteinander ins Verhältnis gebracht werden. Es umfasst, dies wird hier sehr

deutlich, eine klare Ressourcenorientierung, welche die Abgrenzung von einem nicht-erfolgversprechenden Einsatz der eigenen Ressourcen beinhaltet. Werden bestimmte Handlungsoptionen nicht als zielführend erachtet, werden die eigenen Ressourcen geschont. Auf praktischer Ebene ist die Selbstsorge damit erneut auf die Aufrechterhaltung der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit gerichtet.

Auf ähnliche Weise findet sich diese Selbstpraktik im Verhältnis der Grundschullehrerin gegenüber den Kolleg*innen, die weiter oben bereits als Zurückhaltung angedeutet wurde (Kap. 6.1.1.2). Die Zurückhaltung der Grundschullehrerin gegenüber den Kolleg*innen zeigte sich in der Auseinandersetzung über das ›richtige‹ Vorgehen bei Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt. Es wurde verdeutlicht, dass die festgestellten Differenzen zu den Kolleg*innen von der Grundschullehrerin nicht genutzt werden, um etwa eine schulinterne Auseinandersetzung zur Entwicklung gemeinsamer professioneller Handlungsstandards für das Kollegium zu forcieren (»aber das kann man dann manchen Kollegen auch nicht so klar ins Gesicht sagen hält man sich dann mit sein' seiner Meinung dann zurück (.)«). Auf der Ebene der praktischen Selbstsorge wird gegenüber den Kolleg*innen damit ein ähnlich achtsamer Umgang mit den eigenen Ressourcen angedeutet wie zuvor in Bezug auf die Eltern: Aufgrund potenzieller, von der Grundschullehrerin antizipierter Konflikte und damit verbunden der Verausgabung eigener Ressourcen sieht sie von einer (konfrontativen) Kommunikation ab. Dieser ressourcenschonende Umgang zeigt sich auf kollegialer Ebene erneut an anderer Stelle, wenn dargelegt wird, dass sie es nicht als ihre Aufgabe versteht, das eigene professionelle Wissen ungefragt mit ihren Kolleg*innen zu teilen und diese von der Notwendigkeit des Schutzes vor sexualisierter Gewalt zu überzeugen. Anhand der nachfolgenden Darstellung zum schulinternen Umgang mit individuell besuchten Fortbildungen kann das ressourcenorientierte Handeln der Grundschullehrerin erneut nachvollzogen werden:

»auf der Gesamtkonferenz ähm gibt es eben auch immer die Möglichkeit Kollegen von Fortbildungen zu berichten ne und da hab ich [...] nicht viel gesagt aber ich habe eben gesagt dass es eben eine sehr fruchtende Fortbildung war dass ähm ich mich gerne als Ansprechpartner äh als Ansprechpartner für Fragen in diesem Bereich zur Verfügung stelle und habe auch mein Material zur Verfügung gestellt was ich (.) im Rahmen dieser Fortbildungen (.) erhalten habe (.) und ja (.) [...] ja ich denke das kann man niemanden

aufdrängen (.) man kann nur anbieten (.) dass (.) man da (.) zur Verfügung steht (4)« (Z. 1154–1167).

Zwar übernimmt die Grundschullehrerin hier explizit die Rolle der Multiplikatorin des Wissens, das sie im Rahmen der Fortbildungen erworben hat. Mit der suggerierten Bereitschaft, von ihren Erfahrungen und den Inhalten der Fortbildung zu berichten, kann die Grundschullehrerin im Rahmen des Kollegiums so die Position der Expertin für Fragen sexualisierter Gewalt einnehmen und sich die zuvor beanspruchte Position als professionell handelnde Pädagogin sichern. Demgegenüber äußert sich die Grundschullehrerin auf der Schulgesamtkonferenz nur spärlich über die eigenen Fortbildungserfahrungen und gibt an, nur dann ausführlicher über die Fortbildung berichten zu wollen, wenn dies auch von ihren Kolleg*innen nachgefragt wird. Eine ungebetene Konfrontation mit der Thematik sexualisierter Gewalt ist für die Grundschullehrerin negativ konnotiert (»aufdrängen«), möglicherweise auch aufgrund bereits gescheiterter Versuche des kollegialen Austausches (Kap. 6.1.2.2). Entsprechend wird erneut eine Selbstpositionierung hervorgebracht, mit der sich die Grundschullehrerin von einem Handeln abgrenzt, dass auf die Auseinandersetzung mit den Widerständen im Kollegium zielt. Die Eingrenzung, das erworbene Wissen als Multiplikatorin mit den interessierten Kolleg*innen zu teilen, erweist sich damit erneut als ressourcenschonendes Handelns bzw. als Selbstpraktik, mit der die Grundschullehrerin die eigene Handlungsfähigkeit langfristig abzusichern versucht. In einem ressourcenorientierten Sinn wird darüber angezeigt, dass sich die Grundschullehrerin vor allem ihren Schüler*innen und sich selbst verpflichtet fühlt und weniger ihren Kolleg*innen oder der Institution Schule, etwa in dem Sinn, dass sie ihr Wissen aktiv in ihr Arbeitsumfeld hineinträgt bzw. dafür kämpft, dass hier verbindliche Standards im Sinne eines Schutzkonzepts entwickelt werden. Eine solche, tendenziell eher kollektive Ausrichtung der Selbstsorge kann im Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche rekonstruiert werden (Kap. 6.4). Im Fall der Grundschullehrerin wird die Professionalisierung des Handelns pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder implizit als individuelle Verantwortung einer jeden Fachkraft ausgewiesen. Mit der hervorgebrachten Selbstpositionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Lehrkraft ebenso wie auf Basis der hervorgebrachten Selbstpraktiken zeigt die Grundschullehrerin an, dass sie sehr wohl in der Lage ist, sich im Kontext der eigenen

Möglichkeiten und Ressourcen zielführend zu orientieren und die normativen Ansprüche an eine professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder zu erfüllen.

6.1.2.10 »im Prinzip äh ist man an dieser Schule (.) Mutter von fünfundzwanzig Kindern« – Vergeschlechtlichte Selbstsorge

In den bisherigen Rekonstruktionen zur Selbstsorge, das heißt der Weise, mit der die Grundschullehrerin Caren Conrad sich selbst und die eigenen Erfahrungen in den Blick nimmt, wird das Geschlecht als Reflexionskategorie kaum aufgerufen. Im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird dem Geschlecht weder auf der Beziehungsebene zu den Schüler*innen noch in den Beziehungen zu den Kolleg*innen eine Bedeutung zugewiesen. Die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Lehrkraft, die mit einer starken Orientierung an der eigenen Handlungsfähigkeit einhergeht, erfolgt daher bisher weitgehend >geschlechtsneutral<.

In der Erzählung der Grundschullehrerin Caren Conrad findet sich jedoch eine Textpassage, die in Teilen bereits in Kapitel 6.1.2.1 rekonstruiert wurde, in der die Subjektpositionierung als sorgende Lehrkraft explizit unter Rückgriff auf die vergeschlechtlichten Strukturen gesellschaftlicher und pädagogischer Care-Regime vorgenommen wird. Die vermeintlich >geschlechtsneutrale< Sorge der Grundschullehrerin um (gewaltbetroffene) Schüler*innen wird somit explizit in eine Sorge-Ordnung eingefügt, die symbolisch auf einer engen Verknüpfung von Sorge und Geschlecht basiert:

»also im Prinzip äh ist man an dieser Schule (.) Mutter von fünfundzwanzig Kindern nämlich immer die die man gerade unterrichtet die einem wirklich **alles** mitteilen wollen und müssen weil sie es zu Hause in den meisten nicht loswerden oder nicht dort nicht (.) thematisiert wird (...) ähm (..) man ist auch verantwortlich für die Kinder die kommen und sagen *ich hab kein Schulbrot mit und ich habe aber Hunger jetzt mach mal was* (.) ja dann ich morgens halt die zehn Schulbrote mehr geschmiert (.) [...] oder (...) ne Anzihsach Anzihsachen hingbracht für die Kinder die dann im Oktober bei Schnee mit Sandalen kamen oder (..) äh man war halt wirklich verantwortlich es ging nicht nur darum (...) Verantwortungsbereiche abzudecken wo man sich frei entscheiden konnte möchte ich das jetzt oder nicht son-

dern das waren für die Kinder (...) lebens'notwendige Dinge die die da loswerden wollen oder die nicht funktionierten wo man dann hinterher sein musste (...)« (Z. 165–180).

Mit der Selbstpositionierung als »Mutter von fünfundzwanzig Kindern« wird von der Grundschullehrerin in dieser Erzählung über den schulischen Alltag der (professionellen) Sorge um ihre Schüler*innen ein Geschlecht zugewiesen. Die Grundschullehrerin fügt sich damit im Kontext ihrer beruflichen Arbeit in eine vergeschlechtlichte gesellschaftliche Care-Ordnung ein, in der die Versorgung von Kindern nach wie vor primär Frauen zugeschrieben und von diesen erwartet wird. Es wird angedeutet, dass die Subjektposition der professionell sorgenden Lehrkraft nicht jenseits der geschlechtlichen Verortung als Frau erfolgt, sondern (auch) aufgrund dieser. Darüber wird deutlich, dass der Grundschullehrerin die Position als sorgende Lehrkraft auch deshalb uneingeschränkt zur Verfügung steht, weil sie sich als Mutter bzw. Frau identifizieren kann und von ihren Kolleg*innen als solche identifiziert wird. Es wird davon ausgegangen, dass gerade dieser uneingeschränkte Zugang zu der Subjektposition eine Thematisierung des eigenen Geschlechts nicht notwendig macht. Das heißt, dass gerade die Abwesenheit der Kategorie Geschlecht im überwiegenden Teil des Interviews dafür spricht, dass die Subjektposition der (professionell) sorgenden Lehrkraft implizit vergeschlechtlicht ist und primär weiblichen Lehrkräften offensteht: Konkret muss die Grundschullehrerin die Einnahme dieser Subjektposition nicht begründen, weder allgemein im Rahmen ihrer Erwerbsarbeit noch im besonderen Zusammenhang von sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen. Die Fokussierung auf die eigene Verantwortung gegenüber den Schüler*innen erscheint für die Grundschullehrerin mitunter gerade deshalb möglich, weil ihr die Position als Sorgende innerhalb des vergeschlechtlichten Care-Arrangements im pädagogischen Feld qua ihrer Identifizierung mit dem weiblichen Geschlecht offen steht und sie sich überdies im Rahmen ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen – anders als ihre männlichen Kollegen (Kap. 6.2) – nicht mit der Zuschreibung von Täterschaft auseinandersetzen muss. Die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Lehrkraft verläuft für die Grundschullehrerin somit im Hinblick auf die gesellschaftliche Kategorie Geschlecht weitgehend widerspruchsfrei.

Die Selbstpositionierung als »Mutter« erweist sich darüber hinaus als funktional in dem Sinne, dass mit ihr die Übernahme der Sorgeverantwor-

tung für Schüler*innen (Kap. 6.1.2.1) symbolisch in die berufliche Positionierung als Lehrkraft integriert werden kann. Mit der Selbstpositionierung wird die Sorge um ihre Schüler*innen symbolisch dem Verantwortungsbereich der Grundschullehrerin zugeordnet und angezeigt, dass dieser nicht nur die Vermittlung von Wissen oder die Erziehung ihrer Schüler*innen umfasst. Die Selbstpositionierung als »Mutter« kann demnach als Versuch verstanden werden, die Sorgehandlungen der Grundschullehrerin, die sich auf die existenziellen Bedürfnisse der Schüler*innen nach Aufmerksamkeit und Nahrung, warmer Kleidung und Zuwendung richten, innerhalb der professionellen Positionierung zu symbolisieren. Eine Ambivalenz gegenüber der Selbstbezeichnung wird daran sichtbar, dass mit ihr die Sorgetätigkeiten von der Grundschullehrerin aus dem Bereich der Familie herausgeholt und in den beruflichen Alltag integriert werden. Gleichzeitig verweist die Selbstbezeichnung darauf, dass sie in einem eigentlichen Sinn dem familiären Bereich zugewiesen werden. In dieser Logik werden die Sorgehandlungen der Grundschullehrerin als stellvertretende Handlungen verdeutlicht, die nur dann von der Grundschullehrerin übernommen werden, wenn sie aufseiten der Eltern nicht verrichtet werden (können). Die Ambivalenz wird aufseiten der Grundschullehrerin anhand einer Grenzziehung zwischen professioneller und mütterlicher Sorge bearbeitet, wobei die eigenen Sorgehandlungen dem professionellen Bereich zugeordnet werden. Darüber wird deutlich gemacht, dass die Selbstbezeichnung nicht entgrenzend gemeint war, im Sinne einer Rollendiffusion, sondern funktional eingesetzt wurde, um die professionelle Tätigkeit als Lehrerin um den Aspekt der Sorge zu ergänzen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es vor allem die Persistenzen innerhalb der gesellschaftlichen wie institutionellen Care- und Geschlechterarrangements und des Diskurses um sexualisierte Gewalt sind, die der Grundschullehrerin im Kontext ihrer Auseinandersetzungen um sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen ein sich relativ widerspruchsfreies Einfügen in die Subjektposition der sorgenden Lehrkraft ermöglichen. Zwar erweist sich die Selbstsorge der Grundschullehrerin damit grundsätzlich als vergeschlechtlicht. Zu ihrer Selbstsorge gehört jedoch auch, in Differenz zu klassischen Care-Arrangements, bei denen die Sorgetätigkeiten unsichtbar bleiben, diese als Teil ihrer professionellen Positionierung als Lehrkraft zu begreifen und anhand ihres Wissens über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und den Schutz von Kindern erfahrungsbasiert und normativ abzusichern.

6.1.3 Fallstruktur: Die »normative Selbstsorge« der Grundschullehrerin Caren Conrad

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken der Grundschullehrerin Caren Conrad bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen in einer Fallstruktur der Selbstsorge zusammengeführt. Ziel dieses Schrittes ist es, die Selbstsorge, verstanden als die Möglichkeit der Grundschullehrerin, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in den Blick zu nehmen, und die eingenommene Subjektposition abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad ist die Selbstsorge zentral auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft gerichtet. Die Einnahme eben dieser Subjektposition erfolgt anhand der Darstellung einer Vielzahl von Erfahrungen, über die nachvollziehbar wird, dass die professionelle Sorge um (gewaltbetroffene) Kinder als habituelle Aufmerksamkeit für die Situation der Schüler*innen und als eine Reihe von konkreten Sorgehandlungen fest im schulalltäglichen Handeln der Grundschullehrerin verankert ist. Die Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft wird auch über Bezugnahmen auf fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt und auf die professionellen Normen des Kinderschutzes abgesichert. Die Selbstsorge basiert zudem auf einer Reihe von Selbstpraktiken, die zentral auf die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit der Lehrerin zielen wie die Teilnahme an thematisch einschlägigen Fortbildungen, ein emotionales Abgrenzungshandeln vom Leid der Kinder und ein ressourcenorientiertes Handeln gegenüber Eltern und Kolleg*innen. Auf Basis der dargestellten Erfahrungen und Selbstpraktiken wird eine Selbstsorge nachvollziehbar, die mit den normativen Zielen und Handlungsvorgaben des Kinderschutzes übereinstimmt. Das zentrale Strukturmerkmal der Selbstsorge wird im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad daher als Normativität bezeichnet. Die *normative Selbstsorge* zielt im Kern auf die Umsetzung der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen und auf den Erhalt der dafür notwendigen professionellen Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkraft. Damit verbunden wird eine Form von Vulnerabilität hervorgebracht, die auf der Gegensatzkonstruktion von

Emotionalität und Professionalität aufbaut und zum Ausschluss von den Gefühlen und Erlebnissen aus der Erfahrungsdarstellung führt, die die professionelle Positionierung der Lehrkraft infrage stellen könnten.

Auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehungen ist die Selbstsorge der Grundschullehrerin zentral auf die Verantwortungsübernahme für die (gewaltbetroffenen) Schüler*innen gerichtet. Die ethische Verpflichtung zur Sorge um von sexualisierter Gewalt betroffene Schüler*innen wird auf Basis der habituell verankerten Aufmerksamkeit als Lehrerin für die Situation der Schüler*innen, einer dem Handeln zugrunde liegenden Nähe-Orientierung, ihres fachlichen Wissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und die Folgen ebenso wie einer herausstechenden Handlungssouveränität im Umgang mit grenzverletzenden Handlungen durch Schüler*innen professionell ausgefüllt. Die Lehrerin übernimmt konkrete Sorgehandlungen, die als besondere Aufmerksamkeit im Kontakt mit den Schüler*innen, als Beobachtung, Dokumentation und das Eingehen multiprofessioneller Kooperationen, aber auch als Initiierung von Disclosure-Prozessen und als Vermittlung von Wissen im Umgang mit Grenzen rekonstruiert werden. Die Schüler*innen werden dabei sowohl als vulnerable als auch als eigensinnige, handlungsfähige Subjekt positioniert, die für grenzverletzende Handlungen ihrerseits von der Lehrerin dennoch in Schutz genommen werden. Gegenüber dem Leid der betroffenen Schüler*innen beinhaltet die Selbstsorge der Lehrkraft eine zugewandte und mitfühlende Positionierung, die zugleich die emotionale Abgrenzung vom Leid der Schüler*innen enthält. Damit wird ein Verhältnis zu Schüler*innen markiert, das von Zuwendung *und* einer reflexiven Distanz gekennzeichnet ist.

Auf der Ebene der kollegialen Beziehungen ist die Selbstsorge der Grundschullehrerin von einer klaren Ressourcenorientierung gekennzeichnet. Diese beinhaltet, dass wahrgenommene Differenzen im Handeln ihrer Kolleg*innen – wie die situativ eingeschränkte Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fragen von sexualisierter Gewalt – nicht aufgegriffen werden, etwa indem auf institutioneller Ebene Diskussionen über gemeinsame Handlungsstandards im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt angestoßen werden. Die Positionierung der Lehrerin im kollegialen Verhältnis ist – aufgrund antizipierter Konflikte – von einem ressourcenorientierten Handeln und von Zurückhaltung geprägt. Darüber wird eine individualisierte Einbindung der Lehrkraft

in die Institution sichtbar: Zwar bietet sie sich den Kolleg*innen als Expertin zum Thema sexualisierte Gewalt an. Das eigene Tun ist aber nicht aktiv auf Veränderungen auf kollegialer oder institutioneller Ebene gerichtet, sondern zielt zuallererst auf die Sicherung der eigenen professionellen Positionierung im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und die Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen.

Auf der Ebene des Diskurses um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen zielt die *normative Selbstsorge* zentral auf die Subjektpositionierung als professionell sorgende Fachkraft, die die ethischen Grundsätze des Kinderschutzes handelnd umzusetzen weiß und zudem in der Lage ist, Situationen, in denen es zu grenzverletzenden Handlungen kommt, pädagogisch zu wenden. In der Selbstsorge der Grundschullehrerin wird damit primär die diskursive Adressierung als Professionelle und damit verbunden auch die Adressierung als Ansprechperson für Schüler*innen mit sexualisierten Gewalterfahrungen aufgegriffen, indem gezeigt wird, dass sie als Lehrkraft in der Lage ist, Anzeichen auf sexualisierte Gewalt wahrzunehmen, zu deuten und Disclosure-Prozesse zu initiieren. Sie bringt sich dabei als handlungssouveränes Subjekt hervor, das über ein umfangreiches Wissen und weitreichende Kompetenzen im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder verfügt. In Abgrenzung zur Adressierung pädagogischer Fachkräfte als professionalisierungsbedürftige Subjekte zeigt sie, wie sie etwaige Handlungsunsicherheiten über gezielte Selbstpraktiken bewältigt und überwindet. Die Selbstsorge ist damit auch auf die Zurückweisung der Adressierung als vulnerables Subjekt, im Sinne der professionellen Vulnerabilität, gerichtet. Die Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft, die von der Grundschullehrerin auf Basis der eigenen Erfahrungen und der Selbstpraktiken im Kontext von sexualisierter Gewalt eingenommen wird, steht ihr als diskursive Position vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter gesellschaftlicher und pädagogischer Care-Ordnungen auch aufgrund der eigenen implizit geschlechtlichen Positionierung als Frau offen. Die implizit vergeschlechtlichte Positionierung ermöglicht der Grundschullehrerin ein weitgehend widerspruchsfreies Einfügen in die Diskursposition als professionell sorgende Fachkraft.

In Tabelle 2 werden die zentralen Aspekte der *normativen Selbstsorge*, wie sie anhand des Falls der Grundschullehrerin Caren Conrad rekonstruiert wurden, abschließend festgehalten:

Tabelle 2: Normative Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungs- kategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationen- beziehungen	Kolleg*innen/ Institution	
Caren Conrad	Die professionelle Handlungsfähigkeit wird als zentrale Erfahrungsdimension hervorgebracht. Das Erleben von Handlungsohnmacht und Vulnerabilität wird ausgeklammert. Die Selbstpraktiken zielen auf die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit und die Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft.	Das Verhältnis ist von Zugewandtheit, Empathie und der Übernahme einer Sorgeverantwortung gekennzeichnet, die auch die Initiierung von Disclosure-Prozessen und eine reflexive Distanz vom Leid gewaltbetroffener Schüler*innen umfasst.	Die Einbindung in die Institution erfolgt individualisiert. Das Verhältnis gegenüber Kolleg*innen ist von Zurückhaltung, einem ressourcenorientierten Handeln und einer Bereitschaft zur Kooperation gekennzeichnet.	Die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft und als Ansprechperson von gewaltbetroffenen Schüler*innen erfolgt widerspruchsfrei und über explizite Bezüge auf die vergeschlechtlichte Sorgeordnung, bei gleichzeitiger Abgrenzung von der Diskursposition als vulnerables Subjekt.

**6.2 »Man ist doch ein bisschen verunsichert.«
Die Abgrenzung von männlicher Täterschaft
als Handlungsbedingung – Erfahrungen und
Selbstpraktiken des Lehrers Gerrit Goergen**

Der Fall des Lehrers Gerrit Goergen steht für eine Selbstsorge, die zentral auf die Zurückweisung der potenziellen Adressierung als Täter sexualisierter Gewalt gerichtet ist und überdies auch Aspekte der Sorge um eine durch sexualisierte Gewalt betroffene Schülerin umfasst. Die Thematik von sexualisierter Gewalt gegen die Schülerin wird als Wendepunkt in die Gesamterzählung eingefügt. Es ist das erste Mal, dass der Lehrer im beruflichen Kontext in einen Fall sexualisierter Gewalt involviert ist. Vor dem Hintergrund des professionellen Selbstverständnisses wird die zurückliegende Erfahrung als bedeutsam rekonstruiert: Aus Sicht des Lehrers erweist sie sich als Vertrauensbeweis, die den Lehrer dem eigenen Ideal

näherbringt, im Kontext Schule als Vertrauensperson gesehen zu werden (Kap. 6.2.2.1). Die konkreten Möglichkeiten der Sorge belaufen sich hingegen auf der Ebene der Wahrnehmung auf eine besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Schülerin, während sie auf der Handlungsebene maßgeblich über die Vermeidung einer potenziell retraumatisierenden Nähe und die Zurückhaltung körperbezogener Kommentare umgesetzt werden (Kap. 6.2.2.2). Die (eingeschränkten) Möglichkeiten des Lehrers, die Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen professionell auszufüllen, werden implizit mit der Positionierung als männliche Lehrkraft begründet. In der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen verweist diese im Kontext von sexualisierter Gewalt auf die Notwendigkeit der Abgrenzung von der männlichen Täterposition, die als zentrale Bedingung des (pädagogischen) Handelns hervorgebracht wird (Kap. 6.2.2.3). Die Selbstsorge des Lehrers sowie die Wahrnehmung und Deutung von sexualisierter Gewalt erweisen sich damit als zutiefst vergeschlechtlicht. Basierend auf der Erfahrung eines Kollegen wird die (potenzielle) Bedrohung durch eine Falschbeschuldigung, das heißt den Vorwurf, grenzverletzend gegenüber einem bzw. einer Schüler*in gehandelt zu haben, als zentraler Aspekt der Selbstsorge des Lehrers hervorgebracht. Damit verbunden wird eine spezifische Form der Vulnerabilität männlicher Lehrkräfte hervorgebracht, die sich als strukturierend für das eigene Handeln erweist (Kap. 6.2.2.4), während andere Aspekte, die ebenfalls eine strukturierende Wirkung auf das Handeln des Lehrers haben, wie das fehlende Wissen des Lehrers über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, nur auf impliziter Ebene hervorgebracht werden. In der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen wird dies anhand eines Handlungsentwurfes verdeutlicht, über den der Lehrer die Anforderungen des schulischen Alltags vor dem Hintergrund des hervorgebrachten Bedrohungsszenarios bewältigt und handlungsfähig bleibt. Im Kontakt zu Schüler*innen, insbesondere Schülerinnen, zielt dieser Handlungsentwurf auf die pauschale Vermeidung von Nähe und in Situationen, in denen diese nicht vermeidbar ist, auf die kommunikative Herstellung von Transparenz über die Ziele des anstehenden Handelns (Kap. 6.2.2.5). Der Handlungsentwurf der *Nähe-Vermeidung* erweist sich als zentrale Selbstpraktik des Lehrers im schulischen Alltag, durch die sowohl die eigene Verletzung wie eine Verletzung der Schüler*innen, insbesondere der gewaltbetroffenen Schülerin, verhindert wird (Kap. 6.2.2.6). Die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen erweist sich entsprechend als ambivalent, weil die begehrte Subjektposition der vertrauensvoll-sorgenden Lehrkraft

nur in eingeschränkter Form erreicht und von der Subjektposition als potenziell durch eine Falschbeschuldigung verletzbarer Fachkraft tangiert wird: Zwar wird die Vermeidung von Nähe vor dem Hintergrund männlicher Täterschaft selbst als Vertrauensbeweis konstruiert. Jedoch kann die Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen aus der distanzierten Positionierung des Lehrers – und vor dem Hintergrund des fehlenden Fachwissens über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche – nicht oder nur eingeschränkt umgesetzt werden. Abschließend werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen daher in einer Fallstruktur als »ambivalente Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.2.3).

6.2.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Der Real- und Hauptschullehrer Gerrit Goergen ist zum Interviewzeitpunkt 40 Jahre alt. Er ist verheiratet, hat zwei Kinder und lebt mit seiner Familie in einem Haus am Rand einer Großstadt. Gerrit Goergen hat zwei Geschwister. Seine Eltern sind verrentet. Zum Interviewzeitpunkt ist Gerrit Goergen als Lehrer mit einem befristeten Vertrag an einer Förderschule angestellt. Er unterrichtet unter anderem die Fächer Sport und Kunst.

Die Darstellung der eigenen Berufsbiografie beginnt mit der Wahl des Lehramtsstudiums, die pragmatisch begründet wird: Aufgrund einer Zugangsbeschränkung (Numerus clausus) habe er nicht das Studium der Sozialpädagogik aufnehmen können und deshalb das »Lehramt genommen«. ²² Seine Studienwahl sei außerdem von der Annahme geleitet worden, dass er als Lehrer nachmittags frei habe. Er habe dies als Vorteil gesehen, sei nun aber »eines Besseren belehrt« und wisse, dass man als Lehrer »rund um die Uhr beschäftigt« ist. Während des Studiums habe er immer wieder mit seiner Studienwahl »gehadert«. Dennoch habe er sich an der Universität als »sehr frei« erlebt und habe lange studiert.

Umso schwerer sei für ihn der Eintritt in das »Schulsystem« gewesen. Er habe sich in »feste Strukturen« einfügen und dem Studienseminar »unterordnen« müssen. Er habe das Referendariat, das er an einer Gesamtschule absolviert habe, als »eine relativ harte Zeit« erlebt. Das Verhältnis zu der Studienseminarleitung sei sehr schwierig gewesen. Diese habe von ihm er-

22 Alle Zitate dieses Abschnitts sind der berufsbiografischen Eingangserzählung (Z. 12–68) und den Antworten auf die ersten Nachfragen (Z. 69–517) entnommen.

wartet, dass er »**super** durchsetzungskräftig« sein und einen »strengen Kurs« gegenüber den Schüler*innen fahren solle. Ihm sei gesagt worden, dass er als Lehrer »*nicht hart genug*«, »*zu weich*« und »*ungeeignet*« sei. Nach etwa einem Jahr sei ihm nahegelegt worden, das mit dem Lehrerberuf »doch zu lassen«. Er habe diesen Rat nicht beherzigt und das Referendariat trotz großer Verunsicherung fortgeführt. Die Kritik durch die Studienleitung habe er als »sehr schlimm« empfunden: »also man macht was und es wird trotzdem kritisiert und du konntest es noch so gut machen es wurde kritisiert« (Z. 354–356). Er habe sich selbst viel Druck gemacht und sein Referendariat schließlich kurz vor dem zweiten Staatsexamen unterbrochen. Er habe dann für ein Jahr an einer anderen Gesamtschule hospitiert und im Anschluss einen befristeten Vertrag als Gesamtschullehrer erhalten. Retrospektiv wird die Zeit der Hospitation von Gerrit Goergen als wertvoll gedeutet, da er praktische Erfahrungen als Lehrer habe sammeln können, ohne unter dem Druck der Ausbilder zu stehen. Im Anschluss an die Vertretungsstelle setzt er sein Referendariat an einer anderen Schule fort. Etwa fünf Jahre nach Abschluss seines Studiums schließt Gerrit Goergen das Referendariat mit dem zweiten Staatsexamen schließlich erfolgreich ab.

Daraufhin beginnt er als Lehrer an einer Förderschule für zwei Jahre als Klassenlehrer zu arbeiten. Nach Ablauf seines Vertrages sei er als Vertretungslehrer an eine Gesamtschule gewechselt. Zum Interviewzeitpunkt ist er als Lehrer an einer Förderschule befristet beschäftigt. Die »Flexibilität«, die von ihm als Lehrer aufgrund seines prekären Beschäftigungsstatus immer wieder gefordert werde, beschreibt er als Stärke: »ich glaube dass mancher Unterricht den ich heute mache besser ist als der den ich vorbereitet als Referendar gemacht habe und zumindest ist er dynamischer also im Sinne von ich kann mehr auf die Schüler eingehen und kann aber auch darauf eingehen was gerade für eine Situation ist« (Z. 466–470). Obwohl er seine Tätigkeit heute gerne ausübe, wisse er nicht, ob er bis zur Rente als Lehrer arbeiten werde. Er brauche zwar »keine Beamtenstelle«, würde aber gerne dauerhaft beschäftigt werden, um »nicht ständig in so einer Unsicherheit« zu leben.

6.2.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen

Die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen wird auf der Grundlage von zwei zentralen Erfahrungen rekonstruiert: Mit der ersten Erfahrung wird

gezeigt, wie der Lehrer von der Mutter einer Schülerin ins Vertrauen über die sexualisierte Gewalt, die der Schülerin in der Vergangenheit von ihrem Vater angetan wurde, gezogen wird. Die Erfahrung erweist sich für den Lehrer als höchst bedeutsam und kann vorsichtig als Wendepunkt der beruflichen Gesamterfahrung des Lehrers bezeichnet werden. In Verbindung mit der Erfahrung wird die Sorge um die Schülerin, die als besondere Aufmerksamkeit für die Schülerin im schulischen Alltag rekonstruiert wird, als ein Aspekt der Selbstsorge des Lehrers hervorgebracht. Zudem wird im Kontext der Erfahrung die vergeschlechtlichte Wahrnehmung des Lehrers von sexualisierter Gewalt deutlich. Anhand der zweiten Erfahrung wird dargelegt, inwiefern der Lehrer Gerrit Goergen in der Zeit seines Referendariats in die Position als männliche Lehrkraft über die Warnung eines Kollegen vor einer sogenannten Falschbeschuldigung durch Schüler*innen hineinsozialisiert wird. Es wird rekonstruiert, auf welche Weise das »Erfahrungswissen« seines Kollegen über potenzielle Falschbeschuldigungen die eigene Positionierung als Lehrer insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt beeinflusst und auf der Ebene der Selbstsorge die Abgrenzung von männlicher Täterschaft zur zentralen Bedingung des eigenen Handelns macht. In den folgenden Kapiteln werden die unterschiedlichen Aspekte der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen, über die sich der Lehrer im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt als Subjekt hervorbringt, rekonstruiert.

6.2.2.1 »so konkret hatte ich das jetzt noch nie erzählt bekommen« – Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt

Im Fokus des ersten Kapitels steht die Erfahrung, durch die der Lehrer Gerrit Goergen im Rahmen seiner beruflichen Arbeit erstmalig erfährt, dass eine der Schülerinnen, die er unterrichtet, von ihrem Vater sexuell missbraucht wurde. Als der Lehrer davon erfährt, gehört dies bereits der Vergangenheit an. Der Lehrer wird nicht von der Schülerin, sondern – während eines Routineanrufs, mit dem der Lehrer die Zustimmung der Mutter zur Teilnahme der Schülerin an einem Ausflug ins Schwimmbad abfragen möchte – von der Mutter der Schülerin ins Vertrauen gezogen. Es handelt sich daher nicht im eigentlichen Sinn um eine Disclosure-Situation. Der zurückliegenden Erfahrung wird rückblickend eine besondere Bedeutung zugeschrieben: Sie ermöglicht dem Lehrer, sich im Kontext von

sexualisierter Gewalt als vertrauenswürdige Fachkraft zu positionieren. Einleitend wird die zurückliegende Erfahrung mit Blick auf das Wissen von Lehrkräften über die sexualisierten Gewalterfahrungen ihrer Schüler*innen eingeordnet und mit Blick auf die eigene Positionierung als Besonderheit hervorgehoben:

»und (..) wir haben natürlich auch Situationen dass wir Schüler haben die ähm von denen wir wissen dass sie sexuell missbraucht worden sind also Schülerinnen die sexuell missbraucht worden sind ((atmet ein)) wir haben (..) mindestens einen Jungen der Alter ich weiß jetzt nicht wie alt der ungefähr sein wird (..) der ist vielleicht acht neun Jahre oder acht neun Jahre alt wo:: ähm so auch das Gerücht besteht dass da vielleicht was sein könnte und ähm bei einem anderen Mädchen glaub ich auch noch also es gibt mehrere Kinder von denen wir von einer wo ich es konkret weiß weil ich mit der Mutter gesprochen hab hatte folgenden Hintergrund dass ich es überhaupt erfahren habe dass ich mit der Gruppe einen Ausflug ins Schwimmbad mit einer anderen Lehrerin geplant hatte und ähm ich hatte keine Einverständniserklärung von diesem Mädchen sondern die Oma hatte das unterschrieben und ich hatte die Mutter dann nochmal angerufen ob es in Ordnung wäre wenn das Kind ins Schwimmbad ging und äh bin dann von der Mutter darauf hingewiesen worden dass ähm (..) dass ich bitte darauf achten solle dass sich keine fremden Männer (..) diesem Mädchen nähern würde (..) also eine unheimliche Angst seitens der Mutter (..) verständlicherweise (...) so kam das dann für mich natürlich so ans Tageslicht ich meine das ist dann für den Moment so ein bisschen wo man dann auch mal schluckt so=n bisschen aber ähm so konkret hatte ich das jetzt noch nie erzählt bekommen und auch diese Offenheit gegenüber einem Lehrer und es wird dann teilweise im Kollegium ausdiskutiert da wird schon mal kurz drüber ein Wort mal gesagt so hmh so von den Klassenlehrern und -rinnen also der Klassenlehrerin kurz unterhalten und da haben wir uns auch schon drüber gesprochen (..)« (Z. 786–811).

Das Wissen über die Betroffenheit von Schüler*innen durch sexualisierte Gewalt wird einleitend hier zum kollektiven Wissen der Lehrkräfte an der Schule erklärt. Der Lehrer positioniert sich als zugehörig zu dem Lehrkräftekollektiv (»wir«) und zeigt darüber an, dass auch er von Schüler*innen weiß, denen sexualisierte Gewalt angetan wurde. Das Wissen darüber verbleibt zunächst jedoch auf einer sehr allgemeinen Ebene und wird nicht

spezifiziert. In dieser allgemeinen Form wird das Wissen von Lehrkräften über sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen als Gegenstand schulischer Kontexte normalisiert. Vor dem Hintergrund dieser Rahmung wird – wie weiter unten gezeigt wird – die konkrete Erfahrung, wie er selbst zum Mitwisser eines Falls von sexualisierter Gewalt wurde, entfaltet.

Zum Erzählrahmen gehört zudem, dass das kollektive Wissen über sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse aufseiten der Schüler*innen einen Geschlechterbias enthält: Die Fremdpositionierung der von sexualisierter Gewalt betroffenen Schüler*innen erfolgt zunächst unter Verwendung des generischen Maskulinums, das heißt, die sexualisierte Gewalt wird keinem spezifischen Geschlecht zugeschrieben. In den nachfolgenden Sequenzen wird dies jedoch mehrfach revidiert. Zuerst wird die Fremdpositionierung gewaltbetroffener Schüler*innen über das weibliche Geschlecht spezifiziert und deutlich gemacht, dass das Lehrkollektiv vor allem über Fälle von Schülerinnen informiert ist, denen sexualisierte Gewalt angetan wurde (»also Schülerinnen die sexuell missbraucht worden sind ((atmet ein))«). In der nachfolgenden Sequenz wird die einseitige Koppelung von (weiblichem) Geschlecht und sexualisierter Gewalt wieder aufgelöst und auf einen Verdachtsfall hingewiesen, bei dem ein Schüler von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnte (»wir haben (..) mindestens einen Jungen der Alter ich weiß jetzt nicht wie alt der ungefähr sein wird (..) der ist vielleicht acht neun Jahre oder acht neun Jahre alt wo:: ähm so auch das Gerücht besteht dass da vielleicht was sein könnte«). Mit dem Verweis auf den Fall des Schülers wird die Gewaltbetroffenheit von Jungen einerseits aus dem Verborgenen geholt und normalisiert. Sie wird andererseits aber als Ausnahme und Besonderheit konstruiert, was nicht zuletzt daran deutlich wird, dass der Lehrer sehr viel mehr Details über den Schüler preisgibt als über die betroffenen Schülerinnen. Auch wenn darauf verwiesen wird, dass weitere Schüler von sexualisierter Gewalt betroffen sein könnten (»mindestens«), hat der Lehrer hier einen bestimmten Schüler vor Augen. Demgegenüber werden die gewaltbetroffenen Schülerinnen im Plural positioniert, und es werden keine genaueren Angaben über sie gemacht. Damit wird eine vergeschlechtlichte Wahrnehmung von sexualisierter Gewalt hervorgebracht, welche die Gewaltbetroffenheit von Mädchen normalisiert und die Gewaltbetroffenheit von Jungen als Besonderheit hervorhebt.

Das kollektive Wissen der Lehrer*innen über die Gewalterfahrungen von Schüler*innen wird überdies nicht als gesichertes Wissen ausgegeben. Neben dem Fall des mutmaßlich betroffenen Schülers wird auch in Bezug

auf einen weiteren Fall eine Unsicherheit des Lehrers angedeutet (»und ähm bei einem anderen Mädchen glaub ich auch noch«). Mit der Vagheit in der Formulierung wird angedeutet, dass der Lehrer sich nicht sicher ist, ob im Fall einer Schülerin tatsächlich ein Verdacht auf sexualisierte Gewalt besteht. Indem er die kollektive Position verlässt, zeigt er an, dass er doch nicht, wie eingangs suggeriert, über alle Fälle von sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen an seiner Schule informiert ist. Die Unsicherheit über das tatsächliche Ausmaß von sexualisierter Gewalt wird in der nachfolgenden Sequenz anhand der Wiederaufnahme der kollektiven Positionierung von Lehrkräften als (Mit-)Wissende zugleich aufgehoben, und – über den Abbruch der Darstellung – bekräftigt (»also es gibt mehrere Kinder von denen wir«), worüber die zentrale Kommunikationsabsicht des Abschnittes verdeutlicht wird: die Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt.

Vor dem Hintergrund dieser Erzählrahmung wird sodann dargestellt, wie der Lehrer selbst zum Mitwisser von sexualisierter Gewalt wurde. Im Unterschied zu den einleitenden Sequenzen positioniert sich der Lehrer hier in der ersten Person (»ich«). Auf diese Weise wird eine Differenz im Verhältnis des Lehrers zu den einleitend genannten Fällen sexualisierter Gewalt und dem konkreten Fall hervorgebracht: Während für die einleitend genannten Fälle davon auszugehen ist, dass der Lehrer von seinen Kolleg*innen über die Betroffenheit der Schüler*innen erfährt, erhält er die Information im vorliegenden Fall »aus erster Hand« von der Mutter der betroffenen Schülerin. Vor dem Hintergrund der für das Lehrkollegium konstruierten Normalität wird so die besondere Bedeutung der zurückliegenden Erfahrung – die im Folgenden detailliert rekonstruiert wird – angedeutet: Nicht nur erfährt der Lehrer erstmalig aus erster Hand von einem Fall sexualisierter Gewalt und wird damit als vertrauenswürdige Lehrkraft adressiert. Auch kann er sich über die Erfahrung zur Gruppe derjenigen Lehrkräfte zählen, die im direkten Fallkontakt von der Betroffenheit einer ihrer Schüler*innen durch sexualisierte Gewalt erfahren haben. Beides erweist sich für den Lehrer als höchst bedeutsam. In der weiteren Rekonstruktion wird deutlich, dass die Erfahrung den Stellenwert einer berufsbiografischen Schlüsselerfahrung zugewiesen bekommt, ihre Bedeutung für den Lehrer also über den konkreten Fall hinausgeht.

Das Gespräch mit der Mutter wird zunächst allgemein als Kontext des eigenen Wissens über die Gewaltbetroffenheit der Schülerinnen benannt (»von einer wo ich es konkret weiß weil ich mit der Mutter gesprochen

hab«). Die zurückliegende Erfahrung wird daraufhin in den Kontext schulalltäglicher Routinehandlungen gestellt, vor deren Hintergrund die Zufälligkeit der Mitwisserschaft des Lehrers hervorgehoben wird (»hatte folgenden Hintergrund dass ich es überhaupt erfahren habe dass ich mit der Gruppe einen Ausflug ins Schwimmbad mit einer anderen Lehrerin geplant hatte und ähm ich hatte keine Einverständniserklärung von diesem Mädchen sondern die Oma hatte das unterschrieben und ich hatte die Mutter dann nochmal angerufen ob es in Ordnung wäre wenn das Kind ins Schwimmbad ging«). Für den Lehrer scheint es von Bedeutung, den Ausflug ins Schwimmbad nicht allein geplant zu haben, sondern zusammen mit einer Kollegin. Erstens wird damit indirekt auf eine institutionelle Praxis verwiesen, körperfokussierte Aktivitäten in geschlechterparitätischen Teams durchzuführen. Zweitens könnte damit ein Kommunikationsanliegen verbunden sein, mit dem der Lehrer sich – vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Täter-Opfer-Ordnungen von sexualisierter Gewalt – implizit von der Position eines potenziellen Täters sexualisierter Gewalt distanziert, das heißt von dem unterstellten Motiv, den Schwimmausflug als Gelegenheitsstruktur für sexualisierte Übergriffe zu benutzen. Gemeinsam mit einer Kollegin habe der Lehrer im Rahmen des Sportunterrichts einen Schwimmbadbesuch geplant und die Eltern um ihr Einverständnis gebeten. Im Fall einer Schülerin habe nur die Großmutter ihr Einverständnis gegeben, sodass der Lehrer noch einmal bei der Mutter der Schülerin angerufen habe, um zu fragen, ob auch sie damit einverstanden sei, dass ihre Tochter mit ins Schwimmbad komme. Indem deutlich gemacht wird, dass die Kontaktaufnahme des Lehrers in keinem Zusammenhang mit dem sexualisierten Gewaltwiderfahrnis steht, wird die Zufälligkeit, mit der der Lehrer davon erfährt, betont (»dass ich es überhaupt erfahren habe«). Mit der Herleitung des Telefongesprächs ist eine Selbstpositionierung des Lehrers verbunden, die diesen als aufmerksamen Lehrer zeigt, der bei Unstimmigkeiten direkt in den Kontakt mit den Eltern tritt um mit diesen eine Klärung zu erzielen. In der weiteren Darstellung wird die Mutter der Schülerin als diejenige eingeführt, die das Gespräch sodann auf den Aspekt der sexualisierten Gewalt lenkt (»und äh bin dann von der Mutter darauf hingewiesen worden dass ähm (..) dass ich bitte darauf achten solle dass sich keine fremden Männer (..) diesem Mädchen nähern würde (..)«). Die Mutter wird dabei über die Sorge um die eigene Tochter fremdpositioniert, die sie im Fall des Schwimmbadbesuchs an den Lehrer delegiert und diesen zum Handeln auffordert. Über die Fremdpositionierung der Mutter wird

dem Lehrer im Verhältnis zur Schülerin die Rolle des Beschützers im Kontext von sexualisierter Gewalt zugewiesen. Das von der Mutter dem Lehrer entgegengebrachte Vertrauen zeigt sich erstens daran, dass sie ihm die Gewaltwiderfahrnisse der Tochter anvertraut, und zweitens darüber, dass sie den Lehrer als Beschützer ihrer Tochter benennt. Auf impliziter Ebene wird die Position des Lehrers damit von der Position des Täters sexualisierter Gewalt abgegrenzt. Letztere wird in der Aussage der Mutter über die Figur des ›fremden Mannes‹ ebenfalls aufgerufen. Eben jene Figur des ›fremden Mannes‹ fungiert als Inbegriff des sexualisierten Übergriffs auf Mädchen und Frauen. In der Darstellung erweist sie sich – neben dem Kontext der Erzählung – als der zentrale Hinweis, dass es in der zurückliegenden Kommunikation zwischen dem Lehrer und der Mutter um sexualisierte Gewalt geht. Dem Lehrer wird hingegen qua seiner institutionellen Position als Lehrer von der Mutter ein Vertrauensvorschuss entgegengebracht, der den Lehrer – wie weiter unten gezeigt wird – berührt. Ohne Näheres über den Hintergrund der mütterlichen Sorge zur erfahren, wird diese anhand einer weiteren Fremdpositionierung validiert (»also eine unheimliche Angst seitens der Mutter (.) verständlicherweise (...)«). Dass die Sorge um die eigene Tochter über vergangene sexualisierte Gewalthandlungen durch den Vater begründet ist, wird erst später im Interview deutlich. Über die Validierung der mütterlichen Perspektive wird eine Selbstpositionierung des Lehrers als empathisch und mitfühlend hervorgebracht: Nicht nur wird die Sorge der Mutter vor einem erneuten sexualisierten Übergriff vor dem Hintergrund bereits stattgefundener Gewaltereignisse gegen die Tochter aus Sicht des Lehrers als plausibel dargestellt, auf impliziter Ebene wird darüber auch angezeigt, dass der Lehrer das entgegengebrachte Vertrauen annimmt und den Auftrag der Mutter ernst nimmt. In einer Kommentierung wird die Zufälligkeit des Anvertrauens der Mutter an den Lehrer erneut unterstrichen (»so kam das dann für mich natürlich so ans Tageslicht«). Zwar wird der Gegenstand des Gesprächs erneut nur angedeutet (»das«). Die Sprache des Lehrers hat aber einen hohen Verweisungscharakter: Über die Metapher des Tageslichtes, die auf der Dichotomie ›hell – dunkel‹ basiert, wird die sexualisierte Gewalt zugleich dem Verborgenen und Dunklen zugewiesen, wie aus diesem hervorgeholt. Die Zufälligkeit der Mitwisserschaft des Lehrers wird auch über die zugrunde liegende Agency-Konstruktion betont: Das Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung der Schülerin gelangt ohne Zutun des Lehrers zu diesem (»natürlich«).

Anhand von zwei abschließenden Einordnungen wird sodann die besondere Bedeutung der zurückliegenden Erfahrung hervorgebracht. Die erste Einordnung umfasst das emotionale Erleben des Lehrers (»ich meine das ist dann für den Moment so ein bisschen wo man dann auch mal schluckt so=n bisschen«). Das Bedürfnis zu schlucken verweist auf ein durch die Information ausgelöstes Engegefühl im Halt (Kap. 6.2.2.2). Der Lehrer zeigt darüber an, dass das Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung seiner Schülerin bei ihm in der zurückliegenden Situation eine emotionale Betroffenheit ausgelöst hat und dass ihn dieses Wissen emotional berührt. Zugleich wird die eigene Emotionalität über die allgemeine Formulierung (»man«) und die in der Darstellung enthaltenen Einschränkungen (»so ein bisschen«, »mal«, »so=n bisschen«) eher heruntergespielt. Auf diese Weise wird eine Unsicherheit oder Ambivalenz darüber nachvollziehbar, wie viel Emotionales er – im Rahmen des Interviews – von sich selbst preisgeben kann oder möchte, ohne seine Positionierung als Lehrkraft zu beschädigen. Auch an weiteren Stellen des Interviews kann diese Ambivalenz rekonstruiert werden, die sich vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrung des Lehrers ereignet, im Rahmen seines Referendariats schon einmal für seine vorhandene Emotionalität bei gleichzeitig fehlender Härte abgewertet worden zu sein (Kap. 6.2.1). Im Kontext des obigen Segments wird die eigene Emotionalität über einen argumentativen Einschub im Hinblick auf den Stellenwert des zurückliegenden Ereignisses im Kontext der berufsbiografischen Gesamterfahrung plausibilisiert und legitimiert (»aber ähm so konkret hatte ich das jetzt noch nie erzählt bekommen«). Der Lehrer positioniert sich im Hinblick auf Situationen des Anvertrauens an dieser Stelle als Novize, wodurch der zurückliegenden Erfahrung ein besonderer Stellenwert im Rahmen der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt – und im Kontext des beruflichen Handelns insgesamt – zugewiesen wird: Erstmalig wird er als vertrauenswürdige Fachkraft erkannt. Dass dies für den Lehrer nicht als selbstverständlich erscheint, wird anhand eines in der Erzählsituation hervorgebrachten Erstaunens über die Offenheit der Mutter im Kontakt mit dem Lehrer deutlich (»und auch diese Offenheit gegenüber einem Lehrer«). Damit wird deutlich, dass es jenes dem Lehrer entgegengebrachte Vertrauen der Mutter ist, das die Besonderheit des zurückliegenden Ereignisses für den Lehrer ausmacht. Dieses Vertrauen erscheint nicht nur im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt bedeutsam, die – wie weiter unten noch gezeigt wird – für den Lehrer zentral die Abgrenzung von der männlichen Täterposition be-

inhaltet. Das entgegengebrachte Vertrauen erhält seine Bedeutung vor dem Hintergrund der beruflichen Gesamterfahrung, für die an anderer Stelle im Interview zum Ausdruck gebracht wird, dass der Lehrer sich wünscht, das eigene Handeln als Pädagoge auf der Grundlage von Vertrauen zu gestalten und weniger von autoritären Handlungsansätzen, von denen er sich explizit abgrenzt (Kap. 6.2.1). Die zurückliegende Interaktion zwischen dem Lehrer und der Mutter der gewaltbetroffenen Schülerin, dies kann an dieser Stelle abschließend festgehalten werden, geht in ihrer Bedeutung über die konkrete Situation hinaus und erhält im Kontext der berufsbio-graphischen Gesamterfahrung den Stellenwert einer Schlüsselerfahrung.

Eine weitere Kontextualisierung der zurückliegenden Interaktion, die zugleich die abschließende Rahmung des Textsegments darstellt, erfolgt mit Blick auf die schulische Praxis im Umgang mit dem Wissen über die sexualisierten Gewaltwiderfahrnisse einzelner Schüler*innen (»und es wird dann teilweise im Kollegium ausdiskutiert da wird schon mal kurz drüber ein Wort mal gesagt so hmh so von den Klassenlehrern und -rinnen also der Klassenlehrerin kurz unterhalten und da haben wir uns auch schon drüber gesprochen (..)«). Inwiefern das Thema den Austausch der Kolleg*innen untereinander bestimmt, bleibt ähnlich vage wie das geteilte Wissen der Lehrkräfte über die sexualisierten Gewaltwiderfahrnisse von Schüler*innen. Während einerseits von Diskussionen die Rede ist, werden andererseits nur ein paar Worte gesagt. Indirekt wird dabei auf eine soziale Ordnung unter Kolleg*innen verwiesen, bei der die Klassenlehrer*innen im Zentrum stehen: Sie sind es, die ihre Kolleg*innen über etwaige Fälle sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen informieren und bei denen Informationen zusammengetragen werden. Konkret wird dargelegt, dass auch Gerrit Goergen sich im Nachgang zu der zurückliegenden Situation an die Klassenlehrerin der Schülerin wendet und mit ihr bespricht, was er von der Mutter der Schülerin erfahren hat. Im nachfolgenden Textsegment wird darauf verwiesen, dass die Klassenlehrerin bereits über den Fall der Schülerin informiert war. Auf institutioneller Ebene ist damit eine Selbstpositionierung verbunden, die ihn im Kontext der kollegialen Hierarchie als vertrauenswürdige Lehrkraft zeigt. Vor dem Hintergrund der zurückliegenden Erfahrung kann er sich auch ohne Klassenleitung und entgegen der fehlenden Expertise des Lehrers zum Thema sexualisierte Gewalt, die im Interview nicht nur an der Begriffswahl des Lehrers, sondern auch an fehlenden Bezügen auf fachliches Wissen nachvollziehbar wird, zu dem Teil des Kollegiums als zugehörig erklären, der bei Fragen von sexualisierter Gewalt ins

Vertrauen gezogen wird. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge des Lehrers zentral auf die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt zielt, anhand derer sich der Lehrer als emotional erreichbarer und empathischer, aber zugleich unerfahrener Lehrer im Umgang mit sexualisierter Gewalt zeigt. Der Aspekt der Unerfahrenheit wird im nächsten Kapitel anhand eines weiteren Textsegments aufgegriffen.

6.2.2.2 »ich hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können« – Eingeschränkte Handlungsfähigkeit und emotionale Reflexivität

Die eigene Unerfahrenheit im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen wird auch in einem weiteren Textsegment hervorgebracht, das sich auf das Anvertrauen der Mutter der gewaltbetroffenen Schülerin bezieht. In diesem Segment wird das emotionale Erleben des Lehrers in der zurückliegenden Situation in den Fokus gerückt:

»ja es war es war schon ein bisschen bedrückt ne ich hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können sondern man nimmt es so ein bisschen betroffen auf klar Verständnis also ich wusste vorher nichts davon und ähm wie gesagt ich hab halt hinterher erst mit der Klassenlehrerin halt gesprochen (..) ja das sowas vorkommt weiß man ja aber dass man quasi davon betroffen sein könnte ((atmet ein)) das war schon komisch das war sehr komisch und ähm das ja es war nicht sehr angenehm ne also es war so so und dann guckt man sich das Kind an und sagt hmh (...) ja tut mir Leid ja so (...)« (Z. 961–969).

Die Unerfahrenheit des Lehrers im Umgang mit sexualisierter Gewalt wird im Segment auf verschiedene Weise hervorgebracht. Zunächst wird angezeigt, dass der Lehrer von den Informationen über seine Schülerin, die er in der zurückliegenden Interaktion von der Mutter erhalten hat, emotional berührt ist. Die negative Konnotation des eigenen Erlebens wird dabei hervorgehoben (»es war schon ein bisschen bedrückt«, »man nimmt es so ein bisschen betroffen auf«). Metaphorisch wird dabei eine Schwere bzw. eine Last aufgerufen, die der Lehrer nach Erhalt der Information verspürt. Zudem wird ein Erstaunen über das eigene Betroffenheitsempfinden ausgedrückt (»dass man quasi davon betroffen sein könnte ((atmet ein))«). Das Erstaunen des Lehrers über sein mit dem Wissen einhergehendes emo-

tionales Erleben wird als erster Hinweis auf die Unerfahrenheit des Lehrers in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gedeutet. Auch auf Basis einer Gegenüberstellung des allgemeinen Wissens über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und des eigenen emotionalen Erlebens wird die Unerfahrenheit des Lehrers hervorgebracht (»das sowas vorkommt weiß man ja aber«). Überdies wird die Unerfahrenheit des Lehrers auch darüber verdeutlicht, dass der Lehrer sich irritiert von seinen Gefühlen zeigt und diese nicht einzuordnen weiß (»das war schon komisch das war sehr komisch«). Die Irritation verweist auf eine Wissenslücke des Lehrers, dass derartige emotionale Reaktionen auch in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und bei Verdachtsabklärungen durchaus vorkommen. Das emotionale Erleben des Lehrers in der zurückliegenden Situation wird rückblickend als belastend dargestellt (»es war nicht sehr angenehm«). In der Forschung zum Umgang mit traumatisierten Menschen wird darauf verwiesen, dass Belastungen in der Auseinandersetzung mit von (sexualisierter) Gewalt betroffenen Menschen unmittelbar auf fehlende Kompetenzen zur Einordnung der eigenen Gefühle zurückgeführt werden können (vgl. Frank, 2010). Indirekt wird an dieser Stelle daher der immense Fortbildungsbedarf des Lehrers zum Thema deutlich, der ihn dabei unterstützen würde, das Erlebte einzuordnen.

Trotz der fehlenden Möglichkeiten, das Erlebte unter fachlichen Gesichtspunkten einzuordnen, ist die Darstellung von einer hohen Reflexivität und Offenheit des emotionalen Erlebens geprägt: Nicht nur kann der Lehrer seine Empfindungen präzise benennen, auch differenziert er diese gegenüber den unterschiedlichen Akteuren, die an der zurückliegenden Situation beteiligt waren. Die verständnisvolle Haltung des Lehrers gegenüber der Mutter, die bereits weiter oben rekonstruiert wurde, wird nochmals hervorgebracht (»klar Verständnis«). Ein Verweis auf die eigene Sprachlosigkeit zeigt jedoch, dass der Lehrer das eigene Verständnis kommunikativ nicht vermittelt (»ich hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können«). Erneut wird darüber die Unerfahrenheit des Lehrers im Umgang mit sexualisierter Gewalt deutlich. Anhand der Sprachlosigkeit wird überdies auf eine partielle Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit hingewiesen, die der empathischen Haltung und dem signalisierten Verständnis gegenüber den Sorgen der Mutter jedoch nicht widerspricht, sondern lediglich bedeutet, dass die empfundene Empathie – gegenüber der Mutter – handelnd nicht angezeigt wird. Dagegen habe sich der Lehrer im Nachgang des Gesprächs mit der Mutter an die Klassenlehrerin ge-

wandt und dabei erfahren, dass diese bereits über den Fall der gewaltbetroffenen Schülerin informiert war (»also ich wusste vorher nichts davon und ähm wie gesagt ich hab halt hinterher erst mit der Klassenlehrerin halt gesprochen (...)«). Indem verdeutlicht wird, dass der Lehrer erst durch das Gespräch mit der Mutter von der sexualisierten Gewalterfahrung seiner Schülerin erfahren habe, wird implizit ein Bedauern darüber angedeutet, nicht schon im Vorfeld des Telefonats davon gewusst zu haben (»erst«). Gegenüber der betroffenen Schülerin positioniert sich der Lehrer abschließend als mitfühlend (»und dann guckt man sich das Kind an und sagt hmh (...) ja tut mir Leid ja so (...)«). Über die Fremdpositionierung der Schülerin als Kind wird ihre Abhängigkeit innerhalb des Generationenbezugs, das heißt gegenüber dem Täter/Vater betont und ihre Verletzbarkeit hervorgehoben. Die Selbstpositionierung des Lehrers ist zentral von Mitgefühl und von einem Bedauern gegenüber der Schülerin geprägt. Die eigenen Gefühle werden gegenüber der Schülerin nicht unmittelbar ausgedrückt. Ein Dialog findet lediglich als Gedankenspiel statt. Darauf verweisen die im nächsten Kapitel aufgeführten Textsegmente, mit denen die starke Zurückhaltung des Lehrers gegenüber der Schülerin deutlich gemacht wird und aufgrund derer ausgeschlossen werden kann, dass der Lehrer sein Wissen über die Gewalterfahrung gegenüber der Schülerin offengelegt hat (Kap. 6.2.2.3).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge des Lehrers in diesem Abschnitt zwar zentral auf die Positionierung als mit dem Leid der Schülerin und ihrer Mutter mitfühlender und empathischer Lehrer gerichtet ist. Der Lehrer bringt sich – mitunter unbeabsichtigt – zugleich als unerfahrener und unwissender Lehrer im Umgang mit sexualisierter Gewalt hervor, dessen Handlungsfähigkeit im Kontakt mit der Schülerin und deren Mutter sich partiell als eingeschränkt erweist. Überdies zeigt er sich im Hinblick auf die eigenen Emotionen als höchst reflexiv. Die hohe Reflexivität der eigenen Gefühle erweist sich als Besonderheit der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen, die in der Erzählung des Lehrers vielfach aufgerufen und – trotz der im vorherigen Kapitel angesprochenen Unsicherheit, wie viel der Lehrer von seinen Gefühlen im Rahmen des Interviews preisgeben mag – als Teil seines (professionellen) Habitus verstanden werden kann. Zwar kann er die eigenen Gefühle in einem fachlichen Sinn nicht unbedingt einordnen. Die Aufmerksamkeit für die eigenen Gefühle scheint ihm jedoch zumindest zu ermöglichen, emotional mit der Schülerin in Kontakt zu bleiben und sich weiterhin zuzuwenden – auch wenn

Letzteres zunächst nur auf der gedanklichen Ebene geschieht. Ob und inwieweit der Lehrer anhand der hohen Reflexivität der eigenen Emotionalität die fachlichen Lücken auf der Ebene des Wissens und der Handlungskompetenz auszugleichen weiß, bleibt fraglich.

6.2.2.3 »ich versuche den Umgang normal zu gestalten aber trotzdem weiß ich aha hier nicht zu nahe kommen« – Handeln zwischen Normalisierung und Besonderung

Auf der Grundlage von zwei weiteren Textsegmenten wird rekonstruiert, wie der Lehrer mit dem Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung die pädagogische Beziehung zu der Schülerin gestaltet. Es wird eine Handlungsweise hervorgebracht, die einerseits auf die Normalisierung des Umgangs mit der Schülerin zielt, die andererseits aber eine spezifische Verletzbarkeit der Schülerin berücksichtigen möchte, die der Lehrer ihr aufgrund des Gewaltgeschehens zuschreibt. Im Hinblick auf die pädagogische Beziehungsgestaltung zur Schülerin zeigt sich dabei eine Unsicherheit zwischen der besonderen Sorge des Lehrers und dem Versuch, die Beziehungsgestaltung zur Schülerin zu normalisieren.

Das erste Textsegment bezieht sich auf eine Situation aus dem Schulalltag. Es wird dargestellt, wie es auf dem Schulhof zu einem informellen Gespräch zwischen dem Lehrer und einer Kollegin über die gewaltbetroffene Schülerin kommt. Auf der Grundlage des Gesprächs wird die Sorge des Lehrers um die Schülerin angedeutet. Die Sorge des Lehrers wird als ein (reflexives) Handeln rekonstruiert, das sich zwischen der Normalisierung des Umgangs mit der Schülerin und einer besonderen Achtsamkeit für die Beziehungsgestaltung mit der Schülerin bewegt:

»(..) ich hatte jetzt äh die Situation ähm dass dieses besagte Mädchen ähm in einer AG in einem Kurs ist von einer anderen Kollegin und die ist jetzt nach äh der Elternzeit zurückgekommen hat einen Kurs übernommen wo das Mädchen drin und wir waren auf dem Hof und ähm wir haben über dieses Mädchen gesprochen weil sie gerade ne sie kam ich weiß gar nicht wie das war sie kam glaube ich an kurz hat hallo gesagt oder so was und die Kollegin hat ähm also sie hat sich so ein bisschen ja auch nicht abfällig aber das Mädchen hat äh ähm ihrer Meinung nach unangenehmen Körpergeruch gehabt sagt sie dann das ist auch so eine Stinkerin und ähm da hab ich jetzt gar nicht drauf geachtet das ist mir vorhin nicht so aufgefallen wahrschein-

lich weil ich noch die Distanz gewahrt hab ähm nicht so extrem jetzt dran gegangen bin irgendwann ist mir das mal aufgefallen also diese Kollegin hat das gesagt und da hab ich gemerkt das Kind äh ja hat hat einen unangenehmen Körpergeruch ähm vielleicht bei einem Jungen hätte ich mal gesagt weißt du was ähm wenn man Zeit ist solltest du eine Dusche benutzen oder so was ähm aber da trau ich mich jetzt auch nicht das zu sagen das würde ich bei der Klassenlehrerin machen (..) würd ich sagen hier da ist was und ähm kannst du nicht mal und dann der das vielleicht sagen mich persönlich hat es nicht gestört also ich hab=s dann ich hab es dann auch gerochen aber ähm ich hab ähm ich hab=s: so jetzt nicht wahrgenommen das war das war das Einzige jetzt und sich hmh macht man sich dann schon Gedanken warum machen die das ne und hmh ist das jetzt ein Schutzmechanismus oder ist das einfach so dass man ein bisschen schwitzt und dann riecht man mal ne aber klar man macht sich Gedanken aber es macht für den für die eigentlich Arbeit im Unterricht keinen Unterschied also es ist egal ob der jetzt stinkt weil der sich nicht wäscht oder was weiß ich weil er weil er ein Eigenschutz hat oder macht ne von daher weiß ich es halt nicht wie gesagt wir reden nicht da drüber ich rede mit dem Mädchen nicht da drüber finde ich auch unangemessen äh::m und ähm (..) von daher wie gesagt eher so ganz normal ähm eben wie mit allen Schülern umgegangen wird nur halt der Vermeidung von irgendwelchen körperlichen Nähe oder sowas ne überhaupt gar nicht der Ansatz ne [...] ähm aber wie gesagt (...) ne (..) ähm bis jetzt ähm ein ganz normales Verhältnis zwischen- sonst keine Rolle außer ich hab=s im Hinterkopf ((atmet ein)) ja ((atmet aus))« (Z. 1181–1219).

Anhand verschiedener Rahmeninformationen zu der zurückliegenden Situation wird einleitend das Verhältnis der anwesenden Kollegin zur Schülerin geklärt. Über den Verweis auf die vorübergehende Abwesenheit der Kollegin (»Elternzeit«) wird deutlich gemacht, dass sich Schülerin und Kollegin noch nicht lange kennen und die Kollegin gegebenenfalls nichts über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis der Schülerin weiß. Die Situation wird zudem als informelles Gespräch zwischen dem Lehrer und der Kollegin beschrieben, das auf dem Schulhof stattgefunden habe. Die Aufmerksamkeit des Lehrers und seiner Kollegin sei dabei zufällig auf die Schülerin gelenkt worden (»war sie kam glaube ich an kurz hat hallo gesagt oder so was«). Die Schülerin wird von dem Lehrer mit Bezug auf das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis eindeutig positioniert (»besagte Schülerin«), allerdings ohne das Gewaltwiderfahrnis explizit zu benen-

nen. Das Gewaltwiderfahrnis der Schülerin wird damit zugleich sichtbar und unsichtbar gemacht.

Im Fokus der Situationsdarstellung steht das Gespräch des Lehrers mit seiner Kollegin. Dieses wird nicht im Detail wiedergegeben, sondern auf eine Aussage der Kollegin zugespielt, von der sich der Lehrer in der weiteren Darstellung mehrfach abgrenzt: Der Schülerin wird von der Kollegin ein Körpergeruch zugeschrieben, der von dieser als unangenehm interpretiert wird. Darüber hinaus wird die Schülerin von der Kollegin auf diesen Körpergeruch reduziert (»sagt sie dann das ist auch so eine Stinkerin«). Zwar zeigt sich der Lehrer bei der Darstellung bemüht, die Loyalität zu seiner Kollegin zu wahren und diese nicht in ein schlechtes Licht zu stellen, indem er versucht die in der Aussage der Kollegin enthaltene Abwertung abzuschwächen (»und die Kollegin hat ähm also sie hat sich so ein bisschen ja auch nicht abfällig«). Trotz der enthaltenen Loyalität des Lehrers gegenüber der Kollegin wird die Sichtweise auf die Schülerin explizit als Perspektive der Kollegin gekennzeichnet (»das Mädchen hat äh ähm ihrer Meinung nach unangenehmen Körpergeruch gehabt«). Auf diese Weise wird die Abgrenzung des Lehrers von der Sichtweise seiner Kollegin und der damit verbundenen Abwertung der Schülerin verdeutlicht. Die Abgrenzung des Lehrers wird des Weiteren darüber unterstrichen, dass dieser vorgibt, bis zu der zurückliegenden Situation keine Notiz von dem Körpergeruch der Schülerin genommen zu haben (»und ähm da hab ich jetzt gar nicht drauf geachtet das ist mir vorhin nicht so aufgefallen wahrscheinlich weil ich noch die Distanz gewahrt hab ähm nicht so extrem jetzt dran gegangen bin«). Der Lehrer begründet seine Nicht-Bemerken damit, dass er in räumlicher Distanz zu der Schülerin agiere und den Körpergeruch der Schülerin daher nicht wahrgenommen habe. Indirekt wird so auf eine Differenz im Umgang mit Nähe zu Schüler*innen zwischen dem Lehrer und seiner Kollegin verwiesen, die von einer größeren Nähe zu den Schüler*innen im Fall der Kollegin ausgeht. Für den Lehrer erscheint die eigene Positionierung an dieser Stelle nicht begründungsbedürftig, worüber wiederum angedeutet wird, dass die räumliche Distanz – wie sich in Kapitel 6.2.2.6 zeigen wird – einen festen Bezugspunkt seines schulalltäglichen Handelns darstellt. Ferner wird angegeben, dass der Lehrer den Körpergeruch der Schülerin erst nach dem Hinweis der Kollegin bemerkt habe (»irgendwann ist mir das mal aufgefallen also diese Kollegin hat das gesagt und da hab ich gemerkt das Kind äh ja hat hat einen unangenehmen Körpergeruch ähm«). Zwar wird die Wahrnehmung der Kollegin von dem Lehrer be-

stätigt. Anhand einer Fremdpositionierung der Schülerin als »Kind« wird diese aber nicht abgewertet, sondern die verletzbare Seite der Schülerin in den Fokus gestellt. Von dem Lehrer wird so angezeigt, dass er vor dem Hintergrund seines Wissens über das Gewaltwiderfahrnis andere Möglichkeiten als seine Kollegin hat, die Schülerin in den Blick zu nehmen und zu verstehen.

Bei der Darlegung der eigenen Handlungsmöglichkeiten wird eine vergeschlechtlichte Wahrnehmung der pädagogischen Beziehungsgestaltung angedeutet: So könne sich der Lehrer durchaus vorstellen, einen Schüler auf seine Körperhygiene anzusprechen und ihm Ratschläge zu geben (»vielleicht bei einem Jungen hätte ich mal gesagt weißt du was ähm wenn man Zeit ist solltest du eine Dusche benutzen oder so was«). Die hypothetische und vage Formulierung verweist gleichwohl darauf, dass der Lehrer diese Möglichkeit bisher nicht umgesetzt hat. Mit Blick auf die konkrete Schülerin wird dargelegt, dass solche Interventionen vom Lehrer nicht in Betracht gezogen und an die Klassenlehrerin delegiert werden (»ähm aber da trau ich mich jetzt auch nicht das zu sagen das würde ich bei der Klassenlehrerin machen (..) würd ich sagen hier da ist was und ähm kannst du nicht mal und dann der das vielleicht sagen«). Die Begründung für die eigene Zurückhaltung gegenüber dem Ansprechen der Körperhygiene erfolgt zunächst mit Bezug auf eine persönliche Eigenschaft (Mut). Des Weiteren scheint das zugewiesene Geschlecht der Schülerin ausschlaggebend dafür zu sein, dass der Lehrer das Ansprechen der Körperhygiene für sich als Handlungsmöglichkeit in gegengeschlechtlichen pädagogischen Beziehungen grundsätzlich ausschließt und an die Klassenlehrerin delegiert. Damit wird auf eine vergeschlechtlichte Arbeitsteilung in pädagogischen Teams verwiesen, die im Themenspektrum von Sexualität und Gewalt auch in anderen Forschungsarbeiten rekonstruiert wurde (vgl. Hess & Retkowski, 2019). Es kann überdies davon ausgegangen werden, dass das Wissen des Lehrers über die sexualisierte Gewalt gegen die Schülerin den Ausschluss der Handlungsoption verstärkt. Die vergeschlechtlichte Handlungsweise wird von dem Lehrer pädagogisch nicht begründet, sondern mit Bezug auf persönliche Maßstäbe zum Thema Körperhygiene erklärt: Der Lehrer selbst habe sich – anders als seine Kollegin – von dem Geruch der Schülerin bislang weder gestört gefühlt, noch diesen auf jene Weise wahrgenommen wie seine Kollegin (»mich persönlich hat es nicht gestört also ich hab=s dann ich hab es dann auch gerochen aber ähm ich hab ähm ich hab=s: so jetzt nicht wahrgenommen das war das war das Einzige

jetzt«). Die Differenz des Lehrers zur Position der Kollegin wird damit erneut unterstrichen.

Anhand der Verknüpfung der Thematiken von Körperhygiene und sexualisiertem Gewaltwiderfahrnis wird sodann die Sorge des Lehrers über die Schülerin zum Ausdruck gebracht. In einer Reihe von Gedankengängen zeigt dieser an, wie er im pädagogischen Alltag nach Gründen für das Körperhandeln der Schülerin sucht (»und sich hmh macht man sich dann schon Gedanken warum machen die das ne und hmh ist das jetzt ein Schutzmechanismus oder ist das einfach so dass man ein bisschen schwitzt und dann riecht man mal ne aber klar man macht sich Gedanken«). Es werden zwei Erklärungen hervorgebracht: Bei der ersten Erklärung wird das Wissen über die sexualisierte Gewalterfahrung der Schülerin vom Lehrer als Deutungsfolie für die fehlende Körperhygiene herangezogen und der Körpergeruch als Handlung gedeutet, mit der sich die Schülerin vor (weiteren) sexualisierten Übergriffen schützen möchte. Der Schülerin wird auf diese Weise eine gewisse Widerständigkeit gegenüber potenziellen Tätern zugeschrieben, wobei unberücksichtigt bleibt, dass die Annahme, dass Vergewaltigungen etwas mit dem äußeren Erscheinungsbild von Menschen zu tun hätten und beispielweise eher Menschen treffen würden, die bestimmte Schönheitsnormen oder -standards einhalten würden, nicht zutrifft. Die zweite Erklärung zielt auf eine Normalisierung des Tuns der Schülerin, indem der Körpergeruch als unbeabsichtigte Folge des Schulalltags gedeutet wird. Mit den Erklärungen versucht der Lehrer, die eigene Zurückhaltung gegenüber der Schülerin retrospektiv mit Sinn auszustatten: Bezogen auf die erste Erklärung wäre die Zurückhaltung des Lehrers somit darauf gerichtet, der Schülerin die eigene Widerständigkeit nicht absprechen zu wollen. Bezogen auf die zweite Erklärung würde die Zurückhaltung des Lehrers darauf zielen, die Schülerin nicht zu beschämen. In beiden Fällen wird das (angenommene) Wohl der Schülerin als zentraler Bezugspunkt des eigenen Tuns hervorgebracht. Mit der Darstellung ist eine Selbstpositionierung des Lehrers verbunden, die ihn als sorgendes Gegenüber im Sinne der sorgfältigen Abwägung der eigenen Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der pädagogischen Beziehungsgestaltung zeigt, auch wenn die Sorge auf Handlungsebene vor allem als Zurückhaltung gegenüber der Schülerin hervorgebracht wird. Da das Wohl der Schülerin als zentraler Bezugspunkt des Handelns dargestellt wird, wird die Zurückhaltung des Lehrers subjektiv als Sorge konstruiert.

Die mit der hervorgebrachten Sorge verbundene Besonderung der

Schülerin wird von dem Lehrer in der nächsten Sequenz argumentativ gezielt aufgehoben. Es wird dargelegt, dass es für die Tätigkeit als Lehrer keinen Unterschied mache, was es mit dem Körpergeruch von Schüler*innen auf sich habe (»aber es macht für den für die eigentlich Arbeit im Unterricht keinen Unterschied also es ist egal ob der jetzt stinkt weil der sich nicht wäscht oder was weiß ich weil er weil er ein Eigenschutz hat oder macht ne«). Der Lesart, dass der Lehrer vor dem Hintergrund seines Wissens über das Gewaltwiderfahrnis seiner Schülerin ihr gegenüber anders handelt als gegenüber anderen Schüler*innen, wird damit direkt widersprochen. Ferner wird dargelegt, dass der Lehrer zu den Hintergründen der Körperhygiene seiner Schüler*innen nichts sagen könne und hier auch keine Interventionen folgen würden (»von daher weiß ich es halt nicht wie gesagt wir reden nicht da drüber ich rede mit dem Mädchen nicht da drüber finde ich auch unangemessen äh::m«). Das Ansprechen der Körperhygiene im Lehrer-Schüler*innen-Verhältnis wird damit allgemein *und* mit Blick auf die konkrete Schülerin unter Rückgriff auf moralische Maßstäbe nunmehr als taktlos bezeichnet. Die Zurückhaltung des Lehrers gegenüber der gewaltbetroffenen Schülerin wird als allgemeingültige, alle Beziehungen zu Schülerinnen betreffende Handlungsweise hervorgebracht und im Hinblick auf die Schülerin normalisiert (»und ähm (..) von daher wie gesagt eher so ganz normal ähm eben wie mit allen Schülern umgegangen wird nur halt der Vermeidung von irgendwelchen körperlichen Nähe oder sowas ne überhaupt gar nicht der Ansatz ne«). Es wird angedeutet, dass das Einhalten einer räumlichen Distanz zu Schülerinnen etwas ist, das das Handeln des Lehrers grundsätzlich kennzeichnet (Kap. 6.2.2.6). Die Sorge des Lehrers impliziert eine Unsicherheit in der pädagogischen Beziehungsgestaltung: Einerseits erscheint ihm die spezifische Aufmerksamkeit für die gewaltbetroffene Schülerin notwendig und richtig, andererseits gibt er vor, ihr gegenüber nicht anders zu handeln als gegenüber den anderen Schülerinnen.

In einer Reformulierung am Ende des Segments wird das Verhältnis des Lehrers zu der gewaltbetroffenen Schülerin erneut normalisiert (»ähm aber wie gesagt (...) ne (..) ähm ein ganz normales Verhältnis zwischen-«). Die zuvor hervorgebrachte Bedeutung des Wissens des Lehrers über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis der Schülerin auf Handlungsebene wird darüber ein Stück weit zurückgenommen. Es wird vorgegeben, dass dieses das Handeln des Lehrers gegenüber der Schülerin nicht verändere, sondern allein auf gedanklicher Ebene präsent sei (»sonst keine Rolle außer ich

hab=s im Hinterkopf ((atmet ein)) ja ((atmet aus))«. In der argumentativen Zurücknahme der Sorge auf Handlungsebene, die zuvor mit Bezug auf das Wohl der Schülerin (pädagogisch) begründet wurde, wird mit Blick auf das gesamte Segment die Unsicherheit des Lehrers im Umgang mit der gewaltbetroffenen Schülerin sehr deutlich. Die Unsicherheit des Lehrers zeigt sich auch in einem weiteren Textsegment.

In diesem Textsegment wird die Sorge des Lehrers um die konkrete Schülerin weiter dargelegt. Es wird deutlich gemacht, dass der Lehrer den eigenen Anspruch auf Normalisierung im Verhältnis zu der Schülerin nur insoweit umsetzt, als er die spezifische Verletzbarkeit der Schülerin nicht aus seinem Handeln ausklammert:

»natürlich hab ich diesen ähm dadurch dass ich das jetzt weiß nochmal besonders darauf geachtet dass gerade ähm äh mit dieser Schülerin ähm dass ich mich da jetzt nicht in die Situation begeben dass ich mich eben mit dieser Schülerin alleine in einem Raum bin ähm wobei das eigentlich Blödsinn ist weil ähm warum soll ich sie jetzt anders behandeln als alle anderen aber trotzdem so was schwingt mit ja ähm und da ich weiß nicht inwiefern das dem Mädchen vielleicht unangenehm ist ne ich weiß nicht ob das Mädchen weiß dass wir es wissen ja ähm keine Ahnung es wird auch nicht drüber geredet sie verhält sich relativ normal und ja so wie sie sich eine vierzehn fünfzehnjähriges Mädchen bei uns auf der Schule verhält ne eigentlich sehr lebensfroh ein lebensfrohes Mädchen ein nettes Mädchen ähm ähm es ist schon komisch also ich hab mal mit ihr also sie ist in einer AG mal gewesen von mir ähm und ähm ja also das ist schon ja also ich versuche schon den Abstand zu wahren also nicht extremen Abstand so um Gottes Willen ne also jetzt äh um Gottes Willen armes Kind was ist dir passiert sondern ich versuche den Umgang normal zu gestalten aber trotzdem weiß ich aha hier nicht zu nahe kommen auf keiner Ebene also auch nicht äh auch da drauf zu achten dass man nichts sagt was in irgendeiner Art und Weise ähm ja verletzend sein könnte ja ähm auch keine Anspielung auf irgendwas« (Z. 1162–1180).

Einleitend wird die besondere Aufmerksamkeit, die der Lehrer der gewaltbetroffenen Schülerin auf der Beziehungsebene entgegenbringt, beschrieben und anhand einer Situation aus dem schulischen Alltag plausibilisiert. Als Begründung wird das Wissen über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis der Schülerin herangezogen (»dass ich das jetzt weiß«). Entgegen den

vorherigen Versuchen der Normalisierung wird besondere Aufmerksamkeit für die gewaltbetroffene Schülerin damit erneut klar hervorgebracht. Auf der Handlungsebene wird diese als Vermeidung von exklusiven Situationen beschrieben, in denen eine von der Schülerin vermeintlich als bedrohlich erlebte Nähe zu dem Lehrer entstehen könnte (»dass ich mich eben mit dieser Schülerin alleine in einem Raum bin«). In Kapitel 6.2.2.6 wird gezeigt, dass der Lehrer auf diese Praktik in den Beziehungen zu allen Schülerinnen zurückgreift und es sich daher nur auf der Ebene der Begründung, nicht auf der Ebene der Handlung, um eine Besonderung im Umgang mit der Schülerin handelt. In einem argumentativen Einschub wird das eigene Vorgehen zwar infrage gestellt und der Anspruch nach einer Gleichbehandlung der Schüler*innen formuliert (»ähm wobei das eigentlich Blödsinn ist weil ähm warum soll ich sie jetzt anders behandeln als alle anderen«). Über eine Gegensatzkonstruktion wird jedoch darauf verwiesen, dass der Lehrer das Wissen über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnis nicht ausblenden könne und dieses atmosphärisch für den Lehrer im Kontakt mit der Schülerin präsent sei (»aber trotzdem so was schwingt mit ja ähm«). Der Handlungsentwurf, der auf die Vermeidung von exklusiven Situationen zielt, wird im Hinblick auf das Wohl der Schülerin begründet (»und da ich weiß nicht inwiefern das dem Mädchen vielleicht unangenehm ist ne«). Zwar wird deutlich gemacht, dass der Lehrer nicht wisse, ob eine solche Situation aufseiten der Schülerin Gefühle auslösen könnte, die für diese beängstigend oder beklemmend seien. Allein die Möglichkeit scheint für den Lehrer als Begründung für sein Handeln auszureichen. Das Handeln des Lehrers gegenüber der Schülerin wird damit auf der Grundlage von Annahmen über die Schülerin begründet, derer sich der Lehrer selbst nicht sicher ist. Überdies implizieren die Annahmen eine von dem Lehrer für das Mädchen ausgehende bedrohliche Nähe, die vor dem Hintergrund der Adressierung männlicher Pädagogen als Täter sexualisierter Gewalt nachvollziehbar wird. Die aufseiten des Lehrers kommunizierte Unsicherheit im Kontext der (pädagogischen) Beziehungsgestaltung wird des Weiteren im Hinblick darauf ausgedrückt, ob die Schülerin darüber informiert ist, dass der Lehrer und die Klassenlehrerin von der sexualisierten Gewalt wissen (»ich weiß nicht ob das Mädchen weiß dass wir es wissen ja ähm keine Ahnung«). Die Möglichkeit, die Schülerin auf das Gespräch mit der Mutter anzusprechen, wird von dem Lehrer anhand eines für den Kontext Schule geltenden Schweigegebots auf impliziter Ebene zurückgewiesen (»es wird auch nicht drüber geredet«). Die eigene Sprachlosigkeit im Fall der Schülerin

wird damit in eine von dem Lehrer wahrgenommene Kultur des Schweigens im schulischen Kontext über Fragen sexualisierter Gewalt eingeordnet und über diese auch plausibilisiert. Das Nicht-Sprechen wird des Weiteren auch über eine Fremdpositionierung der Schülerin begründet, die diese im Hinblick auf altersgemäße Verhaltensweisen als unauffällige Schülerin zeigt (»sie verhält sich relativ normal und ja so wie sie sich eine vierzehn fünfzehnjähriges Mädchen bei uns auf der Schule verhält ne eigentlich sehr lebensfroh ein lebensfrohes Mädchen ein nettes Mädchen«). Auf impliziter Ebene wird darüber deutlich gemacht, dass aus Sicht des Lehrers keine pädagogische Begründung für ein Gespräch mit der Schülerin über die Gewalterfahrungen vorliegt. Demgegenüber deutet die in der Fremdpositionierung enthaltene Einschränkung (»eigentlich«) einen Zweifel in der Wahrnehmung der Schülerin aufseiten des Lehrers an. Dieser kann dahingehend gedeutet werden, dass der Lehrer bei einer Person, die in der Kindheit sexuell missbraucht wurde, möglicherweise andere Verhaltensweisen erwartet hätte und seine Beobachtungen deshalb mit einer Einschränkung formuliert. Die eigene Irritation über das vermeintlich fröhliche Wesen der Schülerin wird in der nachfolgenden Kommentierung explizit formuliert (»ähm ähm es ist schon komisch«). Indirekt wird hier erneut das fehlende Wissen des Lehrers über sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend und die Folgen sexualisierter Gewalt nachvollziehbar. Es könnte jedoch auch sein, dass sich der kommentierende Einschub auf die nachfolgende Aussage zur Sorge des Lehrers um die Schülerin bezieht, die erneut im Hinblick auf die in ihr enthaltenen Ambivalenzen dargelegt wird (»also ich hab mal mit ihr also sie ist in einer AG mal gewesen von mir ähm und ähm ja also das ist schon ja also ich versuche schon den Abstand zu wahren also nicht extremen Abstand so um Gottes Willen ne also jetzt äh um Gottes Willen armes Kind was ist dir passiert sondern ich versuche den Umgang normal zu gestalten aber trotzdem weiß ich aha hier nicht zu nahe kommen auf keiner Ebene«). Die eigene Verunsicherung auf Handlungsebene in der Beziehungsgestaltung wird hier erneut klar zum Ausdruck gebracht. Das Handeln des Lehrers bewegt sich zwischen der bereits zuvor rekonstruierten besonderen Aufmerksamkeit für die Schülerin, die über das Einhalten einer räumlichen Distanz ausgedrückt wird, und dem Versuch der Normalisierung des Umgangs mit der Schülerin. Überdies ist in der Darstellung eine emotionale Äußerung des Lehrers enthalten, die auf dessen Bestürzung angesichts des sexualisierten Gewaltwiderfahrnisses hindeutet und die emotionale Basis der Sorge des Lehrers für die Schülerin bildet.

In den abschließenden Sequenzen wird die besondere Achtsamkeit, die der Lehrer der Schülerin entgegenbringt, erneut mit Bezug auf die ihr zugeschriebene Verletzbarkeit begründet (»also auch nicht äh auch da drauf zu achten dass man nichts sagt was in irgendeiner Art und Weise ähm ja verletzend sein könnte ja ähm auch keine Anspielung auf irgendwas«). Die von dem Lehrer wahrgenommene Verletzbarkeit der Schülerin wird hier auf die Möglichkeit verbal erzeugter Kränkungen und Grenzverletzungen bezogen. Indirekt wird die Zurückhaltung des Lehrers auch auf der Ebene des Gesprächs begründet. Alles in allem wird die Schülerin vom Lehrer in mehrfacher Hinsicht als verletzbar wahrgenommen: Zu der räumlichen Exklusivität und Nähe wird hier auch das Sprechen als potenzielle Ebene für Verletzungen im Verhältnis des Lehrers zu der Schülerin hervorgebracht. Die damit verbundene Selbstpositionierung bringt den Lehrer als äußerst sensibel im Hinblick auf die Möglichkeiten, die Schülerin durch die eigenen Handlungen zu verletzen, hervor – auch wenn diese einseitig, im Hinblick auf ein Zuviel an Nähe, reflektiert werden und nicht im Hinblick auf ein Zuviel an Distanz.

Alles in allem wird auf der Grundlage der aufgeführten Textsegmente eine Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen nachvollziehbar, die zentral von einer Selbstpositionierung des Lehrers getragen wird, die diesen als achtsamen und sorgenden Lehrer zeigt: Seine Sorge ist zugleich darauf gerichtet, die Schülerin in der direkten Interaktion nicht zu verletzen, wie darauf, die Schülerin aufgrund des sexualisierten Gewaltwiderfahrnisses im Schulalltag nicht von dem Klassenkollektiv auszuschließen und gegenüber anderen Schüler*innen zu benachteiligen. Die Selbstsorge beinhaltet zugleich eine Verunsicherung im Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten gegenüber der Schülerin, die auf der Handlungsebene einseitig aufgelöst wird. Als Sorgepraxis des Lehrers kann einzig eine Form der Zurückhaltung und die Vermeidung von räumlich-exklusiver Nähe gegenüber der Schülerin rekonstruiert werden. Da jegliche Formen der Zuwendung wie Gesprächsangebote oder anderes abgelehnt werden, erscheint die Sorge des Lehrers einseitig an der Einhaltung einer distanzierten Position gegenüber der Schülerin orientiert. Dies gerät in der Selbstsorge nicht in den Blick. Dies könnte damit erklärt werden, dass in der Selbstsorge des Lehrers für die Vermeidung von Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung weitere, selbstbezogene Gründe hervorgebracht werden, die als notwendig erlebte Abgrenzung von der Diskursposition des männlichen Täters rekonstruiert werden (Kap. 6.2.2.5–6.2.2.7).

6.2.2.4 »war wahrscheinlich auch gegen andere Männer« – Zur Notwendigkeit der Abgrenzung von der männlichen Täterposition

Auf der Grundlage eines Textsegments, in dem der Lehrer weitere Informationen zum Fall der gewaltbetroffenen Schülerin darlegt, wird in diesem Kapitel die Bedeutung der vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt für die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen weitergehend rekonstruiert. Während in Kapitel 6.2.2.1 eine geschlechtsbezogene Verzerrung in der Wahrnehmung des Lehrers rekonstruiert wurde, bei der sexualisierte Gewalt gegen Mädchen tendenziell normalisiert und sexualisierte Gewalt gegen Jungen als erklärungsbedürftig betrachtet wird, wird nun eine Perspektive auf sexualisierte Gewalt rekonstruiert, die explizit von einer männlichen Täterschaft ausgeht und Männlichkeit grundsätzlich mit der Möglichkeit der Täterschaft verknüpft. Damit verbunden wird eine reflexive Selbstpraktik des Lehrers rekonstruiert, die zentral auf die Abgrenzung von der männlichen Täterposition zielt:

»und ähm die Mutter hat mir dann (..) gesagt ja sie darf mitkommen bitte achten sie darauf der Hintergrund war der dass der Vater dieses Kindes wohl auch dafür strafrechtlich verfolgt worden ist und ähm (5) ich bin mir jetzt nicht ganz im Klaren darüber wie es jetzt genau war ob es jetzt schon so war dass der Vater draußen war oder ob der nur näher nach STADT A verlegt worden ist also näher an die Schule heranverlegt worden ist aber auf jeden Fall bestand wohl eine Angst so hatte ich das Gefühl zumindestens dass der Vater ä::hm in irgendeiner Art und Weise auftauchen können so da hatte ich das Gefühl also ich hab dann hinterher mit der Klassenlehrerin gesprochen mit einer der beiden Klassenlehrerin und ähm (..) die bestätigte mir dann auch dass da also (..) eine unheimliche Angst vorherrscht in der Familie bezüglich dieses ähm (..) Vaters der der die Frau ist auch schon getrennt und **hat schon einen neuen Mann** und auch schon ein weiteres Kind bekommen ((atmet ein)) (...) und ähm wie gesagt das ähm da war eine unheimliche Angst zu merken dass da was nicht in Ordnung war das ist dann auch natürlich so wo man sich dann so in dem Moment sagt natürlich woher soll der jetzt wissen dass dass wir jetzt nach da so zu der und der Uhrzeit aber ähm da merkt man dann natürlich dass da eine Familiensituation ne gewisse ähm eine gewisse Angst da auch hat ne und deswegen war wahrscheinlich auch gegen andere Männer aber das schien mir in dieser Situation konkret

gegen den Vater wohl zu zu zu sein das war jetzt eher unwahrscheinlich dass der dort auftauchen würde aber ähm bedenklich ist es schon also (..)« (Z. 939–961).

Einleitend wird die Zustimmung der Mutter zur Teilnahme der Schülerin an dem Schwimmbadbesuch dargelegt. In Verbindung mit der Zustimmung habe die Mutter eine Bitte an den Lehrer gerichtet, besonders auf die Schülerin zu achten (»die Mutter hat mir dann (..) gesagt ja sie darf mitkommen bitte achten sie darauf«). Das konkrete Anliegen der Mutter, bei dem es darum ging, dass der Lehrer darauf achten solle, dass sich der Schülerin während des Schwimmbadbesuchs keine unbekannten Männer nähern sollten, wird hier nicht wiederholt. Stattdessen werden weitere Hintergrundinformationen aufgeführt, anhand derer die Sorge der Mutter vor einem erneuten Übergriff auf die eigene Tochter plausibilisiert wird. Zum einen wird der Vater der Schülerin mit dem Hinweis auf ein strafrechtliches Verfahren als Täter in die Erzählung eingeführt (»der Hintergrund war der dass der Vater dieses Kindes wohl auch dafür strafrechtlich verfolgt worden ist und ähm (5)«). Auch wenn der Lehrer sich nicht ganz sicher zu sein scheint, ob es ein strafrechtliches Verfahren gegen den Täter/Vater²³ gegeben hat (»wohl«), enthält die Argumentation mit Blick auf die stattgefundene sexualisierte Gewalt und die Bedrohung, die von dem Täter/Vater für die Schülerin ausgegangen ist, eine validierende Funktion. Nach einer Pause von fünf Sekunden folgt eine weitere Argumentation zum Freiheitsstatus des Täters/Vaters, in der überlegt wird, inwiefern auch in der zurückliegenden Situation des Schwimmbadbesuchs eine tatsächliche Bedrohung von dem Täter/Vater für die Schülerin ausgegangen ist (»ich bin mir jetzt nicht ganz im Klaren darüber wie es jetzt genau war ob es jetzt schon so war dass der Vater draußen war oder ob der nur näher nach STADT A verlegt worden ist also näher an die Schule heran verlegt worden ist«). An dieser Stelle wird deutlich, dass der Lehrer nicht über die Details der Situation informiert ist und nicht weiß, ob der Täter/Vater zum Zeitpunkt des Schwimmbadbesuchs in Haft saß oder nicht. Auf impliziter Ebene wird für den Fall, dass der Täter/Vater noch nicht aus der Haft entlassen sei, die Sorge der Mutter vor einer unerlaubten Annäherung des Täters/Vaters an die Schülerin infrage gestellt. Mit einem Verweis

23 Die Doppelnennung zielt darauf, die unterschiedlichen Rollen in der Rekonstruktion sichtbar zu machen, die das Verhältnis des Täters/Vaters zu der Schülerin bestimmen.

auf die eigene emotionale Wahrnehmung wird die Deutung, dass sich die Sorge der Mutter auf die Annäherung des Täters/Vaters bezieht, jedoch zugleich bekräftigt (»aber auf jeden Fall bestand wohl eine Angst so hatte ich das Gefühl zumindestens dass der Vater ä::hm in irgendeiner Art und Weise auftauchen können so da hatte ich das Gefühl«). Bei der Deutung der Sorge der Mutter wird dem eigenen Gefühl an dieser Stelle gegenüber dem faktischen Wissen über die zurückliegenden Zusammenhänge der Vorrang gegeben. Zugleich wird die Deutung, dass es bei der Sorge der Mutter primär um eine Konfrontation der Schülerin mit dem Täter/Vater gehen könnte, anhand einer Fremdpositionierung der Klassenlehrerin bestätigt (»also ich hab dann hinterher mit der Klassenlehrerin gesprochen mit einer der beiden Klassenlehrerin und ähm (..) die bestätigte mir dann auch dass da also (..) eine unheimliche Angst vorherrscht in der Familie bezüglich dieses ähm (..) Vaters«). Die Klassenlehrerin fungiert hier als der Garant für die emotionale Wahrnehmung des Lehrers. Damit verbunden wird eine Selbstpositionierung gegenüber der Mutter der Schülerin hervorgebracht, die den Lehrer als empathische, die Sorge der Mutter nachvollziehende Lehrkraft zeigt. Die Selbstpositionierung des Lehrers ist damit klar an der Seite der Mutter orientiert, während die Ungereimtheiten in den Darstellungen zur Situation des Täters/Vaters in den Hintergrund rücken.

In der sequenziellen Abfolge des Textsegments folgt ein Einschub des Lehrers zur Lebenssituation der Mutter der Schülerin, der sich auf den aktuellen Beziehungsstatus und die erneute Mutterschaft der Mutter bezieht (»die Frau ist auch schon getrennt und **hat schon einen neuen Mann** und auch schon ein weiteres Kind bekommen ((atmet ein)) (...)«). Die Trennung der Mutter von dem Täter/Vater wird in einen Zusammenhang mit der Angst der Mutter vor dem Täter/Vater gebracht (»auch«) und als Folge seiner sexualisierten Gewalttaten gegen die Tochter dargestellt. Während der Trennung von dem Täter/Vater keine weitere Beachtung geschenkt wird, wird das Eingehen der neuen Partnerschaft mit einem anderen Mann von dem Lehrer stimmlich stark betont. Darüber und aufgrund der mehrfachen Wiederholung des Adverbs »schon« wird eine negative Bewertung des Sexuallebens und reproduktiven Handelns der Mutter durch den Lehrer angedeutet. Insbesondere das Eingehen einer neuen Beziehung zu einem anderen Mann, aber auch die Geburt eines weiteren Kindes werden von dem Lehrer als übereilt bewertet. Auf impliziter Ebene wird der Mutter so eine Verantwortungslosigkeit gegenüber den eigenen Kindern zugeschrieben. Im Kontext des sexualisierten Gewaltwiderfahr-

nisses wird der Mutter damit rückblickend eine Mitschuld an dem Übergriff des Täters/Vaters auf die erste Tochter gegeben und eine potenzielle Gefährdung der Tochter und des zweiten Kindes durch den neuen Partner konstruiert. Die Verantwortungsübertragung an die Mutter steht der ansonsten verständnisvollen Selbstpositionierung des Lehrers zur Mutter entgegen, auch wenn diese mit einem Verweis auf die Sorge der Mutter erneut betont wird (»und ähm wie gesagt das ähm da war eine unheimliche Angst zu merken, dass da was nicht in Ordnung war«). Die erneute, explizite Bezugnahme auf die Gefühle der Mutter deutet darauf hin, dass die implizite Abwertung des sexuellen und reproduktiven Handelns der Mutter und die damit verbundene Verantwortungszuweisung nicht bewusst erfolgt.

In einer weiteren Argumentation wird der Wechsel aus empathischer Positionierung und Infragestellung der Perspektive der Mutter wiederholt. Zunächst wird dabei die Deutung, dass es sich bei der Sorge der Mutter ausschließlich um das Auftauchen des Täters/Vaters gehandelt hat, zurückgenommen (»das ist dann auch natürlich so wo man sich dann so in dem Moment sagt natürlich woher soll der jetzt wissen dass dass wir jetzt nach da so zu der und der Uhrzeit«). Über einen Bezug auf die Zeit wird argumentiert, dass der Täter/Vater nicht wissen könne, wann die Schülerin ins Schwimmbad gehe. Auf diese Weise werden erneut Zweifel des Lehrers an der bisherigen Deutung zur Sorge der Mutter hervorgebracht. Als müsse der Lehrer sich selbst erneut von der Sorge der Mutter überzeugen, wird diese nochmals wiederholt (»aber ähm da merkt man dann natürlich dass da eine Familiensituation ne gewisse ähm eine gewisse Angst da auch hat ne«). Es wird deutlich, dass der Zweifel des Lehrers sich nicht unmittelbar auf die Sorge der Mutter und auf die Frage, ob diese berechtigt war, bezieht, sondern darauf, wodurch sie begründet ist. Als alternative Begründung wird nunmehr die Möglichkeit aufgeführt, dass die Sorge der Mutter sich grundsätzlich auf den Kontakt der Schülerin mit Männern beziehe (»und deswegen war wahrscheinlich auch gegen andere Männer«). Mit Bezug auf die zurückliegende Situation wird damit die Möglichkeit hervorgebracht, dass sich während des Schwimmbadbesuchs irgendein Mann der Schülerin annähern könne. Mit dieser Deutung wird die potenzielle Täterschaft auf alle Männer verallgemeinert. Zum einen wird in dieser Deutung Männlichkeit strukturell mit der Täterschaft von sexualisierter Gewalt verknüpft. Zum anderen wird der Mythos des sogenannten Fremdräters aufgerufen, nach dem die meisten Taten sexualisierter Gewalt durch unbekannte Männer ausgeübt würden (vgl. Enders, 2012).

Trotz des ungeklärten Freiheitsstatus des Täters/Vaters wird die alternative Deutung des Lehrers zur Sorge der Mutter zurückgewiesen und die Annahme aufrechterhalten, dass sich ihre Angst im Kontext des Schwimmbadbesuchs gegen den Täter/Vater gerichtet habe (»aber das schien mir in dieser Situation konkret gegen den Vater wohl zu zu zu sein«). Indem die eigenen Bedenken über die Sorge der Mutter im Hinblick auf den Vater erneut infrage gestellt werden, wird die Ambivalenz des Lehrers im Hinblick auf die ›richtige‹ Deutung überdeutlich (»das war jetzt eher unwahrscheinlich dass der dort auftauchen würde aber ähm bedenklich ist es schon also (..)«). Das Auftauchen des Täters/Vaters im Schwimmbad wird vom Lehrer zwar als wenig realistisch eingeordnet, als Möglichkeit aber weiterhin in Betracht gezogen. Auf der Grundlage der allgemeinen Konstruktion männlicher Täterschaft kann davon ausgegangen werden, dass die personelle Fokussierung des Lehrers auf den Täter/Vater für den Lehrer – im Kontakt mit der Mutter und darüber hinaus – eine entlastende Funktion hat. So kann die Selbstpositionierung als verständnisvolle Lehrkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt aufrechterhalten werden (Kap. 6.2.2.1), mit der er sich – dies ist an dieser Stelle entscheidend – von der verallgemeinerten Position des männlichen Täters, die indirekt qua seiner Geschlechtlichkeit auch ihn trifft, abgrenzen kann. Das heißt, dass der Lehrer die naheliegende, alternative Deutung zur Sorge der Mutter wieder verwirft, verweist auf impliziter Ebene primär auf das Abgrenzungsbedürfnis des Lehrers von der Möglichkeit einer Täterzuschreibung. Als eine Form der reflexiven Selbstpraktik findet sich diese Form des Abgrenzungshandelns auf sprachlicher Ebene noch ein zweites Mal innerhalb dieses Segments: Auch die moralische Abwertung des Beziehungshandelns der Mutter kann als Abgrenzungshandeln des Lehrers von der potenziellen Täterposition des neuen Partners der Mutter gedeutet werden. Die Bedeutung des Abgrenzungshandelns ergibt sich erst vor dem Hintergrund der im Rahmen dieses Segments verallgemeinerten, symbolischen Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft, anhand derer der Lehrer seine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt strukturiert und ordnet. Dem widerspricht auch die über die Partnerwahl vermittelte implizite Verantwortungszuweisung der sexualisierten Gewalttaten an die Mutter. Das Abgrenzungshandeln des Lehrers erweist sich damit als zentraler Aspekt der Selbstsorge bzw. als reflexive Selbstpraktik des Lehrers, mit der er die Zuschreibung des männlichen Täters von sich fernhalten möchte: Die Selbstsorge des Lehrers zielt anhand dieser Selbstpraktik darauf, dass

er nicht als potenzieller Täter wahrgenommen werden möchte, weder von der Mutter seiner Schülerin noch von der interviewenden Person. Dies versucht er glaubhaft zu machen, indem er sich erstens moralisch von den sexuellen und reproduktiven Praktiken der Mutter abgrenzt und zweitens im Kontext des Schwimmbadbesuchs an der Fokussierung auf den Täter/Vater festhält.

6.2.2.5 »man ist halt immer dieser Sache ausgesetzt dass jemand was wenn er mich nicht mag oder sowas jetzt erzählen könnte« – Potenzielle Falschbeschuldigung als Handlungsbedingung männlicher Lehrkräfte

In diesem Kapitel wird die Auseinandersetzung des Lehrers mit der Möglichkeit einer Falschbeschuldigung rekonstruiert, die – neben der Sorge um die gewaltbetroffene Schülerin – von dem Lehrer im Erzählen als zweiter zentraler Aspekt der Selbstsorge hervorgebracht wird. Es geht dabei nicht um konkrete Fälle von sexualisierter Gewalt, sondern um Fälle, in denen Schüler*innen (oder auch weitere Lehrkräfte) männliche Lehrer beschuldigen könnten, sexuell übergriffig gehandelt zu haben. Im Fokus der Selbstsorge steht damit die Angst des Lehrers vor einer Rufschädigung durch den Vorwurf, sexuell grenzverletzend gehandelt zu haben. Die Möglichkeit einer Falschbeschuldigung wird – trotz ihrer potenziellen Form – als die Erfahrung einer spezifischen Form der Vulnerabilität rekonstruiert, die vom Lehrer ausschließlich männlichen Lehrkräften zugeschrieben wird. Auf der Grundlage von zwei Textsegmenten wird die Angst des Lehrers vor einer Falschanschuldigung plausibilisiert.

Im ersten Textsegment wird eine Erfahrung hervorgebracht, die in die Studienzeit des Lehrers Gerrit Goergen fällt und in deren Fokus der vermeintlich haltlose Vorwurf gegen einen ehemaligen Kollegen steht, eine Schülerin (auf sexualisierte Weise) berührt zu haben:

»ich hab eine Situation erlebt im Schulpraktikum wo ein Lehrer den ich als Ausbilder hatte also das war der Praktikumsbetreuer (..) ähm öhm mit dem saßen wir an einem Tisch und es war auch ein anderer Lehrer dabei und es ging auch um um solche Geschichten wie muss man sich verhalten und sowas wie gesagt es war ganz am Anfang vom Studium und dieser Kollege damals noch nicht Kollege weil damals war ich ja noch Student dem ist hat eine Schülerin mal vorgeworfen dass er ähm sie angepackt hat oder irgend-

was ne keine Ahnung und es:: (..) es war nicht so ne ich war ja nicht dabei ne ich kann jetzt nicht sagen das war so aber zumindestens hat sich dieser Verdacht nicht bestätigt **aber** es hat für diesen Menschen für diesen Lehrer einen üblen Nachgeschmack gehabt ne und ich möchte persönlich nicht in die Situation kommen dass mir jemand nachsagen könnte dass ich nur ansatzweise irgendjemanden angefasst haben könnte« (Z. 996–1009).

Über die zeitliche Einordnung der zurückliegenden Erfahrung wird angezeigt, dass der Lehrer bereits in der frühen Phase des Studiums mit der Möglichkeit einer Falschbeschuldigung konfrontiert wird. Es wird eine Gesprächssituation dargestellt, an der der Lehrer – damals noch als Praktikant – sowie zwei weitere männliche Lehrkräfte beteiligt sind, von denen einer als Praktikumsbetreuer bezeichnet wird. Der Anwesenheit des weiteren Lehrers wird zunächst keine zentrale Bedeutung zugewiesen. Inhaltlich werden die Gesprächsinhalte nur umrissen und als Diskussion von Handlungsmöglichkeiten in spezifischen Situationen angedeutet (»und es ging auch um um solche Geschichten wie muss man sich verhalten und sowas«). Im Kontext der weiteren Darstellung wird deutlich, dass mit der Formulierung »solche Geschichten« Situationen gemeint sind, in denen (männliche) Lehrkräfte sich vor sogenannten Falschbeschuldigungen durch Schüler*innen schützen müssen. In einer Reformulierung zu dem frühen Zeitpunkt des Gesprächs (»wie gesagt es war ganz am Anfang vom Studium«) wird die Bedeutsamkeit des zurückliegenden Gesprächs hervorgehoben, indem angezeigt wird, dass die Frage einer Falschbeschuldigung den Lehrer bereits seit Beginn der beruflichen Ausbildung beschäftigt. Die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit einer Rufschädigung durch den Vorwurf, als Lehrer sexuell grenzverletzend gehandelt zu haben, wird damit als fester Bestandteil seiner beruflichen Positionierung als Lehrer ausgegeben. Das Wissen des Lehrers über diese Möglichkeit wird auf der Grundlage der Erfahrungen eines Lehrkollegen somit als erfahrungsbasiert ausgegeben. Dass es tatsächlich nur äußerst selten zu sogenannten Falschbeschuldigungen kommt (vgl. Seith et al., 2009), wird von dem Lehrer ausgeblendet. Anhand der Fremdpositionierung des weiteren Lehrers, der ebenfalls bei dem Gespräch anwesend war, als Kollege wird eine Nähe zur Position eben dieses Lehrers suggeriert (»und dieser Kollege damals noch nicht Kollege weil damals war ich ja noch Student dem ist hat eine Schülerin mal vorgeworfen dass er ähm sie angepackt hat oder irgendwas ne keine Ahnung«). Auch wenn die Nähe zu dem Kollegen

mit dem Verweis auf den damaligen Status des Lehrers Gerrit Goergen als Student eingeschränkt wird, liegt es nahe, dass die Situation ein Identifikationsmoment des jungen Lehrers Gerrit Goergen mit dem betroffenen Lehrer enthält – zum einen vor dem Hintergrund der geschlechtlichen Positionierung als männliche Lehrkräfte, zum anderen aufgrund der Hierarchie zwischen dem Kollegen und dem Studenten Gerrit Goergen. Beide Aspekte legen eine Orientierung und eine Identifizierung des angehenden Lehrers Gerrit Goergen mit dem älteren Kollegen nahe. Eben jener Kollege sei einmal von einer Schülerin beschuldigt worden, dass er sie auf übergriffige Weise berührt habe. Die Verwendung des Begriffs »angepackt« deutet den von der Schülerin erlebten Gewaltcharakter der Handlung an. Ob und inwieweit es sich um sexualisierte Gewalt handelte, erschließt sich nur aus dem Kontext der Erzählung. Die Darstellung der zurückliegenden Erfahrung des Kollegen ist präzise und vage zugleich: Der Vorwurf, sexuell übergriffig gehandelt zu haben, wird als Tatsache dargestellt. Zugleich besteht eine große Uneindeutigkeit dahingehend, was konkret der Gegenstand des Vorwurfes der Schülerin war (»oder irgendwas ne keine Ahnung«). Der Lehrer Gerrit Goergen zeigt sich damit einerseits als informiert darüber, dass es Lehrkräfte gibt, die von Schüler*innen des sexualisierten Übergriffes bezichtigt werden. Andererseits wird deutlich, dass er keine genauen Informationen über die zurückliegende Erfahrung des Kollegen erhalten hat. Als Begründung für die Unklarheiten in dem zurückliegenden Fall wird aufgeführt, dass der Lehrer in dem zurückliegenden Ereigniszusammenhang nicht zugegen war (»und es:: (..) es war nicht so ne ich war ja nicht dabei ne ich kann jetzt nicht sagen das war so«). Mit der eigenen Abwesenheit in der zurückliegenden Situation wird die Unmöglichkeit begründet, den zurückliegenden Vorwurf an den Lehrer richtig einzuschätzen und zu bewerten. Dennoch wird in der folgenden Sequenz der Verdacht als unbestätigt eingeordnet (»aber zumindestens hat sich dieser Verdacht nicht bestätigt«). Nicht die Frage, ob der sexualisierte Übergriff tatsächlich stattgefunden habe oder nicht, steht im Zentrum der Argumentation, sondern dass der Vorwurf nicht bestätigt werden konnte. Diese Perspektivverschiebung kann als Teil einer Täter-Opfer-Umkehr beschrieben werden, bei der die Situation der Schülerin und die Frage, warum diese derartige Vorwürfe gegen den Lehrer erhebt, aus dem Blick gerät. Es ist eine Perspektive, die vor allem die Situation des involvierten Lehrers in den Blick rückt. Obwohl die Grundlage des Vorwurfs ungeklärt ist, wird der Vorwurf an den Lehrer nicht als nicht bestätigter Verdacht auf sexuali-

sierte Gewalt, sondern als Falschbeschuldigung gedeutet. In einer weiteren Sequenz wird die einseitige Orientierung an der Situation des beschuldigten Lehrers offensichtlich, denn obwohl der Verdacht als nicht bestätigt eingeordnet wurde, wird einseitig auf die negativen Folgen der erfolgten Anschuldigung für den Lehrer hingewiesen (»**aber** es hat für diesen Menschen für diesen Lehrer einen üblen Nachgeschmack gehabt ne«). Was die genauen Konsequenzen sind, wird nicht erwähnt. Unter Rückgriff auf die Metapher »Nachgeschmack«, die zudem in negativer Eigenschaft bestimmt wird, wird angezeigt, dass der Vorwurf den entsprechenden Lehrer (im schulischen Kontext) noch eine Weile beschäftigt hat. In der abschließenden Sequenz wird vom Lehrer Gerrit Goergen schließlich der Wunsch ausgedrückt, der im Kontext seiner Selbstsorge richtungsweisend ist und mit dem die Möglichkeit der Falschbeschuldigung als zentraler Aspekt seiner Selbstsorge verdeutlicht wird (»und ich möchte persönlich nicht in die Situation kommen dass mir jemand nachsagen könnte dass ich nur ansatzweise irgendjemanden angefasst haben könnte«). Der Lehrer macht deutlich, dass er in keiner Weise in eine Situation kommen möchte wie der ältere Kollege, in der ihm vorgeworfen werden könnte, er habe übergriffig gehandelt. Das Verb »anfassen« wird dabei doppeldeutig verwendet: Zum einen können harmlose Berührungen gemeint sein, die ein Anfassen im Sinne einer Hilfestellung im schulischen Alltag implizieren, zum anderen können sexualisierte Berührungen gemeint sein. Von wem der Vorwurf ausgehen könnte, wird nicht konkretisiert. In der Aussage des Lehrers wird die mit einer vermeintlichen Falschbeschuldigung einhergehende Befürchtung deutlich zum Ausdruck gebracht ebenso wie angedeutet wird, dass er eine solche Falschbeschuldigung um jeden Preis verhindern möchte. Implizit wird hier, aus subjektiver Perspektive, die Verletzbarkeit als (männliche) Lehrkraft angedeutet, die trotz ihrer potenziellen Erscheinungsform vom Lehrer als real erfahren wird.

In einem weiteren Textsegment wird die Angst des Lehrers vor einer vermeintlichen Falschbeschuldigung weiter begründet. Im Fokus der Begründung steht eine persönliche Erfahrung des Lehrers dazu, wie im schulischen Kontext mit Informationen über Lehrkräfte umgegangen wird:

»also (...) man man ist doch ein bisschen verunsichert auch wenn man sagt ich möchte auch gar nicht dass es dazu kommt dass irgendjemand denken **könnte** ja oder ähm auch gar nichts jemand dazukommt um mich zu ärgern und zu sagen der hat auch was gemacht und wenn wenn ich eins schon

ähm (..) mir denken kann oder das auch erfahren hab dass ist übrigens die Sache wo ich sage ich hatte vorher diese Unterrichtsstörung dieser einen Klasse wo ich im Referendariat war ich bin in die nächste Klasse gekommen das waren keine zehn Minuten Unterschied zeitlich da wusste die Klasse schon was ich gemacht hatte und ähm ich möchte mir gar nicht vorstellen was jemand denken **könnte** wenn jemand so ein Gerücht verbreiten würde ich hätte jemanden angefasst ja wie schnell das die Runde machen würde da müsste gar nichts dran sein das macht einfach die Runde das find ich das find ich furchtbar ne stellt man sich vor ein ein männlicher Lehrer der den Ruf ha- hat er **könnte** will ich mir gar nicht vorstellen wie gesagt ich kannte den Lehrer der beim ersten Praktikum davon berichtete dass der Kollege genau diese Situation durch hat so« (Z. 1015–1031).

Die einleitende Selbstpositionierung erfolgt mit Bezug auf die Gefühlslage des Lehrers, die als Verunsicherung bestimmt wird. Die Gefühlslage wird allgemein hervorgebracht (»man«), wodurch suggeriert wird, dass sie auch auf andere Lehrkräfte zutrifft. Das Ausmaß der Verunsicherung wird abgeschwächt (»ein bisschen verunsichert«), worüber angezeigt wird, dass der Lehrer sich weiterhin als handlungsfähig einschätzt. Die Verunsicherung wird vor dem Hintergrund einer wahrgenommenen Abhängigkeit des Lehrers von einem Gegenüber hervorgebracht, das weitgehend unbestimmt bleibt (»irgendjemand«, »jemand«), dem jedoch eine spezifische Intention unterstellt wird, die auf die persönliche Schädigung des Lehrers zielt (»um mich zu ärgern und zu sagen der hat was gemacht«). Der Gegenstand, auf den sich der schädigende Vorwurf bezieht, bleibt unbestimmt und geht nur aus dem Kontext der Darstellung – als Falschbeschuldigung – hervor. Die Abhängigkeit des Lehrers von diesem Gegenüber wird anhand einer Selbstpositionierung des Lehrers unterstrichen, mit der vorgegeben wird, dass der Lehrer auch bei einer größeren Umsicht dahingehend, keine übergriffigen Handlungen provozieren zu wollen, die Möglichkeit einer gezielten Schädigung seiner Person nicht abwenden könne (»auch wenn man sagt ich möchte auch gar nicht dass es dazu kommt dass irgendjemand denken **könnte**«). Es kann angenommen werden, dass die Verunsicherung des Lehrers unmittelbar aus dieser empfundenen Abhängigkeit und den – aus seiner Sicht wahrgenommenen – fehlenden Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit einer solchen Beschuldigung hervorgeht.

In den weiteren Sequenzen wird die Angst des Lehrers vor einer Rufschädigung erfahrungsbasiert begründet. Vor dem Hintergrund eines Er-

lebnisses aus der Zeit seines Referendariats, bei der es zu einer massiven Störung des Unterrichts durch einzelne Schüler*innen kam, wird die Erfahrung des Lehrers hervorgebracht, dass heikle Informationen über Lehrkräfte unter Schüler*innen rasch Verbreitung finden können (»und wenn wenn ich eins schon ähm (..) mir denken kann oder das auch erfahren hab dass ist übrigens die Sache wo ich sage ich hatte vorher diese Unterrichtsstörung dieser einen Klasse wo ich im Referendariat war ich bin in die nächste Klasse gekommen das waren keine zehn Minuten Unterschied zeitlich da wusste die Klasse schon was ich gemacht hatte«). Auf der Grundlage dieser Erfahrung positioniert sich der Lehrer als wissend in Bezug darauf, wie in der Schülerschaft mit Lehrkräften umgegangen wird, die im Rahmen des Unterrichts Fehler machen oder sich mit Blick auf die eigene (Handlungs-)Souveränität als Lehrkräfte als vulnerabel zeigen. Dabei werden die Schülersubjekte nicht einzeln benannt. Vielmehr wird die »Klasse« als kollektiv agierender, gegenüber der einzelnen Lehrkraft mächtiger Akteur dargestellt. Das Gegenüber des Lehrers, das eingangs vage geblieben ist, wird auf diese Weise konkretisiert, wie auch die Macht, die diesem Kollektiv zugeschrieben wird und die aufseiten des Lehrers Gefühle der Abhängigkeit hervorruft: Mit anderen Worten, die vom Klassenkollektiv ausgehende Macht erscheint aus Sicht des Lehrers nicht nur im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt als bedrohlich. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Geschwindigkeit gelegt, mit der bestimmte Informationen über Lehrkräfte verbreitet werden. Darüber wird auf impliziter Ebene eine Handlungsohnmacht des Lehrers angedeutet, die der Macht des Klassenkollektivs kaum etwas entgegenzusetzen weiß.

In einer weiteren Argumentation wird die Belastung dargelegt, die für den Lehrer mit einer potenziellen Schädigungsabsicht im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt verbunden ist. Die Argumentation erfolgt im Konjunktiv, worüber verdeutlicht wird, dass es sich um ein Gedankenspiel und keine tatsächliche Erfahrung des Lehrers handelt. Dennoch wird die Möglichkeit einer solchen Schädigungsabsicht für den Lehrer als nahezu unerträglich dargestellt und mit dem Wunsch verbunden, diese Möglichkeit ausklammern zu können (»und ähm ich möchte mir gar nicht vorstellen was jemand denken **könnte** wenn jemand so ein Gerücht verbreiten würde ich hätte jemanden angefasst ja«). Indem hier von einem »Gerücht« gesprochen wird, wird dem imaginären Vorwurf von vorneherein die reale Grundlage entzogen und darauf verwiesen, dass es sich um reine Nachrede handelt. Erneut wird die Perspektive der Schüler*innen, die eine Berührung

durch eine Lehrkraft als unangenehm und grenzverletzend erleben können, ohne dass dies von der Lehrkraft intendiert war, nicht berücksichtigt. Hingegen wird die Geschwindigkeit betont, mit der sich bestimmte Informationen über Lehrkräfte im schulischen Kontext verbreiten, ebenso wie eine unaufhaltsame Dynamik bei der Verbreitung bestimmter Informationen über Lehrkräfte beschrieben wird (»wie schnell das die Runde machen würde da müsste gar nichts dran sein das macht einfach die Runde«). In einer Reformulierung wird betont, dass es für die Verbreitung derartiger Informationen unerheblich sei, was tatsächlich passiert sei. Mit der Beschreibung der sich entwickelnden Dynamik wird auf impliziter Ebene nochmals die Handlungslosigkeit des Lehrers angedeutet und die Verbreitung von Information über Lehrkräfte im Klassen- und Schulkollektiv als unaufhaltsam dargestellt. Die Belastung, die sich für den Lehrer aus dieser Möglichkeit ergibt, wird in einer Reformulierung abschließend hervorgebracht (»das find ich das find ich furchtbar ne stellt man sich vor ein ein männlicher Lehrer der den Ruf ha- hat er **könnte** will ich mir gar nicht vorstellen«). Die große Angst, die für den Lehrer mit der Möglichkeit einer Rufschädigung verbunden ist, wird hier unmissverständlich ausgedrückt. Mit der expliziten Vergeschlechtlichung der Position der betroffenen Lehrkraft wird die potenzielle Bedrohung durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung als spezifisches Problem männlicher Lehrkräfte dargestellt.

Anhand dieser Erzählpassage wird die Fokussierung der Selbstsorge auf die eigene Verletzbarkeit durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung begründet. Die Selbstpositionierung als vulnerables Subjekt, das der Macht des Klassenkollektivs zumindest partiell ausgeliefert zu sein scheint, wird an dieser Stelle auf implizite Weise hervorgebracht und auf alle männlichen Fachkräfte verallgemeinert. Die spezifische Verletzbarkeit, die sich primär auf das berufliche Ansehen einer Lehrkraft bezieht, wird in der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen somit als spezifisch vergeschlechtlichte Vulnerabilität hervorgebracht. Zwar wird die Ursache für die Verletzbarkeit nur als Potenzialität hervorgebracht. Die Verletzbarkeit, die sich aus dieser Potenzialität ergibt, wird vom Lehrer jedoch als real erfahren. Das heißt, auch in ihrer potenziellen Form hat die Rufschädigung eine strukturierende Wirkung auf die Selbstsorge des Lehrers. Sie führt dazu, dass er sich selbst als verletzbares Subjekt erkennt und positioniert. Die implizite Täter-Opfer-Umkehr, die mit einer solchen Positionierung im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche verbunden ist, wird von dem Lehrer nicht aufgegriffen und reflektiert.

6.2.2.6 »dass man gar nicht in die Situation kommt mit einer Schülerin da in einem Raum zu sein« – Selbstpraktiken: Nähe vermeiden und Transparenz herstellen

In diesem Abschnitt werden die Selbstpraktiken rekonstruiert, anhand derer der Lehrer versucht, sich von der Zuschreibung der männlichen Täterposition im schulischen Kontext handelnd abzugrenzen und die befürchtete Falschbeschuldigung abzuwenden. Als erste zentrale Selbstpraktik wird ein Handlungsentwurf rekonstruiert, der auf alle Schüler*innen verallgemeinert wird und als Vermeidung von Exklusivität und Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung beschrieben werden kann. Auf der Grundlage des nachfolgenden Textsegments kann die auf die Vermeidung von Exklusivität und Nähe zielende Selbstpraktik nachvollzogen werden:

»es besteht glaub ich schon so=n so=n Punkt wo man sagt ich ich muss einen gewissen Abstand wahren zu zu den Kindern äh um gar nicht so den Eindruck zu erwecken es geht ja jetzt gar nicht darum dass ich da (5) ja was weiß ich die Kinder nicht mag oder sonst irgendwas aber ich möchte halt auch gar nicht in die Situation kommen diese (...) das das das Nähebedürfnis von manchen Kindern oder sonst irgendwas mir negativ ausgelegt werden kann also ich merke schon konkrete Situationen ich bin in diese Schule gekommen wo ich jetzt bin (4) und hatte Hofaufsicht da bin ich gar nicht lange da gewesen da ist irgendein ein Mädchen das ich nicht kannte kommt auf mich zu und umarmt mich (zwei Silben unverstänglich #01:22:21–8#) (4) das hat die aber bei anderen Lehrern auch gemacht auch bei einer Lehrerin es war mir unangenehm ich wollte das nicht weil ich dachte was soll das denn jetzt ich kann das Kind doch jetzt nicht in den Arm nehmen selbst bei meiner Tochter wenn meine Tochter kommt und ich umarme meine Tochter dann ist es eine ganz andere Geschichte weil hier ist es eine Schülerin (..) würde ich wollen dass ein Lehrer meine Tochter innig umarmt ich glaube diese Situation und wie gesagt einerseits diese Angst man könnte ja was denken (..) ja wer weiß wer da jetzt gerade ähm (.) sich was weiß ich was einbildet ja irgendwelche Schüler kommen vorbei und sehen das und wer weiß was die erzählen also deswegen ich achte da schon drauf dass Türen offen sind also dass man gar nicht in die Situation kommt mit einer Schülerin da in einem Raum zu sein« (Z. 1032–1054).

Die Darstellung wird mit dem Verweis auf eine Notwendigkeit im Kontext der pädagogischen Beziehungsgestaltung eingeleitet, nach der sich der Lehrer dazu veranlasst sieht, eine räumliche Distanz zu den Schüler*innen einzunehmen (»ich muss«). Die Begründung dieser Notwendigkeit wird nicht vollständig ausgeführt. Ihr Sinn ergibt sich aus dem Kontext des Gesamtsegments, in dem es um die Vermeidung von Interaktionen geht, die Anlass für die Verbreitung rufschädigender Aussagen über den Lehrer geben könnten. Die Vermeidung von Nähe wird auf ein Gegenüber bezogen, das nicht qua seiner institutionellen Rolle, sondern qua seiner generationalen Position fremdpositioniert wird (»den Kindern«). Das Gegenüber des Lehrers wird gleichwohl als spezifisches Gegenüber eingeführt (»den«), weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Lehrer hier primär seine Schüler*innen und die Nähe zu seinen Schüler*innen vor Augen hat.

Die Begründung des Handlungsentwurfes wird über eine Abgrenzung darüber, wie der Lehrer nicht verstanden werden möchte, eingeleitet: Die eingehaltene Distanz zu den Schüler*innen sei nicht als Ausdruck einer Antipathie oder Abneigung zu verstehen, sondern als selbstbezügliche Maßnahme, durch die der Lehrer versuche, die eigene berufliche Integrität zu bewahren (»aber ich möchte halt auch gar nicht in die Situation kommen diese (...) das das das Nähebedürfnis von manchen Kindern oder sonst irgendwas mir negativ ausgelegt werden kann«). Die Nähe zu Schüler*innen wird dabei als potenziell bedrohlich für den Lehrer hervorgebracht und die Angst vor einer Falschanschuldigung als zentraler Grund für die *Vermeidung von Nähe* in den Beziehungen zu Schüler*innen ausgegeben.

Demgegenüber werden die Schüler*innen über »Nähebedürfnis« fremdpositioniert, dem das Bedürfnis des Lehrers nach Schutz vor einer Anschuldigung auf sexualisierte Gewalt diametral gegenübersteht. Mit der auf die *Nähevermeidung* zielenden Selbstpraktik ist somit eine Hierarchisierung der Bedürfnisse im Lehrer-Schüler*innen-Verhältnis verbunden, die das Bedürfnis des Lehrers nach Schutz vor einer Falschbeschuldigung gegenüber dem zugeschriebenen Bedürfnis der Schüler*innen nach Nähe priorisiert und höher bewertet als die Beantwortung des Bedürfnisses nach Nähe aufseiten der Schüler*innen. Die in der pädagogischen Beziehung enthaltene Nähe-Distanz-Antinomie wird zugunsten einer distanzierten Positionierung des Lehrers damit einseitig aufgelöst. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte der Selbstsorge, die Positionierung als vertrau-

ensvolle Lehrkraft einerseits und die grundlegende Vermeidung von Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung andererseits, wird eine Ambivalenz in der Selbstsorge sichtbar.

Auf der Grundlage einer Erzählung über eine Interaktion mit einer Schülerin auf dem Schulhof wird der Umgang mit Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehungsgestaltung konkretisiert (»also ich merke schon konkrete Situationen ich bin in diese Schule gekommen wo ich jetzt bin (4) und hatte Hofaufsicht«). Der Lehrer habe – zusammen mit einer Kollegin – während einer Pause die Hofaufsicht gehabt, er sei noch nicht lange im Hof gewesen, da habe ihn eine ihm unbekannte Schülerin umarmt (»da bin ich gar nicht lange da gewesen da ist irgendein ein Mädchen das ich nicht kannte kommt auf mich zu und umarmt mich (zwei Silben unverständlich #01:22:21–8#) (4)«). Die konkrete Schülerin wird hier nicht als Kind, sondern über eine Geschlechterzuschreibung als »Mädchen« fremdpositioniert. Auf Beziehungsebene wird darüber die symbolische Geschlechterordnung aufgerufen, die im Kontext von sexualisierter Gewalt auf der symbolischen Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft basiert (Kap. 6.2.2.4). Es wird hervorgehoben, dass die Schülerin keine der Klassen besucht, in denen der Lehrer unterrichtet, und auch sonst keine Verbindung zwischen dem Lehrer und der Schülerin bestand (»das ich nicht kannte«). Das Vorgehen der Schülerin wird als zielgerichtetes Handeln dargestellt und mit einer aktiven Agency-Konstruktion verbunden. Auf der Ebene der Interaktion wird die Schülerin als das Agens der Handlung fremdpositioniert. Der Lehrer selbst taucht demgegenüber als Objekt der Handlungen der Schülerin auf. Darüber wird angezeigt, dass die körperliche Nähe in der zurückliegenden Situation nicht von dem Lehrer ausging. Es kann überdies davon ausgegangen werden, dass der Lehrer von der Umarmung überrascht wurde und – da diese nach wenigen Sekunden von der Schülerin selbst bereits wieder aufgelöst wurde – auch keine unmittelbare Reaktion des Lehrers erfolgte. Neben der Zielgerichtetheit der Handlung der Schülerin wird auch die Willkür betont, mit der sie im Hinblick auf ihre Objektwahl agiert hat (»das hat die aber bei anderen Lehrern auch gemacht auch bei einer Lehrerin«). Der Verweis, dass die Schülerin auch andere Lehrer*innen umarmt habe, zielt darauf, eine diffuse Verstrickung der Schülerin zum Lehrer auszuschließen und seine Verantwortung für das Handeln der Schülerin zurückzuweisen. Auf impliziter Ebene wird mit dem Verweis darauf, dass unter den betroffenen Lehrkräften auch eine Lehrerin sei, zudem der heteronormative Rahmen aufgebrochen, in den die

Handlungen der Schülerin vom Lehrer zunächst eingeordnet und gedeutet wurden.

Trotz dieser eindeutigen Abschwächung der persönlichen Brisanz dieses konkreten Ereignisses fungiert die Darstellung ihrem zentralen Sinn nach als Belegerzählung für die Angst des Lehrers vor einer Falschbeschuldigung. Dafür spricht auch die Gegensatzkonstruktion, mit der die nachfolgende Sequenz eingeleitet wird und anhand der deutlich gemacht wird, dass die Möglichkeit einer Rufschädigung gerade aufgrund dieser und ähnlicher Situationen für den Lehrer weiter besteht und aufrechterhalten wird (»aber es ist immer so eine Situation (..) puh wenn mir jetzt jemand blödkommen würde wollte würden mir was anhängen wollen und das wiederrum rumerzählt man weiß ja gar nicht was das für Wellen schlägt ne«). Die zurückliegende Situation wird damit beispielhaft für Situationen herangezogen, auf deren Grundlage es zu einer Falschbeschuldigung kommen könnte. Die Anspannung, die für den Lehrer mit solchen Situationen verbunden ist, wird in dem Textsegment sehr deutlich (»puh«). Als bedrohlich wird nicht nur die unmittelbare Umarmung dargestellt, sondern auch der Blick von Dritten auf die Situation. Zwar wird nicht konkretisiert, wer diese Dritten sein könnten. Auf metaphorischer Ebene wird jedoch die gleiche bedrohliche Dynamik angesprochen, die der Lehrer mit Blick auf die Schülerschaft bzw. das Klassenkollektiv hervorgebracht hatte (Kap. 6.2.2.5). Anhand der Metapher »Wellen« werden die Kraft und die Gewalt verbildlicht, die aus Sicht des Lehrers mit der Verbreitung von Gerüchten über einzelne Lehrkräfte im schulischen Kontext verbunden sind. Zwar wird dabei erneut deutlich, dass das vom Lehrer angesprochene Szenario mit Blick auf die eigene Person hypothetisch ist, es sich also um eine potenzielle Verletzung seiner beruflichen Integrität handelt. Dennoch wird die Bedrohung durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung als fester Bezugspunkt der eigenen Situierung im schulischen Kontext erlebt (»also man ist halt immer dieser Sache ausgesetzt dass jemand was wenn er mich nicht mag oder sowas jetzt erzählen könnte so«). Die Möglichkeit der Rufschädigung durch den Vorwurf, sexuell grenzverletzend gehandelt zu haben, wird damit als zentrale Bedingung des eigenen Handelns hervorgebracht. Eine Falschbeschuldigung des Lehrers wird dabei als konkrete Tatsache konstruiert (»diese Sache«), die für den Lehrer im schulischen Alltag dauerhaft präsent ist.

Trotz der gefühlten Bedrohung, die für den Lehrer von einer potenziellen Falschanschuldigung ausgeht, zeigt sich dieser nicht grundsätzlich als

handlungsunfähig. Neben der Selbstpraktik Nähe zu vermeiden wird noch eine zweite Selbstpraktik hervorgebracht, die auf den Schutz der beruflichen Integrität und in Verbindung damit auch der eigenen Handlungsfähigkeit zielt. Symbolisiert durch das Bild der offenen Tür, durch die der Lehrer versucht, maximale Transparenz über sein Handeln und die Intentionen seines Handelns herzustellen, wird ein zweiter Handlungsentwurf hervorgebracht (»deswegen wäre es besser Tür auf und dann kann ich die Situation eingehen ja«). Das Erfordernis, sämtliche Hinweise, die auf ein übergreifendes Handeln des Lehrers hindeuten könnten (wie etwa Einzelsituationen mit Schüler*innen hinter verschlossener Tür), zu antizipieren und zu vermeiden, erweist sich damit als weitere Handlungsbedingung des Lehrers im Umgang mit Schüler*innen. Maßgeblich scheint dabei nicht das eigene Ermessen von einer pädagogisch richtigen Nähe oder Distanz zu den Schüler*innen zu sein, sondern das Ermessen der Schulöffentlichkeit, das heißt der Kolleg*innen und Schüler*innen, unter deren Augen der Lehrer agiert. Indirekt wird hier auf die Bedeutung von zwei Anerkennungsbeziehungen verwiesen, auf die der Lehrer Gerrit Goergen im Sinne der Selbstsorge angewiesen ist: Nicht nur die Schüler*innen, auch die Kolleg*innen sollen ihn als vertrauenswürdige Lehrkraft erkennen können. Die offene Tür steht dabei für die Transparenz des eigenen Handelns, die als Selbstpraktik hervorgebracht wird und auf die Abwehr einer vermeintlichen Falschbeschuldigung und die Absicherung der beruflichen Integrität zielt und dem Lehrer ermöglicht, auf der Ebene der pädagogischen Beziehung handlungsfähig zu bleiben.

Abschließend kann für dieses Kapitel daher festgehalten werden, dass sich der Lehrer Gerrit Goergen trotz der sich für ihn als allgegenwärtig darstellenden Bedrohung durch eine potenzielle Falschanschuldigung auf der Ebene der pädagogischen Beziehung als handlungsfähiges Subjekt erfährt. Dies ist möglich, weil er sein eigenes Handeln gegenüber Schüler*innen einer besonderen Aufmerksamkeit unterzieht und versucht, über die Selbstpraktiken *Nähe vermeiden* und *Transparenz herstellen* aktiv das vermeintliche Risiko einer Falschanschuldigung zu verringern. Die Selbstsorge zielt damit nicht nur auf die Vermeidung einer Rufschädigung, sondern auch auf die Sicherung der pädagogischen Interaktion. Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird jedoch das eigene Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit bestimmten Bedürfnissen aufseiten der Schüler*innen übergeordnet. In der Selbstsorge wird damit im Kontext von sexualisierter Gewalt die eigene Vulnerabilität als männliche Fachkraft zur zentralen

Handlungsbedingung gemacht und in den Fokus der Selbstsorge gerückt. Die zuvor fokussierte Vulnerabilität der Schüler*innen gerät hier aus dem Blick. Mit Blick auf die vorherige Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft wird damit eine Ambivalenz ausgedrückt, die fraglich werden lässt, ob und inwiefern der Lehrer der ebenfalls zuvor ausgedrückten Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler*innen überhaupt nachkommen kann.

6.2.2.7 »man so handelt ja nicht nur aus Eigenschutz sondern [...] man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind« – Wechselseitige Vulnerabilität als Handlungsbedingung

Auf der Grundlage von zwei weiteren Textsegmenten werden die beiden zentralen Aspekte der Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen – die Positionierung als vertrauenswürdige Lehrkraft (Kap. 6.2.2.1) und die Sorge um die gewaltbetroffene Schülerin sowie die Positionierung als durch eine vermeintliche Falschbeschuldigung vulnerable Lehrkraft (Kap. 6.2.2.5 u. 6.2.2.6) – über die Selbstpraktiken zusammengeführt, und es wird die wechselseitige Vulnerabilität im Lehrer-Schüler*innen-Verhältnis als Handlungsbedingung für den schulischen Alltag hervorgebracht. Im Folgenden wird gezeigt, wie die eigene Situierung als vulnerables Subjekt und die wahrgenommene Vulnerabilität gewaltbetroffener Schüler*innen über denselben Handlungsentwurf bewältigt werden. Erneut kann dabei der geschlechtsbezogene Bias im Handeln des Lehrers im Kontext von sexualisierter Gewalt rekonstruiert werden:

»und es ist auch natürlich in dem Sinn ähm dann so dass man dann versucht dann auch (..) so einem Kind ja auch nicht zu nahe zu kommen es ist gerade auch ein Mädchen also ich achte schon darauf dass ich ähm nicht ähm nicht alleine bin mit den Schülern im Klassenraum bin (..) das lässt sich nicht immer vermeiden ja aber gerade (..) ähm so wenn ähm wenn=s bei Mädchen ist dann achte ich schon darauf dass man sich nicht alleine mit einem Mädchen oder so in einem Raum für gerade in so=m Fall macht man sich dann auch bewusst dass es richtig ist dass man so handelt ja nicht nur aus Eigenschutz sondern einfach auch ja man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind und öhm wie gesagt die Mädchen selber das ist wahrscheinlich reines Ausmalen die würden das gar nicht merken ja aber ich persönlich achte darauf dass

ich mich nicht mit Schülern alleine in einem Raum da befinde ja also dass zumindest die Tür offen ist oder ähm ja gerade jetzt auch so dass man dann immer sagt komm bleib du auch noch mal hier und du auch nochmal mit wenn irgendwas zu holen ist in bestimmten Bereichen ähm dass man da ähm wie gesagt da nicht irgendwie ja (...) da auch ich weiß gar nicht wie ich es Ausdrücken soll ne das ist eine ganz komische Geschichte das ist eine Unsicherheit ne weil (...) weil ähm (4) dass das es würde ja nichts von meiner Seite her passieren ne aber trotzdem das können andere Leute denken wenn ich mich mit einem Schüler einer Schülerin alleine in einem Raum verhalte gerade auf dem (..) siehst=e ja Sie sachten vorhin ähm dass Ihr Projekt darauf beruht dass man ähm dass man da ja diese ganzen Missbrauchsfälle hat und dann muss man sich fragen wie kann das passieren ja es muss ja Situationen gegeben haben wo Leute alleine mit denen waren und ähm ich bin halt vorsichtig« (Z. 970–996).

Einleitend wird der Handlungsentwurf *Nähe vermeiden* dieses Mal mit Blick auf ein konkretes Schülersubjekt hervorgebracht (»dass man dann versucht dann auch (..) so einem Kind ja auch nicht zu nahe zu kommen«). Dass es sich um die Schülerin handelt, von deren Mutter der Lehrer über die zurückliegende sexualisierte Gewalt erfahren hat, ergibt sich aus den vorangehenden Sequenzen des Segments (Kap. 6.2.2.1). Für die Begründung des Handlungsentwurfes *Nähe vermeiden* wird die Schülerin hier anhand des Widerfahrnisses sexualisierter Gewalt als Besondere hervorgehoben. Die Besonderheit wird des Weiteren über das Geschlecht der gewaltbetroffenen Schülerin begründet (»es ist gerade auch ein Mädchen«). Auf der Beziehungsebene wird damit erneut die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt aufgerufen, die an dieser Stelle darauf zielt, Mädchen und Frauen als besonders verletzbar zu positionieren. Das Geschlecht des Gegenübers fungiert als zusätzliche Begründung für den eigenen Handlungsentwurf. Auch in den folgenden Sequenzen, in denen der Handlungsentwurf von der konkreten Schülerin losgelöst und auf alle Schüler*innen übertragen wird, wird die Fokussierung auf das weibliche Geschlecht wiederholt (»also ich achte schon darauf dass ich ähm nicht ähm nicht alleine bin mit den Schülern im Klassenraum bin (..) das lässt sich nicht immer vermeiden ja aber gerade (..) ähm so wenn ähm wenn=s bei Mädchen ist dann achte ich schon darauf dass man sich nicht alleine mit einem Mädchen oder so in einem Raum für«). Die Verknüpfung von Geschlecht und Verletzbarkeit wird – hier bezogen auf die Betroffenheit von sexualisierter Gewalt – erneut hervorgebracht.

Mit Blick auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags wird zwar eingeräumt, dass Situationen, in denen der Lehrer mit Schüler*innen allein in einem Klassenraum ist, nicht gänzlich vermieden werden können. Es wird jedoch dargelegt, dass der Lehrer im Kontext schulalltäglicher Situationen einen großen Teil der eigenen Aufmerksamkeit darauf verwendet, die Interaktionen mit seinen Schüler*innen, insbesondere den Schülerinnen, dahingehend zu beobachten und zu steuern, dass ein Zuviel an Nähe vermieden wird. Im Hinblick auf die konkrete gewaltbetroffene Schülerin wird das eigene Tun als sinnvoll bestätigt (»gerade in so=em Fall macht man sich dann auch bewusst dass es richtig ist dass man so handelt ja«). Bezüglich der zuvor rekonstruierten Sorge um die gewaltbetroffene Schülerin wird hier deutlich, dass nicht das Wissen über das sexualisierte Gewaltwiderfahrnisses das Handeln des Lehrers primär begründet, sondern dass dieses dem Handeln des Lehrers in der Beziehung zu der konkreten Schülerin lediglich zusätzliche Legitimation verleiht. Diese zusätzliche Legitimation wird über die wahrgenommene Möglichkeit der Retraumatisierung der Schülerin durch eine als bedrohlich empfundene Nähe zum Lehrer hervorgebracht (»nicht nur aus Eigenschutz sondern einfach auch ja man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind«). Der Handlungsentwurf *Nähe vermeiden* wird hier als zentrale Selbstpraktik hervorgebracht, durch die der Lehrer die Ambivalenz zwischen der Sorge um die eigene Integrität und der Sorge um das Wohl der gewaltbetroffenen Schülerin zu bewältigen versucht. Sowohl im Hinblick auf die eigene Vulnerabilität wie auch die (angenommene) Vulnerabilität der Schülerin fungiert der distanzierte Beziehungsmodus als Brücke. In der Selbstsorge des Lehrers werden die unterschiedlichen Vulnerabilitäten in der Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt beidseitig aufgegriffen und in einen Handlungsentwurf integriert. Indirekt wird darüber eine Symmetrisierung in der pädagogischen Beziehung offenkundig, welche die eigene Vulnerabilität mit der Vulnerabilität der gewaltbetroffenen Schülerin nicht nur gleichsetzt, sondern diese – wie weiter oben gezeigt wurde – implizit überordnet.

Im nachfolgenden Segment wird die zuvor hervorgebrachte Handlungsbedingung der wechselseitigen Vulnerabilität im Kontext von sexualisierter Gewalt erneut aufgegriffen. Mit Bezug auf eine weitere Situation aus dem schulischen Alltag, in der es um Hilfestellungen im Unterricht geht, wird dargelegt, wie der Lehrer die beidseitige Vulnerabilität in sein Han-

deln einbezieht. Es wird angezeigt, dass er unter der Bedingung der eigenen potenziellen Vulnerabilität und der potenziellen Vulnerabilität seines Gegenübers handlungsfähig bleibt, obgleich angegeben wird, dass derartige Situationen für den Lehrer mit einer grundsätzlich Verunsicherung einhergehen:

»es ist schon so in manchen Situationen auch so wenn man was handwerkliches macht dann muss man auch mal eine Hand führen man merkt das auch a ist das manchen Kindern gar nicht recht ja dann muss man das auch ankündigen finde ich pass auf das ich helfe dir jetzt mal keine Schrecken kriegen oder so aber muss auch aufpassen dass man dann schon die Distanz wahrt ne so also dieses extrem nahe also das einige Kinder an einen herantragen das finde ich schon sehr kritisch ne das weise ich auch zurück da ist auch eine gewisse Unsicherheit von mir das muss ich sagen« (Z. 1097–1105).

Die Darstellung des Lehrers bezieht sich auf Situationen im Rahmen des Werkunterrichts, bei denen es aus Sicht des Lehrers notwendig erscheint, seine Schüler*innen durch Handführung zu unterstützen. Die mit dieser Praxis einhergehende körperliche Nähe des Lehrers zu seinen Schüler*innen wird hier als pädagogisch begründete Notwendigkeit aufgeführt, die der Lehrer nicht vermeiden kann (»wenn man was handwerkliches macht dann muss man auch mal eine Hand führen«). Inwiefern die als notwendig eingestufte Nähe im Lehrer-Schüler*innen-Verhältnis von dem Lehrer als problematisch eingestuft wird, wird in der Darstellung zunächst mit Blick auf die Position der Schüler*innen begründet. Es gebe Schüler*innen, die es nicht mögen würden, wenn Lehrkräfte ihnen zu nahekommen (»man merkt das auch a ist das manchen Kindern gar nicht recht ja«). Die Schüler*innen werden hier über ihre Ablehnung des körperlichen Kontakts mit dem Lehrer fremdpositioniert ohne dass diese näher begründet wird. Der Handlungsentwurf des Lehrers, der auf die Vermeidung von Nähe zielt, kann vor dem Hintergrund dieser Fremdpositionierung als pädagogisch richtiges, sensibles Agieren des Lehrers dargestellt werden. Darüber hinaus wird eine weitere Handlungsweise des Lehrers aufgeführt, mit der auf die dargelegte pädagogische Notwendigkeit *und* die einem körperlichen Kontakt eher ablehnend gegenüberstehen Schüler*innen eingegangen wird (»dann muss man das auch ankündigen finde ich pass auf das ich helfe dir jetzt mal keine Schrecken kriegen oder so«). Die Selbstpositionierung des Lehrers zielt hier erneut auf die sensible Wahrnehmung des Gegenübers,

demgegenüber er es als notwendig erachtet, die eigenen Motive für die Intervention offenzulegen und explizit zum Gegenstand der Interaktion zu machen. Das Handeln des Lehrers zielt – auch hier – unmittelbar auf die Herstellung von Transparenz, hier bezogen auf seine Intentionen im Rahmen der pädagogischen Interaktion. Die Sensibilität, die der Lehrer damit erneut für die Situation seiner Schüler*innen zeigt, basiert jedoch auf Annahmen über sein Gegenüber, die er im Kontakt mit den Schüler*innen nicht validiert.

In der weiteren Darstellung wird ein Perspektivwechsel vorgenommen auf jene Schüler*innen, die von sich aus Nähe zu dem Lehrer suchen und diese in einem Ausmaß eingehen möchten, das ihm nicht behagt (»also dieses extrem nahe also das einige Kinder an einen herantragen das finde ich schon sehr kritisch ne«). Den Schüler*innen wird nunmehr ein Bedürfnis nach Nähe zur Lehrkraft zugeschrieben, das indirekt mit ihrem generationalen Status als Kinder verknüpft wird. Während der Lehrer sich gegenüber denjenigen Schüler*innen, denen er ein ablehnendes Verhältnis zu körperlicher Nähe zuschrieb, verständnisvoll und sensibel gezeigt hat, ist seine Selbstpositionierung gegenüber dem zugeschriebenen Bedürfnis nach Nähe weniger verständnisvoll und mitunter ablehnend. Es wird angegeben, dass der Lehrer mit einer klaren Zurückweisung auf dieses Bedürfnis reagiere (»ne das weise ich auch zurück«). Damit wird deutlich, dass körperliche Nähe auf der pädagogischen Beziehungsebene von dem Lehrer – mit der Ausnahme der oben dargestellten, notwendigen Hilfestellung – grundsätzlich als problematisch eingeordnet und ausgeklammert wird. Der Eindeutigkeit, mit der er Nähe aus der pädagogischen Beziehung argumentativ ausschließt, wird das emotionale Erleben des Lehrers gegenübergestellt, das auf eine grundsätzliche Unsicherheit im Umgang mit Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung verweist (»da ist auch eine gewisse Unsicherheit von mir das muss ich sagen«). Der Lehrer positioniert sich im Umgang mit Nähe in der pädagogischen Beziehungsgestaltung hier – wie auch an anderen Stellen des Interviews – grundsätzlich als unsicher. Diese Unsicherheit wird von ihm anhand des Handlungsmodus der Nähevermeidung bearbeitet, kann aber nicht – dies macht das grundsätzliche Bekenntnis an dieser Stelle deutlich – von diesem aufgelöst werden.

Abschließend kann daher festgehalten werden, dass der distanzierte Handlungsmodus, der erstens als Selbstpraktik im Sinne der Abgrenzung von der männlichen Täterposition im Kontext von sexualisierter Gewalt und dem Versuch der Absicherung der eigenen beruflichen Integrität als

Lehrer und zweitens mit Blick auf die Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft im Sinne eines achtsamen Handelns gegenüber (gewaltbetroffenen) Schüler*innen rekonstruiert wurde, als zentraler Versuch des Lehrers gedeutet werden kann, die eigene Verunsicherung im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zu bewältigen. Mit der einseitigen Fokussierung des Lehrers auf die Vermeidung von Nähe deutet sich jedoch die Limitierung im Hinblick auf seine professionelle Positionierung im Umgang mit sexualisierter Gewalt an. Die Sorge um (gewaltbetroffene) Schüler*innen erweist sich als einseitig, indem in dieser ausschließlich die (zugeschriebenen) Bedürfnisse der Schüler*innen nach Distanz berücksichtigt werden und Bedürfnisse von Schüler*innen nach Erfahrungen von einer ›guten‹ Nähe zu pädagogischen Bezugspersonen ausgeblendet werden. Diese könnte gerade im Zusammenhang mit Anvertrauensprozessen von Relevanz sein. Die einseitige Fokussierung auf die Vermeidung von Nähe führt nicht nur im Kontext der wahrgenommenen Vulnerabilität(en) von Schüler*innen zu Ausblendungen, etwa dahingehend, dass auch die Zurückweisung von Nähe Verletzungen aufseiten der Schüler*innen beinhalten kann. Auch mit Blick auf die eigene Positionierung ist dies der Fall, indem allein die mit einem Zuviel an Nähe einhergehende Vulnerabilität des Pädagogen im Sinne einer Falschbeschuldigung in den Blick gerät, nicht aber die mit einem Zuviel an Distanz verbundene professionelle Vulnerabilität. Auf impliziter Ebene zeigt sich hier nicht nur eine klare Limitierung der professionellen Positionierung des Lehrers im Kontext von sexualisierter Gewalt, sondern auch eine Limitierung bei der Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige und sorgende Lehrkraft, die vor dem Hintergrund der berufsbiografischen Gesamterfahrung als Ideal hervorgebracht wurde (Kap. 6.2.2.1) und die von dem Lehrer auf der Grundlage des Handlungsmodus der Nähevermeidung nur eingeschränkt eingenommen werden kann.

6.2.3 Fallstruktur: Die »ambivalente Selbstsorge« des Lehrers Gerrit Goergen

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken des Lehrers Gerrit Goergen bei sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen in einer Fallstruktur der Selbstsorge zusammengeführt. Ziel dieses Schrittes ist es, die Möglichkeiten des Lehrers, sich selbst, die eige-

nen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in den Blick zu nehmen, und die eingenommene(n) Subjektposition(en) abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wurde am Fall des Lehrers Gerrit Goergen eine Selbstsorge rekonstruiert, die als *ambivalente Selbstsorge* bezeichnet wird. Die *ambivalente Selbstsorge* wird vor dem Hintergrund von zwei zentralen Erfahrungen hervorgebracht: erstens der Erfahrung als Lehrer von der Mutter einer Schülerin ins Vertrauen über die zurückliegende sexualisierte Gewalt gegen die Schülerin durch den eigenen Vater einbezogen zu werden. Basierend auf dieser Erfahrung wird von dem Lehrer eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die auf die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft für gewaltbetroffene Schüler*innen zielt. Auf der Handlungsebene wird eine besondere Aufmerksamkeit und Zurückhaltung des Lehrers gegenüber der Schülerin hervorgebracht, mit der die eigene Positionierung unterstrichen werden soll. Als zweite Erfahrung wird ein für den Lehrer im schulischen Alltag omnipräsentes Erleben von Vulnerabilität hervorgebracht, das auf der Möglichkeit, von Schüler*innen des sexualisierten Übergriffs bezichtigt zu werden, basiert, mit einer Positionierung als vulnerables Subjekt und einer wahrgenommenen Notwendigkeit einhergeht, sich auf Handlungsebene von der zugeschriebenen Position als männlicher Täter abzugrenzen. Als zentrale Selbstpraktiken werden dementsprechend der kategorische Ausschluss von Nähe auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen und die kommunikative Herstellung von Transparenz über die eigenen Handlungsabsichten hervorgebracht, die darauf zielen, sich von der Subjektposition als potenzieller Täter abzugrenzen und als vertrauenswürdige Lehrkraft erkannt zu werden. Als emotionale Basis der Selbstsorge zeigt sich eine grundlegende Verunsicherung auf der Handlungsebene, die auch für den Umgang mit Schüler*innen gilt, die nicht von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Die Selbstsorge erweist sich überdies als zutiefst vergeschlechtlicht: Sie impliziert – auch in der Negation – eine Identifikation mit der Täterposition und damit einhergehend die Notwendigkeit, eine für beide Seiten als bedrohlich konstruierte Nähe im Lehrer-Schüler*innen-Verhältnis zu vermeiden. Über das Konstrukt einer vermeintlich bedrohlichen Nähe wird eine wechselseitige Vulnerabilität auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen hervorgebracht, die eine Hierarchisierung zugunsten der

Lehrkraft enthält, die reflexiv von der Lehrkraft nicht aufgegriffen wird. Zwar wird angezeigt, dass der Lehrer trotz der Erfahrung von Vulnerabilität im pädagogischen Alltag handlungsfähig bleibt. Der hervorgebrachte Handlungsentwurf beinhaltet im Hinblick auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft erhebliche Limitierungen, die darauf verweisen, dass der Lehrer sich im Kontext von sexualisierter Gewalt nicht als solche erkennt. Neben einem fehlenden Fachwissen über sexualisierte Gewalt erweist sich die Erfahrung von Verletzbarkeit als zentrale Begrenzung der eigenen Möglichkeit, sich die Subjektposition als sorgende Fachkraft vollständig anzueignen.

Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird die Ambivalenz der Selbstsorge über die Fremdpositionierung der Schüler*innen als im Kontext von sexualisierter Gewalt zugleich vulnerable wie verletzungsmächtige Subjekte sichtbar. Im Hinblick auf die Fremdpositionierung als verletzbares Subjekte wird angezeigt, wie der Lehrer versucht, sich selbst in die Subjektposition als sorgende Lehrkraft einzufügen. Die eigene Sorge wird auf reflexiver Ebene als erhöhte Aufmerksamkeit für die Situation einer gewaltbetroffenen Schülerin und auf der Handlungsebene als Zurückhaltung gegenüber der Schülerin umgesetzt. Im Hinblick auf die Fremdpositionierung als verletzungsmächtiges Subjekt wird die Zurückhaltung der Lehrkraft im Selbstbezug begründet, das heißt über die Einnahme der Position als vulnerables Subjekt. Eben diese Positionierung führt dazu, dass die Möglichkeiten zur Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche und in der pädagogischen Beziehungsgestaltung insgesamt erheblich eingeschränkt werden. Weder die tendenzielle Täter-Opfer-Umkehr noch die Limitierungen im professionellen Handlungsentwurf – und damit auch die eigene Professionalisierungsbedürftigkeit zum Thema sexualisierte Gewalt – werden von der Lehrkraft erkannt.

Auch wenn die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen die Ebene kollektiver Beziehungen kaum umfasst, kann die Selbstsorge kennzeichnende Ambivalenz auch hier nachvollzogen werden. Die Situierung des Lehrers im institutionellen und kollektiven Kontext kann grundsätzlich als individualisiert beschrieben werden. Die Einbindung in das Kollegium zum Thema sexualisierte Gewalt erfolgt ausschließlich über den informellen Austausch mit einzelnen Kolleg*innen, der sich in Bezug auf die eingenommenen Subjektpositionen als vertrauenswürdige Lehrkraft und als vulnerables Subjekt gleichermaßen von Bedeutung erweist. So kann im Kontext des Falls einer betroffenen Schülerin von dem Lehrer gegenüber der Klassenlehrerin die

Zugehörigkeit zum Kreis der Lehrkräfte ausgedrückt werden, die von Schüler*innen oder Eltern in das Vertrauen über sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse einbezogen werden. Demgegenüber wird dem informellen Austausch mit einzelnen männlich positionierten Kollegen eine zentrale Bedeutung für die Einnahme der Position als vulnerables Subjekt im schulischen Kontext zugewiesen. Auf impliziter Ebene zeigt sich, dass dem informellen Austausch unter Kolleg*innen eine Anerkennungsfunktion zukommt, auf die der Lehrer Gerrit Goergen vielleicht gerade deshalb angewiesen ist, weil ihm zum Thema sexualisierte Gewalt andere Anerkennungsdimensionen wie ein fachliche Expertise oder eine umfassende berufliche Erfahrung fehlen.

In Tabelle 3 werden die zentralen Aspekte der *ambivalenten Selbstsorge*, wie sie anhand des Falls des Lehrers Gerrit Goergen rekonstruiert wurden, festgehalten:

Tabelle 3: Ambivalente Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungs- kategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationen- beziehungen	Kolleg*innen/ Institution	
Gerrit Goergen	Die Erfahrung von Vulnerabilität als männlich positionierte Lehrkraft erweist sich als zentrale Erfahrungsdimension. Die Selbstpraktiken sind auf die Vermeidung eben jener Vulnerabilität, auf die Absicherung der generellen Handlungsfähigkeit und auf die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige Lehrkraft gerichtet.	Auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung wird eine wechselseitige Vulnerabilität hervorgebracht: Über die Vulnerabilität als Fachkraft wird ein Handlungsentwurf begründet, der zwar von einer Sensibilität gegenüber den Schüler*innen, zugleich aber von der kategorischen Vermeidung von Nähe gekennzeichnet ist.	Die Einbindung in die Institution erfolgt individualisiert. Die Bedeutung informellen Austauschs mit Kolleg*innen zum Thema sexualisierte Gewalt erweist sich vor dem Hintergrund der Abwesenheit anderer Anerkennungsdimensionen wie Wissen oder Erfahrungsreichtum als hoch.	Die Einnahme der Subjektposition als vertrauenswürdige, sorgende Lehrkraft ist vor dem Hintergrund der diskursiven Adressierung als männlicher Täter sexualisierter Gewalt, die sich für die Selbstsorge des Lehrers als dominant erweist, nur eingeschränkt möglich.

Auf der Ebene des Diskurses wird in der Selbstsorge, wenn auch in ihrer Negation, die Diskursposition als männlicher Täter von sexualisierter

Gewalt aufgegriffen. Die Selbstsorge des Lehrers Gerrit Goergen ist zentral auf die Abgrenzung von dieser Diskursposition gerichtet, wodurch die Täterposition zugleich zur dauerhaften Bedingung des Lehrerhandelns erhoben wird. Ihre Zuspitzung erfährt die Zurückweisung dieser Position in der Täter-Opfer-Umkehr und über die von dem Lehrer im schulischen Kontext hervorgebrachte Erfahrung von Vulnerabilität durch eine potenzielle Falschbeschuldigung. Demgegenüber wird deutlich, dass die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende Lehrkraft nur eingeschränkt umgesetzt werden kann.

6.3 »Damit fing diese Mobbinggeschichte an.« Kollegiale Verletzungserfahrungen als Hemmnis für die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt – Erfahrungen und Selbstpraktiken der Sozialarbeiterin Luise Lorenz

Der Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz steht für eine Selbstsorge, die stark von den eigenen Verletzungserfahrungen im institutionellen Kontext beeinflusst ist. Die Selbstsorge der Sozialarbeiterin basiert primär auf zwei Erfahrungen, bei denen die eigene Betroffenheit von gewaltvollen Handlungen durch Kolleg*innen im Zentrum steht: Erstens kommt es im Zuge der Bearbeitung eines Verdachtsfalls auf sexualisierte Peer-Gewalt zu einem Konflikt zwischen der Sozialarbeiterin, ihren Kolleg*innen und den Eltern der beteiligten Kinder, der in eine persönlich schmerzhaft Erfahrung für die Sozialarbeiterin mündet, ihren Ausstieg aus der Tätigkeit als Erzieherin (mit)begründet und als Mobbing beschrieben wird (Kap. 6.3.2.1). Zweitens fühlt sich die Sozialarbeiterin der sexualisierten Belästigung durch einen (ehemaligen) Kollegen ausgesetzt, mit dem sie zeitweise eine Fahrgemeinschaft bildet (Kap. 6.3.2.2). Die Selbstsorge der Sozialarbeiterin ist vor dem Hintergrund der verschiedenen Verletzungserfahrungen im beruflichen Kontext zentral auf die Einnahme der Subjektposition als vulnerables Subjekt im Kontext ihres beruflichen Sozialgefüges gerichtet. Die Sorge um (potenziell) von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche rückt neben diesen eigenen Verletzungserfahrungen in den Hintergrund. Dennoch wird in der Selbstsorge auch der Status als Expertin zum Thema sexualisierte Gewalt hervorgebracht, den die Sozialarbeiterin durch die Übernahme

der schulinternen Position als Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt für sich beansprucht (Kap. 6.3.2.3). Zugleich erfolgt die Begründung der Übernahme des Postens nicht mit Blick auf die Situation gewaltbetroffener Schüler*innen, sondern ist von strategischen Überlegungen zur eigenen Positionierung innerhalb des Kollegiums und gegenüber der Schulleitung geleitet. Die Übernahme der Position der Missbrauchsbeauftragten erscheint damit vor allem durch den Wunsch nach der eigenen Statussicherung als Expertin im schulischen Kontext motiviert und weniger durch die Sorge um (potenziell) gewaltbetroffene Schüler*innen. In einer Fallstruktur werden die Rekonstruktionen zur Selbstsorge der Sozialarbeiterin abschließend als »verletzte Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.3.3).

6.3.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Die Sozialarbeiterin Luise Lorenz ist zum Interviewzeitpunkt circa 60 Jahre alt. Sie ist verheiratet und lebt zusammen mit ihrem Partner in einer Mietwohnung. Aus erster Ehe hat sie eine erwachsene Tochter, die in einer eigenen Wohnung lebt. Luise Lorenz kommt aus einem religiösen und (väterlicherseits) akademisch geprägten Milieu. Sie hat zwei Geschwister, die auch in psychosozialen Berufen tätig sind.

Nach dem Abitur erwägt Luise Lorenz zunächst, Ethnologie und Judaistik zu studieren. Sie geht für ein Jahr ins englischsprachige Ausland und lebt dort bei ihrer Tante, die sich ehrenamtlich für Kinder und Jugendliche einer diskriminierten Bevölkerungsgruppe engagiert, die von ihren Familien getrennt wurden. Das Engagement ihrer Tante habe sie sehr beeindruckt. Es sei ihre Art gewesen, »für **die** Partei zu nehmen und die zu betreuen«²⁴, die für sie den »Anstoß« geliefert habe, das Studium der Sozialen Arbeit aufzunehmen. Über ihre Erfahrungen als Studierende wird nichts erzählt. Nach Abschluss des Studiums gründet Luise Lorenz vor dem Hintergrund einer pessimistischen Einschätzung zur Arbeitsmarktlage im Bereich der Sozialen Arbeit auf eigene Initiative eine Krabbelgruppe. Für etwa ein Jahr arbeitet sie als Tagesmutter. Als sie schwanger wird, gibt sie die Tätigkeit wieder auf. Nach der Geburt ihrer Tochter

24 Die in diesem Abschnitt aufgeführten Zitate stammen überwiegend aus der berufsbiografischen Eingangserzählung (Z. 16–206).

und einer längeren Erziehungszeit arbeitet sie für einen Zeitraum von fast zehn Jahren als Erzieherin in einem Kinderladen. Dort habe sie sich sozial »sehr wohl gefühlt«, was auch an der feministisch-politischen Ausrichtung der Einrichtung gelegen habe. Dennoch sei es »eine sehr schwierige Arbeit« gewesen, die zudem »schrecklich schlecht bezahlt« worden sei. Als Schwierigkeit ihrer Tätigkeit wird der Eltern-Erzieher-Kontakt genannt. Es habe »ständig Auseinandersetzungen« gegeben. Das Ende ihrer Tätigkeit im Kinderladen sei mit einer schmerzhaften Erfahrung verbunden gewesen, die als »Mobbing-situation« beschrieben wird. Sie habe sich »von Freunden getrennt« und den Kinderladen verlassen. Im Anschluss an die Tätigkeit im Kinderladen ist Luise Lorenz ein Jahr arbeitslos. Die Arbeitslosigkeit habe sie aufgrund der Mobbing-situation »auch gebraucht«. Dennoch sei es eine schwierige Zeit gewesen: Sie sei allein-erziehend gewesen und es sei »nie Geld« dagewesen. Sie macht eine Fortbildung im Bereich der Suchthilfe und arbeitet für etwa ein Jahr auf verschiedenen befristeten Stellen in der Eltern-Kind-Nachsorge. Dann erhält sie eine Zusage einer Schule im Bereich der sozialpädagogischen »Vorklassenarbeit« für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Den Wunsch nach dieser beruflichen Veränderung habe sie bereits während ihrer Zeit im Kinderladen entwickelt und sich über einen Zeitraum von sieben Jahre immer wieder beworben. Dann habe sie »innerhalb von zwei Wochen (...) alles organisieren« müssen »um diese Arbeit anzunehmen«. Zwar sei die Sozialarbeiterin vor dem Hintergrund eigener negativer Erfahrungen als Schülerin, die nicht genauer expliziert werden, zunächst skeptisch gegenüber der Beschäftigung an einer Schule gewesen. Die Erfahrung der prekären Beschäftigung im Bereich der Suchthilfe habe sie aber dazu »verleitet«, in der Schule anzufangen. Mittlerweile möge sie ihre Arbeit an der Schule »eigentlich sehr«. Sie habe im Laufe der Jahre ein »Förderprogramm« für die angehenden Schüler*innen entwickelt, das sie nun »in petto« habe und an die einzelnen Schüler*innen anpassen könne. Im Kontext ihrer Vorklassentätigkeit stehe sie in einem engen Kontakt »mit=m Jugendamt auch mit Therapeuten also Logopäden Ergotherapeuten Frühförderstelle«.

Zum Interviewzeitpunkt ist die Sozialarbeiterin seit circa 15 Jahren an der Schule beschäftigt. Während dieser Zeit habe sie einen Burn-out gehabt, der »auch« persönliche Gründe gehabt habe. Sie habe darauf ein Sabbatjahr beantragt, das ihr »sehr gut getan« habe. Seit wenigen Wochen ist die Sozialarbeiterin die »Missbrauchsbeauftragte« an ihrer Schule.

6.3.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken bei sexualisierter Gewalt

Die Rekonstruktion der Selbstsorge der Sozialarbeiterin Luise Lorenz basiert auf drei Erfahrungen, die in einem Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen hervorgebracht und in drei Erzählsegmenten im Interview abgebildet werden. Die Auseinandersetzung der Sozialarbeiterin mit sexualisierter Gewalt erfolgt über viele Jahre ihrer Berufstätigkeit bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie die schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt wird, nur fragmentarisch. Die Thematisierung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wird im Fall der Sozialarbeiterin den eigenen Verletzungserfahrungen untergeordnet und – im Gegensatz zu den anderen Fällen – als Nebenerzähllinie in die Darstellung eines anderen kommunikativen Anliegens, der eigenen vulnerablen Situation im Kontext, eingefügt. Im Fokus der Rekonstruktion stehen die Erzählungen über zwei konkrete Situationen aus der beruflichen Arbeit, auf deren Grundlage die eigene Verletzbarkeit auf der Ebene kollegialer Beziehungen hervorgebracht wird: In der ersten Erzählung geht es um den Verdacht auf grenzverletzende Handlungen unter Kindern, die von der Sozialarbeiterin im Kinderladen betreut werden (Kap. 6.3.2.1). In der zweiten Erzählung geht es um die Erfahrung einer sexuellen Belästigung durch einen Arbeitskollegen von der Schule, an der sie auch zum Interviewzeitpunkt weiterarbeitet (Kap. 6.3.2.2). In der berufsbiografischen Gesamterzählung stehen beide Situationen unverbunden nebeneinander. Dennoch finden sich in den Rekonstruktionen Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen in der Weise, wie sich die Sozialarbeiterin als Pädagogin und als Betroffene zu dem Geschehen positioniert – und in beiden Fällen als Verletzte aus den zurückliegenden Situationen hervorgeht. In einem dritten Textsegment wird die Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen sexualisierter Gewalt im gegenwärtigen Arbeitskontext dargestellt, durch die ein weiterer Aspekt der Selbstsorge hervorgebracht wird, der auf die Absicherung der Position als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt im Schulkontext zielt (Kap. 6.3.2.3).

6.3.2.1 »ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen« – Ambivalenzen in der Bearbeitung von sexualisierten Grenzverletzungen unter Kindern

Die erste Erfahrung, auf deren Grundlage die Selbstsorge der Sozialarbeiterin Luise Lorenz rekonstruiert wird, fällt in den Zeitraum ihrer beruflichen

Tätigkeit als Erzieherin in einem Kinderladen und liegt zum Interviewzeitpunkt etwa 20 Jahre zurück. In dem Erzählsegment wird dargestellt, wie es in dem Kinderladen in Abwesenheit der Erzieherinnen zu einer (sexualisierten) Grenzverletzung unter Kindern kam und wie infolge der Bearbeitung dieser Grenzverletzung ein Konflikt unter den Kolleginnen und den Eltern des betroffenen Kindes entstand, in den die Sozialarbeiterin involviert war. Der Konflikt wird retrospektiv als der Beginn einer schmerzvollen Erfahrung dargestellt, die als »Mobbinggeschichte« bezeichnet wird. Die Verknüpfung der zurückliegenden Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt mit der eigenen Verletzbarkeit als Kollegin erklärt, warum die Situation der Sozialarbeiterin trotz des langen Zeitraums nach wie vor innerlich ist. Zwar wird die eigene Verletzbarkeit nur peripher erwähnt, sie wird jedoch eindeutig mit der zurückliegenden Situation verbunden. Im Fokus der Darstellung steht eine Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als handlungsfähige Fachkraft im Umgang mit kindlicher Sexualität und Grenzverletzungen. Das eigentliche Kommunikationsanliegen gerät angesichts des erwähnten Konflikts jedoch in den Hintergrund, und es bleibt unklar, inwiefern der zurückliegende Fall tatsächlich pädagogisch bearbeitet wurde:

»ja mit dem Thema Sexualität bin ich natürlich oft in Berührung gekommen (..) Kinderladen ist klar das war ne relativ **freie** Erziehung (..) ((atmet ein)) wobei es da auch so war dass am Ende das war ein Punkt für diese Mobbing-situation mit der ich dann da ausgestiegen bin ((atmet ein)) da war ein Kind (..) mh (..) also (..) die war=n im Sommer ganz oft nackt das war halt auf dem (..) auf dem Gebiet auf dem Gelände von einer Schule auch abgegrenzt (..) und >joa< die ham dann da draußen auf=m Hof nackt gespielt sich gesonnt (..) war völich normal ((atmet ein)) und (..) dann hat und es war auch Prinzip weil die so lange bei uns war=n ((atmet ein)) dass die nicht unbedingt dauernd beobachtet sein müssen die sollten auch mal unbeobachtete Situationen haben ((atmet ein)) hat sich aber allerdings ziemlich erschöpft also wir hatten ((atmet ein)) in in dem Rau- in dem Haus hinten einen Raum da war aber unsere Toilette nebenan und wenn ich dann gehört hab wie die Mädchen sich gegenseitlich fertich gemacht haben weil die eine=n tollen Pullover anhatte und die ander=n nicht ((atmet ein)) dann bin ich immer aus=m Klo geschossen und hab den Bescheid gesagt ((atmet ein)) und dann hatten wir eben noch vorne einen Raum (..) ((atmet ein)) und ja dann war das wohl so dass die Kinder in diesem Raum waren und ein Junge

hat ein Mädchen so angefasst wie das Mädchen das nicht wollte (.) ((atmet ein)) und dann **haben** die Eltern aus diesem kleinen Jungen keine sechs Jahre alt einen potenziellen Vergewaltiger ähm stilisiert ((atmet ein)) und ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen damit=s sagt was es nich haben will (.) aber das wollten se nich hör=n also die andern die Eltern die hatten=s dann ganz ganz schwer deren Kind war dann sozusagen verfermt was ich absolut ab- also nich nachvollziehbar fand ((atmet ein)) da- damit fing diese Mobbinggeschichte an also **das** war ein ((lachend bis*)) ziemlich* unangenehmes Erlebnis damit also ((atmet ein)) ich konnte die Eltern gut versteh=n also wenn wenn ei=m das Kind erzählt der hat was gemacht was ich nich wollte der hat aber der hat sie **angefasst** ne ((atmet ein)) ja dann (.) will man dass das klargestellt wird das is keine Frage (.) nur ähm (..) dass dann alles dem Jungen in die Schuhe zu schieben (.) ((atmet ein und aus)) und das war ein Mädchen das seine Bedürfnisse nur schwer äußern konnte ne also uns war das dann ((atmet ein)) ähm der Ansatzpunkt um mit dem Mädchen da dran zu arbeiten aber wie gesacht also ((atmet ein)) ((lacht auf, lachend bis*)) das* ((atmet ein)) ähm hat mir so dann gezeigt wo die Grenzen von so freier Erziehung liegen liegen ne (..) ja (..)« (Z. 712–755).

In der einleitenden Sequenz wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die darauf zielt, ihre berufliche Identität als pädagogische Fachkraft zu etablieren. Die Selbstpositionierung basiert auf der Andeutung eines umfangreichen Erfahrungswissens der Sozialarbeiterin, die im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit im Kinderladen »oft« mit Fragen von Sexualität konfrontiert gewesen sei. Der eigene Erfahrungsreichtum im Umgang mit kindlicher Körperlichkeit und Sexualität wird nicht über ein fachliches oder individuelles Interesse, sondern über den pädagogischen Ansatz des Kinderladens begründet, der als »**freie** Erziehung« bezeichnet wird. Der Ansatz wird in zwei Hinsichten von der Sozialarbeiterin konkretisiert: erstens über die Normalisierung von kindlicher Nacktheit in halböffentlichen Räumen (»und >joa< die ham dann da draußen auf=m Hof nackt gespielt sich gesonnt (..) war völich normal ((atmet ein))«), zweitens über die Gestaltung von kindlichen Freiräumen durch die Einschränkung der erzieherischen Aufsicht durch Erwachsene (»und (..) dann hat und es war auch Prinzip weil die so lange bei uns war=n ((atmet ein)) dass die nich unbedingt dauernd beobachtet sein müssen die sollten auch mal unbeobachtete Situationen haben ((atmet ein))«). Mit dieser Selbstpositionierung

wird von der Sozialarbeiterin bereits einleitend die Position der Expertin im Umgang mit (kindlicher) »Sexualität« im pädagogischen Alltag beansprucht.

Die Ausführungen zum pädagogischen Ansatz des Kinderladens fungieren überdies als Rahmung für die nachfolgende Erfahrungsdarstellung: Retrospektiv wird der pädagogische Ansatz des Kinderladens als der besondere Kontext hervorgehoben, in dem es, neben einer Vielzahl von Konflikten unter den Kindern, auch zu einem sexualisierten Übergriff kommen konnte. Damit wird indirekt eine Kritik der Sozialarbeiterin an dem Ansatz der sogenannten freien Erziehung angedeutet, die schließlich in Form eines Einschubs (»hat sich aber allerdings ziemlich erschöpft«) und in der abschließenden Bilanzierung des Erzählsegments (»hat mir so dann gezeigt wo die Grenzen von so freier Erziehung liegen liegen ne«) auch explizit zum Ausdruck gebracht wird. In zeitlicher Perspektive wird so auf eine fachliche Entwicklung der Sozialarbeiterin verwiesen, die sich vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als Pädagogin vollzieht. Die Rahmung der zurückliegenden Ereignisse über die Frage nach dem »richtigen« pädagogischen Ansatz hat für die Sozialarbeiterin auch eine entlastende Funktion: nicht nur die dargestellten Konflikte unter den Kindern, auch die (sexualisierte) Grenzverletzung kann so als die Verfehlung des pädagogischen Ansatzes und nicht der eigenen Fachlichkeit dargestellt werden. Über die inhaltliche Rahmung des Segments wird die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als erfahrene Fachkraft im Umgang mit kindlicher Sexualität und sexualisierter Gewalt somit zusätzlich abgesichert. Dies erscheint vor allem deshalb bedeutsam, weil – dies zeigen die weiteren Rekonstruktionen – die Fachlichkeit der Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Auseinandersetzung von einzelnen Eltern und Kolleginnen indirekt infrage gestellt wird.

Bevor auf den sexualisierten Übergriff eingegangen wird, wird beispielhaft eine weitere Situation aus dem pädagogischen Alltag im Kinderladen aufgeführt, anhand derer die Sozialarbeiterin ihre Kritik am pädagogischen Ansatz des Kinderladens belegen kann. In der Darstellung der vergangenen Situation werden das pädagogische Konzept, kindliche Verhaltensweisen und die Raumaufteilung des Kinderladens aufeinander bezogen: Weil die Toiletten der Erzieherinnen neben einem der Räume gelegen hätten, in dem die Kinder spielten, habe die Sozialarbeiterin gehört, wenn es Streit unter den Kindern gegeben habe, auch wenn sie selbst nicht im Raum war. Sie habe in solchen Situationen »immer« augenblicklich interveniert

und den Streit zwischen den Kindern beendet. Ein Nicht-Eingreifen der Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Situation wird nicht in Betracht gezogen. Mit der Darstellung wird zweierlei suggeriert: erstens, dass der Ansatz der »freien Erziehung« die Abwesenheit der Pädagoginnen voraussetzen würde, und zweitens, dass die Umsetzung dieses Konzepts aufgrund der Raumaufteilung des Kinderladens nicht immer möglich gewesen sei (»da war aber unsere Toilette nebenan«). Die eigene Intervention wird nicht pädagogisch begründet, sondern als scheinbar notwendige Konsequenz aus dem kindlichen Tun und den räumlichen Bedingungen des Kinderladens abgeleitet. In der Beschreibung jenes Modus, mit dem sich die Sozialarbeiterin den streitenden Kindern räumlich nähert, wird ein Spannungserleben angedeutet (»dann bin ich immer aus=m Klo geschossen«). Metaphorisch wird hier auf eine hohe Erregbarkeit und eine Impulsivität der Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Situation verwiesen, die reflexiv nicht aufgegriffen werden. Es kann vermutet werden, dass sich die erlebte Spannung einerseits aus der Form und den Inhalten des Streits und andererseits aus der vergeschlechtlichten Position der an der Situation beteiligten Kinder ergibt (»und wenn ich dann gehört hab wie die Mädchen sich gegenseitig fertich gemacht haben weil die eine=n tollen Pullover anhatte und die ander=n nich«). Die genauere Betrachtung zeigt, dass es eine bestimmte Form der konsumorientierten und auf Äußerlichkeiten bezogenen verbalen Gewalt ist, die vor dem Hintergrund der Zuweisung eines Geschlechts (»Mädchen«) an die beteiligten Kinder zudem als vergeschlechtlichte Form der Gewalt hervorgebracht wird, die das Spannungserleben der Sozialarbeiterin begründet. Mit der Intervention (»und hab den Bescheid gesagt ((atmet ein))«) wird eine Kritik der Sozialarbeiterin an normierenden Praktiken zum äußeren Erscheinungsbild von Mädchen zum Ausdruck gebracht, welche die erlebte Spannung der Sozialarbeiterin zumindest ein Stück weit erklärt und ihr Anliegen, die normierende Gewalt unter Mädchen in jedem Fall unterbinden zu wollen, plausibilisiert. Die Selbstpositionierung als feministisch sensibilisierte Pädagogin verweist an dieser Stelle jedoch auf einen Widerspruch: Indem sie den Streit als spezifische Gewalt unter Mädchen hervorbringt, reproduziert sie auf der Ebene des Sprechens einen Teil des Sexismus, gegen den sie als feministisch positionierte Pädagogin vorgehen möchte. Zugleich irritiert die tendenziell autoritäre Handlungsweise der Sozialarbeiterin, die primär darauf zielt, den Streit zu beenden, anstatt diesen mit den Kindern pädagogisch zu bearbeiten.

Eine weitere widersprüchliche Selbstpositionierung findet sich auch in der Darstellung der Situation, in der es um sexualisierte Peer-Gewalt geht. Das Geschehen wird einleitend in den Räumen des Kinderladens lokalisiert. Indem nur »Kinder« als Beteiligte an der zurückliegenden Situation eingeführt werden, wird deutlich gemacht, dass es sich erneut um eine Situation des unbeobachteten Spielens handelte, bei der keine der Erzieherinnen zugegen war. Dies wurde bereits über die Rahmung des Gesamtsegments angezeigt und wird auch daran deutlich, dass die zurückliegende (sexualisierte) Grenzverletzung lediglich als Vermutung formuliert wird (»wohl«). Die Darstellung der (sexualisierten) Grenzverletzung ist zugleich präzise und vage: Sie wird einerseits als ungewollte Berührung eines Mädchens durch einen Jungen präzisiert. Die Fremdpositionierung der beteiligten Kinder erfolgt dabei in vergeschlechtlichter Form. Andererseits wird der sexualisierte Charakter des Übergriffs nur auf impliziter Ebene über die Zuweisungen der vergeschlechtlichten Täter- und Opferposition hervorgebracht.

In einem anschließenden Erzählstrang wird sodann die Auseinandersetzung mit der erfolgten Grenzverletzung zwischen den Erzieherinnen und den Eltern der Kinder dargestellt. Bereits damit wird die Verschiebung des Fokus von der Ebene der pädagogischen Beziehung hin zur Ebene der kollegialen bzw. Eltern-Beziehung eingeleitet. Die Darstellung enthält eine Reihe von sozialen Positionierungen der beteiligten Akteure und der Sozialarbeiterin, die in ihrer Relation zueinander rekonstruiert werden: Zunächst werden die Eltern des betroffenen Kindes eingeführt und auf Basis einer verurteilenden Zuschreibung gegenüber jenem Kind fremdpositioniert, das sich übergriffig verhalten haben soll (»und dann **haben** die Eltern aus diesem kleinen Jungen keine sechs Jahre alt einen potenziellen Vergewaltiger ähm stilisiert ((atmet ein))«). Mit der stimmlichen Betonung wird eine Empörung der Sozialarbeiterin über das Handeln der Eltern des betroffenen Mädchens angezeigt, die in der Erinnerung an die zurückliegende Situation erneut spürbar wird. Damit positioniert sie sich unmittelbar in Opposition zu der verurteilenden Perspektive der Eltern des betroffenen Kindes und nimmt das Kind, das grenzverletzend gehandelt haben soll, gegenüber der Anschuldigung der Eltern in Schutz. Die Selbstpositionierung wird auch über die von der Sozialarbeiterin eingebrachte Betonung des jungen Alters des Jungen ausgedrückt. Damit verbunden wird eine Perspektive auf (sexualisierte) Grenzverletzungen unter Kindern hervorgebracht, die gegenüber dem übergriffig handelnden Kind nicht ver-

urteilend und stigmatisierend sein möchte und sich dagegen verwehrt, ein Kind auf die Rolle des Gewalttäters festzulegen. Gegenüber den beteiligten Eltern wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die die eigene Fachlichkeit der Sozialarbeiterin betont und darlegt, wie sie die erfolgte Grenzverletzung pädagogisch aufgreifen würde (»und ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen damit=s sagt was es nich haben will (.).«). Damit zeigt die Sozialarbeiterin an, dass sie Ideen hat, wie sie mit gewaltbetroffenen Kindern umgehen würde, während die pädagogische Intervention gegenüber dem Jungen nicht als Möglichkeit aufgeführt wird. Der pädagogische Ansatz zielt auf als Empowerment des betroffenen Mädchens und auf dessen Befähigung, eigene Bedürfnisse und Grenzen besser äußern zu können. Die pädagogische Arbeit mit dem betroffenen Kind wird in den Fokus des Handelns gerückt. Da jedoch keine Sorgehandlungen dargelegt werden, wird davon ausgegangen, dass eine tatsächliche Zuwendung der Sozialarbeiterin zur Adressatin ausbleibt. Der Verweis auf den pädagogischen Handlungsansatz erhält damit in der Tendenz einen instrumentellen Charakter, der primär auf die Darstellung der eigenen, vermeintlichen Professionalität zielt. Mit dem Handlungsansatz wird eine Parteilichkeit gegenüber dem Mädchen angezeigt. Indem suggeriert wird, dem Mädchen fehle es an Möglichkeiten, die eigenen Wünsche zu formulieren, ist mit dieser Perspektive jedoch zugleich eine Defizitperspektive verbunden (»und das war ein Mädchen das seine Bedürfnisse nur schwer äußern konnte ne«). Mit dieser Perspektive geht implizit zudem eine Schuldumkehr einher: Indem behauptet wird, das Mädchen habe sich gegenüber dem Jungen nicht klar äußern können, wird dem Mädchen indirekt die Schuld an dem Übergriff zugeschrieben. Die Täter-Opfer-Umkehr, die hier auf impliziter Ebene hervorgebracht wird, wird von der Sozialarbeiterin auch rückblickend nicht erkannt. Stattdessen wird der eigene Ansatz verteidigt und als im Kollegium kollektiv geteilter Ansatz ausgegeben (»also uns war das dann ((atmet ein)) ähm der Ansatzpunkt um mit dem Mädchen da dran zu arbeiten«). Die kollektive Positionierung (»uns«) kann als Versuch gedeutet werden, die eigene Fachlichkeit im Umgang mit kindlicher Sexualität und sexualisierten Grenzverletzungen abzusichern. Dies erscheint nicht nur vor dem Hintergrund der Reaktion der Eltern des Mädchens auf den Vorschlag der Sozialarbeiterin als relevant (»aber das wollten se nich hör=n«), sondern auch vor dem Hintergrund der Angabe, dass eben jener Konflikt zu einem Verhalten der Eltern und Kolleginnen der Sozialarbeiterin geführt habe, das schließlich zum Aus-

stieg der Sozialarbeiterin aus dem Tätigkeitsfeld geführt hat (»da- damit fing diese Mobbinggeschichte an«). Zwar wird angezeigt, dass die Sozialarbeiterin auch in der zurückliegenden Situation durchaus Verständnis für die Eltern des betroffenen Kindes und ihren Wunsch nach Aufarbeitung hatte (»ich konnte die Eltern gut versteh=en also wenn wenn ei=m das Kind erzählt der hat was gemacht was ich nich wollte der hat aber der hat sie **angefasst** ne ((atmet ein)) ja dann (.) will man dass das klargestellt wird das is keine Frage (.)«). Ihre Opposition zur einseitigen Verurteilung des Jungen wird aber aufrechterhalten (»nur ähm (..) dass dann alles dem Jungen in die Schuhe zu schieben (.) ((atmet ein und aus))«). Die Übereinstimmung des erzählten und des erzählenden Ich verweist an dieser Stelle darauf, dass die Sozialarbeiterin auch gegenwärtig an der eigenen (fachlichen) Positionierung festhält, das heißt auch, dem betroffenen Kind indirekt eine Mitverantwortung an dem Übergriff gibt. Die Einseitigkeit der pädagogischen Intervention ebenso wie die Ambivalenzen gegenüber dem betroffenen Mädchen und die Täter-Opfer-Umkehr werden nicht aufgegriffen. Ein möglicher Grund für das Festhalten an der vergangenen Positionierung kann in der für die Sozialarbeiterin schmerzvollen Erfahrung gefunden werden, die für sie mit der zurückliegenden Erfahrung unmittelbar verbunden ist (»da- damit fing diese Mobbinggeschichte an also **das** war ein ((lachend bis*)) ziemlich* unangenehmes Erlebnis damit also ((atmet ein))«). Die emotionale Belastung, die für die Sozialarbeiterin mit dem zurückliegenden Konflikt entsteht, wird hier klar angedeutet. Die weiteren Auswirkungen des Konflikts auf die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen bleiben hier unklar. An anderer Stelle im Interview wird jedoch darauf verwiesen, dass der Konflikt zum Ausstieg der Sozialarbeiterin aus dem Tätigkeitsfeld und zum Beziehungsabbruch zu den Kolleginnen, die auch als Freundinnen bezeichnet werden, geführt hat. Neben der Sozialarbeiterin hätten auch die Eltern des Jungen, der übergriffig gehandelt habe, und insbesondere der Junge selbst einen schweren Stand in dem Kinderladen gehabt (»also die andern die Eltern die hatten=s dann ganz ganz schwer deren Kind war dann sozusagen verfemt«). Auf impliziter Ebene wird hier eine Nähe zwischen der eigenen Position im Kinderladen (als Betroffene von kollegialer Gewalt durch Mobbing) und der Positionierung des Jungen als Opfer ungerechtfertigter Zuschreibungen hergestellt. Zwar wird auch das Mädchen als Opfer erkannt und ein konkretes Unterstützungsangebot für dieses formuliert (»wir müssen das Mädchen stark machen«). Dennoch erweist sich die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin – anders als

im Fall des Jungen und seiner Eltern – gegenüber dem Mädchen als ambivalent, indem diesem implizit eine Mitschuld an dem Übergriff gegeben wird.

Mit Blick auf die Selbstsorge der Sozialarbeiterin Luise Lorenz kann festgehalten werden, dass sie auf reflexiver Ebene zugleich auf die Absicherung der eigenen fachlichen Positionierung im Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt unter Kindern *und* auf die eigene berufliche Verletzbarkeit infolge eines Konfliktes mit Eltern und Kolleg*innen gerichtet ist. Letzteres ist von der Sozialarbeiterin nicht intendiert, was auch darüber deutlich wird, dass der Erzählstrang nicht fortgeführt wird. Die Behauptung der eignen Fachlichkeit kann vor dem Hintergrund der Mobbing Erfahrung der Sozialarbeiterin als narrative Selbstpraktik bezeichnet werden: Nicht nur kann die Sozialarbeiterin jegliche Verantwortung für die Eskalation des Konflikts von sich weisen, sie kann sich auch gegen Zweifel immunisieren, bereits in der zurückliegenden Situation nicht fachlich gehandelt zu haben, und – möglicherweise – zurecht vonseiten der Eltern und Kolleginnen kritisiert worden zu sein. Gerade weil die Verletzungserfahrung auch an ihre Positionierung als Pädagogin gebunden ist, die sie als Konsequenz des Mobblings aufgibt, erscheint das Festhalten an ihrer Fachlichkeit auf der Ebene der Narration als notwendige Schutzhandlung im Hinblick auf ihren Status als Pädagogin. Auf der Handlungsebene kann hingegen die Distanzierung aus eben jenem Setting, in dem die Sozialarbeiterin die kollegiale Gewalterfahrung macht, ihr Ausstieg aus dem Kinderladen, als Selbstpraktik rekonstruiert werden. Dieser wird – trotz seiner schmerzvollen Aspekte wie dem Ende von Freundschaften – als praktische Selbstsorge der Sozialarbeiterin im Kontext der eigenen Verletzungserfahrung deutlich. Überdies deutet die Abwendung des Fokus von der Ebene der Kinder darauf hin, dass der zurückliegende Fall in der Vergangenheit pädagogisch wahrscheinlich nicht bearbeitet wurde. Auf impliziter Ebene kann die Abwendung von dem Konfliktfeld, das heißt der Frage, wie mit den an der sexualisierten Grenzverletzung beteiligten Kindern umgegangen werden soll, als eine weitere Selbstpraktik der Sozialarbeiterin rekonstruiert werden, mit der sie sich vor weiteren Angriffen durch die Eltern und Kolleginnen schützen möchte. Da die Erzählung zum pädagogischen Umgang mit den beteiligten Kindern nicht fortgeführt wird, kann dies nicht bestätigt werden. Die Annahme, dass es zu keiner weiteren Bearbeitung des zurückliegenden Falls kam, liegt aufgrund des beschriebenen Konflikts jedoch nahe. In der Gesamtschau der rekonstruierten Selbstpraktiken kann festge-

halten werden, dass diese sich ausschließlich auf die Positionierung als verletztes Subjekt beziehen, während sie im Hinblick auf die Positionierung als fachlich versierte Pädagogin auf der reflexiven Ebene verbleiben. Daraus kann die Annahme abgeleitet werden, dass es vor allem die Verletzungserfahrungen sind, die sich infolge des Konflikts in der zurückliegenden Situation für die Sozialarbeiterin als handlungsleitend erwiesen haben.

Grundsätzlich positioniert sich die Sozialarbeiterin als handlungsfähige Pädagogin: Anhand des pädagogischen Konzepts, das sie zur Bearbeitung der sexualisierten Grenzverletzung vorschlägt, zeigt sie an, dass sie weiß, was – ihrer Ansicht nach – zu tun ist. Mit Blick auf die verletzenden Handlungen ihrer Kolleginnen und der Eltern ist es der Ausstieg der Sozialarbeiterin, mit dem sie sich als handlungsfähiges Subjekt hervorbringt. Im Kontext des Ausstiegs positioniert sich die Sozialarbeiterin selbst als das Agens des zurückliegenden Handlungszusammenhangs (»das war ein Punkt für diese Mobbingssituation mit der ich dann da ausgestiegen bin ((atmet ein))«). Die Selbstpositionierung als handlungsfähiges Subjekt wird demnach – auch unter der Bedingung des zurückliegenden Konflikts und der eigenen Verletzbarkeit – aufrechterhalten. Während die subjektiv erlebte Handlungsfähigkeit im Hinblick auf die erlebte psychische Gewalt durch Kolleginnen und Eltern auf Basis konkreter Handlungen plausibel gemacht wird, wird diese im Hinblick auf den Umgang mit der sexualisierten Grenzverletzung unter den Kindern argumentativ hergestellt, also nur behauptet. Ob und inwiefern die zurückliegende Grenzverletzung von der Sozialarbeiterin mit den beteiligten Kindern pädagogisch bearbeitet wurde, bleibt auf der Grundlage des obigen Textsegments zwar offen. Es kann aber stark davon ausgegangen werden, dass eine pädagogische Bearbeitung der zurückliegenden Situation aufgrund des Konflikts ausbleibt.

6.3.2.2 »ich wusste nicht ob ich spinne« – Vulnerabilität durch sexuelle Belästigung

In einem zweiten Textsegment wird eine weitere Erfahrung dargelegt, die auf die Positionierung der Sozialarbeiterin als vulnerables Subjekt zielt. Während die eigene Verletzbarkeit in dem Erzählsegment im vorherigen Kapitel als Nebenschauplatz der Selbstsorge auftaucht, wird sie hier in das Zentrum der Selbstsorge gerückt. Damit verbunden ist eine Selbstpositionierung als Betroffene sexualisierter Gewalt. Die erlebte Gewalt wird erneut im beruflichen Kontext verortet. Sie wird ausgeübt durch einen Kollegen der Schule,

an der die Sozialarbeiterin auch zum Interviewzeitpunkt weiterhin tätig ist. Die Subjektposition als vulnerables Subjekt wird in der Darstellung insbesondere anhand der Sprachlosigkeit und der eingeschränkten Handlungsfähigkeit der Sozialarbeiterin gegenüber dem Täter hervorgebracht:

»joa und dann hatt ich halt einen Kollegen von dem ich mich sexuell belästigt gefühlt habe (..) der is aber nich mehr da ((lacht auf)) aber nich weil er deswegen hätte gehen müssen sondern (..) weil seine Zeit bei uns zu Ende war ((lacht auf)) und das ist mir sehr schwer gefallen mich da abzugrenzen oder ((atmet ein)) mir das überhaupt mal nur einzugestehen dass es so is (..) eigentlich hat meine **Tochter** mir das dann gesagt ((atmet ein)) mit dem bin ich immer gefahren (..) und dann sagt meine Tochter irgendwann zu mir fährst du heute wieder mit dem (..) *du bist so aufgeregt bist völliich durch den Wind* und dann is mir das (..) mh und dann hatten wir noch ne andere Mitfahrerin (..) der ich das dann irgendwann erzählt hab und die hat mich geschützt (..) das war ganz gut (..) also ich: selber hab das (..) kaum gekonnt ((lachend bis*)) muss ich gestehen jaja* ((atmet ein)) also ((atmet ein)) ich wusste nich wie ich ihm das sagen soll ich wusste nich wie ich ihn in seine Schranken weisen soll ich wusste nich ob ich spinne (..) also das war die ganze Palette die man so kennt ((lacht)) mhm ((Interviewerin: [mhm und wurde das besprochen im Kollegium]) [ne: ich hab das (..) einer Kollegin mal erzählt die mir dann gesagt hat dass ihre Tochter diesen Mann als Lehrer hatte ((atmet ein)) und den als schmierich empfunden hat also die hat mir geglaubt die Kollegin (4) >aber das hab ich nicht besprochen< ((lacht)) ((atmet ein)) >mhm< (..) später als ich dann diese andere Mitfahrerin hatte ((atmet ein)) die mir auch ne sehr liebe Kolle- da hätt ich=s dann vielleicht gemacht aber da war=er dann auch bald weg (..) also da hatt ich dann kaum mehr Berührungspunkte mit ihm (..) ((atmet ein)) >mhm< und jetzt hat er mich schon auch mal angerufen aber da >reagiere ich nicht drauf< >Mimikry mich verstecken< ((lacht)) (6)« (Z. 1107–1150).

Der Einstieg in die Erzählung erfolgt über die Darstellung der sexuellen Belästigung durch einen Kollegen. Die Fremdpositionierung des Täters wird zunächst mit Bezug auf die berufliche Beziehung, in der dieser zur Sozialarbeiterin steht, vorgenommen (»Kollegen«).²⁵ Die formale, berufliche Be-

25 Im Folgenden wird die Doppelnennung Täter/Kollege verwendet, um die Gleichzeitigkeit und die Ambivalenz in der Beziehung der Sozialarbeiterin zu der Person sichtbar zu machen.

ziehung wird darüber in den Vordergrund gerückt und die erlebte sexualisierte Gewalt auf kollegialer Ebene verortet. Mit der formalen Bezeichnung des Täters als Kollegen wird zugleich eine Distanz und eine Nähe markiert, wobei Letztere insbesondere in einem fachlichen und räumlichen Sinne zu verstehen ist. Die Nähe zum Täter/Kollegen wird auf räumlicher Ebene weiter betont, indem angegeben wird, dass die Sozialarbeiterin mit dem Täter/Kollegen und einer dritten Person eine Fahrgemeinschaft gebildet habe (»mit dem bin ich immer gefahren«). Das Verhältnis zwischen der Sozialarbeiterin und dem Täter/Kollegen wird als eines hervorgebracht, bei dem sich die Sozialarbeiterin dem Täter/Kollegen zuordnet, während dieser als derjenige fremdpositioniert wird, der die Grundlage für die Fahrgemeinschaft bereitstellt, sein Auto. Indirekt wird so eine Angewiesenheit der Sozialarbeiterin auf den Täter/Kollegen angedeutet. Indem der Täter/Kollege als Subjekt aus der Darstellung ausgeschlossen wird (»mit dem«), wird aus gegenwärtiger Perspektive eine weitere Distanzierung von ihm vorgenommen. Zugleich beinhaltet die Selbstpositionierung gegenüber dem Täter/Kollegen eine Agency-Konstruktion, die auf einen wahrgenommenen Handlungsspielraum der Sozialarbeiterin hindeutet (»bin ich immer gefahren«). Darüber wird deutlich gemacht, dass es auch ihre Entscheidung war, mit dem Täter/Kollegen zu fahren. Nicht ersichtlich wird allerdings, welchen Handlungsspielraum die Sozialarbeiterin tatsächlich hatte, das heißt, über welche Alternativen sie verfügt hätte, um zur Arbeit zu gelangen. Das Fehlen von Alternativen könnte das Verharren der Sozialarbeiterin in der Fahrgemeinschaft trotz erlebter Belästigung zumindest ein Stück weit erklären.

Die widerfahrene sexualisierte Belästigung wird als subjektive Empfindung dargestellt (»von dem ich mich sexuell belästigt gefühlt habe (..)«). Damit wird der Bedeutung des subjektiven Erlebens der betroffenen Person bei der Frage, ob sexualisierte Gewalt vorliegt oder nicht, ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Die konkreten Handlungen des Täters/Kollegen werden in den Hintergrund gerückt, und auch eine direkte Beschuldigung des Täters/Kollegen bleibt auf diese Weise aus. Indem die Darstellung der erfolgten Belästigung auf der Ebene des subjektiven Erlebens verbleibt und die grenzverletzenden Handlungen nicht beschrieben werden, wird dem Täter/Kollegen die Möglichkeit einer anderen Definition der zurückliegenden Situation eingeräumt. Die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin enthält damit eine Ambivalenz: Zwar kann eindeutig festgestellt werden, dass sich die Sozialarbeiterin durch Handlungen des Täters/Kol-

legen belästigt gefühlt hat. Indem der Fokus auf das subjektive Erleben gerichtet wird, wird dem Täter/Kollegen einerseits nicht so viel Gewicht für die Bewertung der zurückliegenden Situation gegeben. Andererseits wird darüber aber auch eine Loyalität zu ihm aufrechterhalten.

Über eine raum-zeitlichen Einordnung, mit der der Weggang des Täters/Kollegen von Schule dargelegt wird, wird zugleich das Ende der Gewaltbeziehung angedeutet (»der is aber nich mehr da ((lacht auf))«). Das Lachen deutet erstens die Erleichterung an, die für die Sozialarbeiterin mit dem Fortgang des Täters/Kollegen verbunden ist, und die für sie auch gegenwärtig noch spürbar ist. Im Umkehrschluss wird darüber auch die Belastung angedeutet, die für die Sozialarbeiterin mit der Erfahrung verbunden war. Das Lachen könnte zudem auf eine Verlegenheit oder Scham der Sozialarbeiterin über die eigene Handlungsohnmacht verweisen, die auch darüber deutlich wird, dass das Ende der sexualisierten Gewalt nicht auf ihr eigenes Wirken zurückzuführen ist, sondern zufällig an den Fortgang des Täters/Kollegen aus dem schulischen Kontext gebunden ist (»aber nich weil er deswegen hätte gehen müssen sondern (.) weil seine Zeit bei uns zu Ende war ((lacht auf))«). Mit dem Hinweis, dass die sexuelle Belästigung zum Kündigungsgrund hätte werden können, wird auf nicht wahrgenommene Möglichkeiten verwiesen, sich gegen den Kollegen zu wehren und seinen Fortgang aus dem Arbeitskontext zu bewirken. Indirekt wird damit eine Parallele zu der im vorherigen Kapitel enthaltenen Perspektive auf das gewaltbetroffene Mädchen deutlich, das ebenfalls im Hinblick auf nicht wahrgenommene Möglichkeiten, sich gegen die Übergriffe des Jungen zu wehren, positioniert wird. Auf der Handlungsebene wird diese Möglichkeit ausgeschlossen. Stattdessen werden das Erleben der eingeschränkten Agency und die Handlungsohnmacht auf Beziehungsebene in der Erzählung deutlich nachvollziehbar.

Die erlebte Handlungsohnmacht wird in mehreren Sequenzen des Textsegments von der Sozialarbeiterin als erlebte Hilflosigkeit im Umgang mit dem Täter/Kollegen detailliert wiedergegeben. Im Modus der Argumentation werden – ohne die Gewalthandlungen zu konkretisieren – verschiedene Schwierigkeiten aufgezählt, die sich für die Sozialarbeiterin im Umgang mit der sexuellen Belästigung gezeigt haben: Zwar werden die Taten auf der Erzählebene anhand des deiktischen Mittels (»da«) raum-zeitlich von der Sozialarbeiterin abgerückt. Anhand der verräumlichten Metapher der Grenze wird dennoch auf die Schwierigkeit verwiesen, sich von dem Täter/Kollegen und seinen Handlungen zu unterscheiden (»und

das ist mir sehr schwer gefallen mich da abzugrenzen«). Implizit wird in der selbstbezüglichen Aussage die integritäts- und persönlichkeitsverletzende Wirkung sexualisierter Gewalt ebenso wie die Notwendigkeit angedeutet, als Gewaltopfer die verletzte Grenze (zwischen dem Du und Ich) wiederherstellen zu müssen. Implizit wird dabei deutlich, dass die Bürde der Wiederherstellung der vorherigen Ordnung einzig aufseiten der betroffenen Sozialarbeiterin zu liegen scheint: So beinhaltet der Begriff der Abgrenzung keine (offene) Zurückweisung der grenzverletzenden Handlungen des Täters/Kollegen und damit auch keine Erwartung an eine Verantwortungsübernahme seinerseits, die Handlungen einzustellen. Auf impliziter Ebene wird mit der selbstbezüglichen Aussage vielmehr eine Erwartung der Sozialarbeiterin an sich selbst kommuniziert, die darin besteht, sich eindeutig und sofort von den Grenzverletzungen durch den Täter/Kollegen distanzieren zu können. Mit der Erwartung wird implizit jene Norm aufgerufen, die im vorherigen Kapitel auch als Handlungsziel für das betroffene Mädchen formuliert wurde. Zugleich wird im Selbstbezug – ähnlich wie im Fall des betroffenen Mädchens – eine Abweichung von der Norm einer uneingeschränkten Handlungsfähigkeit gegenüber dem Kollegen/Täter festgestellt. Die Hilflosigkeit der Sozialarbeiterin gegenüber dem Kollegen/Täter erscheint – vor dem Hintergrund ihrer Positionierung als erwachsene und feministisch bewegte Frau – im Unterschied zum Mädchen jedoch als auffällig und erklärungsbedürftig.

Als zweite Schwierigkeit im Umgang mit der sexualisierten Belästigung durch den Kollegen wird von der Sozialarbeiterin die Möglichkeit hervorgehoben, sich selbst als Betroffene sexualisierter Gewalt zu erkennen (»oder ((atmet ein)) mir das überhaupt mal nur einzugestehen dass es so is (.«). Der Schritt des Erkennens der erlebten sexualisierten Gewalt wird von der Sozialarbeiterin als Geständnis dargestellt. Mit dem Begriff des Geständnisses ist – per definitionem – eine Schuldzuweisung verbunden, die die Sozialarbeiterin hier an sich selbst, bzw. an ihr vergangenes Ich richtet. Überdies wird auf eine normative Tabuisierung der Möglichkeit verwiesen, selbst Opfer von sexualisierten Grenzverletzungen zu werden. Damit wird ein Selbstbild der Sozialarbeiterin angedeutet, das (entsprechend gesellschaftlicher Ideale) die eigene Abhängigkeit, Schwäche und Verletzbarkeit abwertet und die (vermeintliche) Autonomie, Stärke und Widerstandsfähigkeit als Norm setzt. Zugleich wird mit dem Geständnis ein Wendepunkt in der Selbstwahrnehmung der Sozialarbeiterin markiert. In Anlehnung an den von Janoff-Bulmann (1985) geprägten Begriff der »shattered

assumptions« (Gahleitner, 2018, S. 878) kann davon ausgegangen werden, dass es im Fall der Sozialarbeiterin zu einer fundamentalen Erschütterung grundlegender Überzeugungen wie der eigenen Unverletzbarkeit kommt. Die Einnahme der Subjektposition als Betroffene von sexualisierter Gewalt wird dabei als ein Ringen dargestellt, das im Fall der Sozialarbeiterin von der Schwierigkeit gekennzeichnet ist, die unangenehmen Gefühle (Schuld) zu bewältigen und die eigenen Selbstnarrative und -praktiken im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt zu verändern und den gemachten Erfahrungen anzupassen. Konkret bedeutet dies, dass die Tabuisierung der Möglichkeit, selbst sexualisierte Gewalterfahrungen zu machen, von der Anerkennung des eigenen Opferstatus abgelöst wird. Die Offenheit, mit der die Sozialarbeiterin die eigene Verletzbarkeit im Interview anspricht, erweist sich als Besonderheit des Interviews und kann auch an anderen Stellen rekonstruiert werden, etwa in Bezug auf die Thematisierung eines Burn-outs (Kap. 6.3.1) oder anderer Erfahrungen von Verlust und Krankheit. Mit dem Aspekt der Schuld ist auf impliziter Ebene zudem eine Täter-Opfer-Umkehr verbunden: Indem der betroffenen Person eine (Mit-) Verantwortung für die erlittene Gewalt zugewiesen wird, wird der Täter/Kollege entlastet. Erneut wird hier eine Parallele sichtbar zwischen der impliziten Verantwortungsübernahme der Sozialarbeiterin für die erlittene Gewalt und der impliziten Verantwortungszuweisung an das Mädchen, für den Übergriff durch den Jungen mit verantwortlich zu sein (Kap. 6.3.2.1).

Als weiterer Aspekt der Selbstpositionierung des erzählten Ich kann die bereits angesprochene Hilflosigkeit und Handlungsohnmacht gegenüber dem Täter/Kollegen rekonstruiert werden. In einer ersten Sequenz wird dabei zunächst das eigene Unvermögen benannt, sich vor den sexualisierten Handlungen zu schützen (»also ich: selber hab das (.) kaum gekonnt ((lachend bis*)) muss ich gestehen jaja*«). Die Frage des Schutzes wird hier zu einer Frage von Fähigkeiten, die dem erzählten Ich abgesprochen werden. Die Selbstaussage wird als Geständnis formuliert. Indirekt wird dabei erneut dem erzählten Ich eine Mitschuld an den sexualisierten Grenzverletzungen des Täters/Kollegen gegeben. Auf impliziter Ebene wird zudem die normative Erwartung der Sozialarbeiterin an die eigene Handlungsfähigkeit angedeutet, die in den folgenden Sequenzen zur erlebten Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit verdeutlicht wird. In einer Aneinanderreihung verschiedener Selbstaussagen wird zunächst die eigene Handlungsohnmacht als zentrales Element der Selbstpositionierung als vulnerables Subjekt hervorgebracht: Erstens wird das erzählte Ich

gegenüber dem Täter/Kollegen als sprachlos positioniert (»((atmet ein)) also ((atmet ein)) ich wusste nich wie ich ihm das sagen soll«). Es wird deutlich gemacht, dass eine Verbalisierung der sexuell grenzverletzenden Handlungen für ihr erzähltes Ich nicht möglich gewesen sei. Daran wird deutlich, dass keine Kommunikation mit dem Täter/Kollegen über die geschehenen Grenzverletzungen stattgefunden hat, diese also auf der Beziehungsebene ausgeklammert wurden. Die eigene Sprachlosigkeit wird damit als erster Aspekt der erlebten Handlungsohnmacht auf Beziehungsebene hervorgebracht. Überdies positioniert die Sozialarbeiterin ihr erzähltes Ich auch auf der Ebene konkreter Handlungen gegenüber dem Täter/Kollegen als hilflos (»ich wusste nich wie ich ihn in seine Schranken weisen soll«). Mit der Metapher der »Schranke« wird erneut eine verräumlichte Dimension der sexualisierten Grenzverletzung durch den Täter/Kollegen aufgerufen, die auf einer Vorstellung von Körpern (oder) Personen als klar und eindeutig voneinander abgrenzbaren Territorien basiert. Im Fokus der Selbstpositionierung gegenüber dem Täter/Kollegen steht die Wiederherstellung der Klarheit über diese Grenzen. Dabei wird die Zurückweisung der grenzverletzenden Handlungen und die Grenzziehung der Sozialarbeiterin wiederholt als eine Fähigkeit dargestellt, auf die das erzählte Ich nicht zurückgreifen konnte. Die fehlende Zurückweisung des Täters/Kollegen verweist auf eine normative Erwartung der Sozialarbeiterin, die sie an sich selbst – ebenso wie an das Mädchen aus dem Kinderladen (Kap. 6.3.2.1) – richtet und die Fähigkeit von Mädchen und Frauen impliziert, sexualisierte Übergriffe abzuwehren.

Die Selbstpositionierung als vulnerables Subjekt wird drittens anhand der Darstellung eindeutiger Belastungserscheinungen ihres erzählten Ich untermauert (»ich wusste nich ob ich spinne (.)«). Die Belastungserscheinungen werden als Orientierungsverlust des erzählten Ich der Sozialarbeiterin im Zuge der erlebten sexualisierten Gewalt dargestellt. Die Infragestellung des Selbst beinhaltet neben dem Orientierungsverlust auch autoaggressive Züge: Anstatt die sexualisierten Handlungen des Täters/Kollegen verbal oder physisch zurückzuweisen, werden die eigene Wahrnehmung und die eigene Urteilskraft infrage gestellt. Diese Infragestellung wird daher als dritter, schwerwiegender Aspekt der Handlungsohnmacht der Sozialarbeiterin gegenüber dem Kollegen/Täter verstanden.

Die Subjektpositionierung als vulnerables Subjekt bildet – bezogen auf das gesamte Segment – den Höhepunkt der Erzählung. In einem anschließenden reflexiven Einschub wird das eigene Erleben in der zurückliegenden

Situation als typische Erfahrung von Gewaltopfern eingeordnet (»also das war die ganze Palette die man so kennt ((lacht))«). Auf diese Weise wird von der Sozialarbeiterin auch ein Wissen über sexualisierte Gewalt und ihre Folgen angedeutet. Es wird angezeigt, dass sie gegenwärtig – im Kontrast zu ihrem erzählten Ich – in der Lage ist, das Erlebte einzuordnen. Darüber wird angezeigt, dass die Sozialarbeiterin die Orientierungslosigkeit, die kennzeichnend für die Positionierung ihres erzählten Ich war, gegenwärtig überwunden hat.

Zugleich wird deutlich gemacht, dass sie die zurückliegende Situation nicht allein bewältigt, sondern verschiedene ihr zum Teil nahestehende Personen ins Vertrauen gezogen hat. Anhand der Fremdpositionierungen ihrer Tochter und einer Kollegin wird zwar zunächst die eigene vulnerable Positionierung weiter unterstrichen. So wird die Tochter als diejenige in die Erzählung eingeführt, die den Zusammenhang zwischen dem labilen Zustand ihrer Mutter und den Fahrten mit dem Täter/Kollegen als Erste wahrnimmt und mit der Konfrontation ihrer Mutter entscheidend zu dem Erkennen der Gewaltsituation durch die Sozialarbeiterin beiträgt (»eigentlich hat meine **Tochter** mir das dann gesagt ((atmet ein)) mit dem bin ich immer gefahren (.) und dann sagt meine Tochter irgendwann zu mir *fährst du heute wieder mit dem (.) du bist so aufgeregt bist völllich durch den Wind* und dann is mir das (.) mh«). Der eigenen Tochter werden damit eine Aufmerksamkeit und Fürsorge für den emotionalen Zustand der Mutter zugewiesen. Damit ist eine Umkehr der generationalen Sorgebeziehung zwischen Mutter und Tochter verbunden, die der Sozialarbeiterin bewusst zu sein scheint: Die in der Aussage enthaltene Betonung drückt einerseits ihre Überraschung über die Klugheit und Fürsorge der eigenen Tochter aus. Sie deutet andererseits aber auch ihre Scham über die eigene Verletzbarkeit, die sie hier im Angesicht ihrer Tochter offenbart, an. In der Ansprache der Tochter wird der emotionale Zustand der Sozialarbeiterin metaphorisch dargestellt: Der Ausdruck »durch den Wind sein« entstammt der Seglersprache und bezeichnet eine Richtungsänderung, für die es erforderlich ist, das Segel von der einen Seite »durch den Wind« auf die andere Seite zu bringen. Für diejenigen, die die Richtungsänderung herbeiführen möchten und das Segel festhalten, bedeutet das Manöver einen enormen Kraftakt, der zugleich einen Moment der Instabilität beinhaltet, weil nicht klar ist, ob das Manöver gelingt. Symbolisch wird anhand der Metapher zum einen die Verletzbarkeit der Sozialarbeiterin angedeutet, die mit den Grenzverletzungen durch den Täter/Kollegen verbunden ist.

Andererseits wird ein Wendepunkt in ihrem Erleben markiert, in dem sie das Handeln des Täters/Kollegen als sexualisierte Gewalt erkennt (»und dann is mir das (.) mh«). Der Abbruch der Rede der Sozialarbeiterin legt verschiedene Lesarten nahe: Erstens wäre denkbar, dass das Erkennen der erlebten Gewalt mit einem Schrecken verbunden ist, der in der Erinnerung an die zurückliegende Situation erneut spürbar wird und der ein Aussprechen der erlebten Gewalt auch in der Gegenwart verhindert. Andererseits wäre es denkbar, dass mit dem Abbruch ein Unbehagen der Sozialarbeiterin darüber angedeutet wird, dass sie in der zurückliegenden Situation auf die Unterstützung ihrer Tochter angewiesen war – es im Kontext der zurückliegenden Erfahrung also zu einer Umkehr des generationalen Sorgeverhältnisses kommt. In beiden Fällen wird die eigene Vulnerabilität und die Einschränkung der Handlungsfähigkeit gegenüber dem Täter/Kollegen durch die Fremdpositionierung der Tochter weiter verdeutlicht.

Auch die Fremdpositionierung einer weiteren Akteurin stützt die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als gegenüber dem Täter/Kollegen handlungsohnmächtiges Subjekt. Sie verweist gleichzeitig aber auch auf Aspekte der eigenen Handlungsfähigkeit. Es geht um eine Person, die ebenfalls zu der Fahrgemeinschaft gehört und die nach Absprache mit der Sozialarbeiterin eine schützende Hand über diese hält (»und dann hatten wir noch ne andere Mitfahrerin (.) der ich das dann irgendwann erzählt hab und die hat mich geschützt (.) das war ganz gut (.)«). Ob neben der Fahrgemeinschaft auch eine berufliche Verbindung zwischen der Sozialarbeiterin und der »Mitfahrerin« besteht, wird nicht gesagt. Dennoch wird die Person klar als Vertrauensperson und als Komplizin fremdpositioniert. In dem Zusammenhang erscheint es als bedeutsam für die Sozialarbeiterin, dass es sich um eine weiblich gelesene Person handelt. Anhand der Fremdpositionierung wird die enorme Hilflosigkeit der Sozialarbeiterin im Umgang mit dem Täter/Kollegen einerseits erneut unterstrichen. Indem dargestellt wird, wie die Sozialarbeiterin in der zurückliegenden Situation ihre Sprachlosigkeit überwindet und eine dritte Person um Hilfe bittet, werden andererseits auch Aspekte der eigenen Handlungsfähigkeit sichtbar gemacht. Darüber wird deutlich gemacht, dass sich die erlebte Handlungs-ohnmacht der Sozialarbeiterin nur auf die Beziehung zum Täter/Kollegen beschränkt und dass sie sich gegenüber Dritten auch als handlungsfähig erlebt.

Daneben wird einer (weiteren) Kollegin eine zentrale Bedeutung bei der Bewältigung der erlebten Gewalt zugeschrieben. Diese habe sie in

ihrer Wahrnehmung des Täters/Kollegen bestätigt (»[ne: ich hab das (.) einer Kollegin mal erzählt die mir dann gesagt hat dass ihre Tochter diesen Mann als Lehrer hatte ((atmet ein)) und den als schmierich empfunden hat«) und schenkt ihr im Hinblick auf die erlittenen Grenzverletzungen Vertrauen (»also die hat mir geglaubt die Kollegin (4)«). Die Bedeutsamkeit der Kollegin ergibt sich für die Sozialarbeiterin vor allem darüber, dass diese – vermittelt über die Erfahrungen der eigenen Tochter – die Sichtweise der Sozialarbeiterin auf den Täter/Kollegen bestätigt. Die Kollegin wird demnach nicht nur als Wissende, sondern auch als Zeugin der erlebten sexualisierten Gewalt fremdpositioniert. Das Sprechen über die sexualisierte Gewalt erscheint, auch ohne dass dies von der Sozialarbeiterin reflexiv aufgegriffen wird, als der entscheidende Schritt im Prozess der Bewältigung, bei dem die Sozialarbeiterin zunehmend an Handlungsmöglichkeiten gewinnt und sogar überlegt, den Täter/Kollegen in Bezug auf seine Gewalthandlungen zu konfrontieren (»später als ich dann diese andere Mitfahrerin hatte ((atmet ein)) die mir auch ne sehr liebe Kollege hätt ich=s dann vielleicht gemacht«). Damit deckt sich die Erfahrung der Sozialarbeiterin mit den Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten zur Bewältigung sexualisierter Gewalt (vgl. etwa Kavemann et al., 2016). Die Funktion der weiblich positionierten Unterstützerinnen für die Bewältigung der erlebten sexualisierten Gewalt wird hier wie im gesamten Segment überdeutlich: Sie ermöglichen der Sozialarbeiterin erstens, eine reflexive Position zu dem Gewaltgeschehen einzunehmen (eigene Tochter), sie nehmen ihr zweitens das Gefühl, in der Situation allein zu sein, und bieten Schutz (Mitfahrerin), und sie bestätigen drittens ihre Wahrnehmung und Klassifizierung des Kollegen als Täter (Kollegin und deren Tochter). Darüber, dass von der Sozialarbeiterin im Zusammenhang mit der erlebten Gewalt nur weiblich gelesene Personen als Vertrauenspersonen genannt werden, während der Täter/Kollegen männlich ist, wird auf impliziter Ebene sowohl die binär vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt als auch die binär vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge reproduziert.

Auch wenn die Thematisierung der erlebten sexualisierten Gewalt auf der Beziehungsebene mit dem Täter/Kollegen zuletzt als eine weitere Handlungsoption in Betracht gezogen wurde, wird am Ende des Segments nachvollziehbar, dass diese Möglichkeit nicht umgesetzt wird. Vielmehr wird deutlich gemacht, dass der Täter/Kollege auch gegenwärtig den Kontakt zu der Sozialarbeiterin sucht. Die einleitende Darstellung, dass der Kontakt zu ihm aufgrund seines Eintritts in den Ruhestand abgebrochen

sei, wird damit am Ende des Segments widerlegt (»und jetzt hat er mich schon auch mal angerufen«). Gegenüber den telefonischen Kontaktversuchen des Täters/Kollegen wird eine Handlungsweise gewählt, bei der die Beziehungsebene zwischen der Sozialarbeiterin und dem Täter/Kollegen ausgeklammert wird und die als Ausweichen oder Vermeiden beschrieben werden kann. Sie reagiere nicht auf die Kontaktversuche des Täters/Kollegen (»aber da >reagiere ich nicht drauf<«) und mache sich vor ihm unsichtbar (»>Mimikry mich verstecken< ((lacht)) (6)<«). Erneut zeigt die Sozialarbeiterin an, dass sie handlungsfähig ist, auf Beziehungsebene, also gegenüber dem Täter/Kollegen jedoch passiv bleibt. Die Handlungsweise des »Mimikry« steht zudem in einem starken Kontrast zu der Handlungsweise, die die Sozialarbeiterin mit Blick auf das betroffene Mädchen vorschlägt, dass diese nämlich lernen solle, sich auf Beziehungsebene gegenüber den Übergriffen anderer Kinder zu behaupten (Kap. 6.3.2.1). Das Absenken der Stimme könnte zugleich auf die empfundene Hilflosigkeit gegenüber dem Täter/Kollegen verweisen, wie auf ein Gefühl von Scham, dass die Sozialarbeiterin angesichts der dargelegten Handlungsweise empfindet.

Mit Blick auf die Selbstsorge der Sozialarbeiterin kann für dieses Kapitel festgehalten werden, dass das Sich-Einfügen in die Position des vulnerablen Subjekts für die Sozialarbeiterin zwar mit einem Ringen verbunden ist, der Fokus ihrer Selbstsorge hier jedoch klar auf der eigenen Verletzbarkeit liegt. Diese wird dabei auf die Beziehungsebene zum Täter/Kollegen begrenzt und als Sprachlosigkeit und Handlungsohnmacht konkretisiert. Es wird gezeigt, wie die im Kontext von sexualisierter Gewalt aufgerufene Norm der Handlungsfähigkeit auf Beziehungsebene zum Täter/Kollegen nicht umgesetzt wird. Erst über die Hinwendung zu und den Austausch mit dritten Personen wird das subjektive Erleben von Handlungsfähigkeit gesichert. Die Einbindung in kollegiale Beziehungen erweist sich für die Sozialarbeiterin damit als ambivalent: Einerseits erfährt sie sich gegenüber dem Täter/Kollegen als vulnerabel und handlungsohnmächtig, andererseits erfährt sie sich in der Beziehung zu ihren Kolleginnen als handlungsfähig. Auch wenn zwischen der erlebten sexualisierten Gewalt und ihrer gesellschaftlichen Position als Frau kein expliziter (Begründungs-)Zusammenhang hergestellt wird, zeigt sich das Geschlecht als implizite Strukturkategorie und als Skript, anhand dessen die kollegialen Beziehungen im Zusammenhang mit der erlebten sexualisierten Gewalt von der Sozialarbeiterin erlebt und geordnet werden: Dem männlichen Täter/Kollegen werden weibliche

Vertraute und Unterstützerinnen gegenübergestellt. Implizit wird darüber die vergeschlechtlichte Struktur von sexualisierter Gewalt und Sorge reproduziert, die Frauen symbolisch sowohl die Position des Gewaltopfers *und* der Sorgenden und Männern die Position des Gewalttäters zuweist. Auch zu ihrer Rolle als Sozialarbeiterin wird innerhalb dieses Segments kein direkter Zusammenhang hergestellt. Allein auf impliziter Ebene wird deutlich, dass die Sozialarbeiterin die Handlungsweisen, die sie für die ihr anvertrauten Kinder beansprucht (Kap. 6.3.2.1), selbst gar nicht erfüllt. Dieser Widerspruch wird reflexiv nicht aufgegriffen. Entsprechend zeigen sich Parallelen in der Bewertung und Bearbeitung sexualisierter Gewalt zwischen dem Fall der Sozialarbeiterin und dem Fall des Mädchens, das den Kinderladen besucht, in dem die Sozialarbeiterin gearbeitet hat: Eine erste Parallele zeigte sich bei der Verantwortungszuweisung an die Betroffenen sexualisierter Gewalt. Die Sozialarbeiterin beschuldigt nicht nur sich selbst, sondern auch das Mädchen indirekt, sich nicht gegen die sexualisierte Gewalt gewehrt zu haben. Diese Form der impliziten Verantwortungszuweisung an die Betroffenen sexualisierter Gewalt, die als implizite Täter-Opfer-Umkehr bezeichnet wurde, kann damit als Muster der Sozialarbeiterin rekonstruiert werden, mit dem sie auf die erlebte Gewalt im Sinne eines Bewertungshandelns reagiert. Eine zweite Parallele zeigt sich zwischen der Sprachlosigkeit und Handlungslosigkeit gegenüber dem Täter/Kollegen und fehlenden (pädagogischen) Handlungsperspektiven in Bezug auf den Jungen, der übergriffig gehandelt hat (Kap. 6.3.2.1). Während mit Bezug auf die erlebte Gewalt Handlungsmöglichkeiten gegenüber dem Täter/Kollegen zumindest in ihrer Negation angedeutet werden, werden im Hinblick auf den Jungen, der übergriffig gehandelt haben soll, gar keine Handlungsmöglichkeiten aufgeführt. Zusammengenommen verweisen die Parallelen auf unreflektierte Aspekte der Sozialarbeiterin im Umgang mit sexualisierter Gewalt und auf eine Subjektivität der Sozialarbeiterin, die im Kontext von sexualisierter Gewalt von einer Ohnmachtserfahrung weiblich gelesener Personen gegenüber männlich positionierten Tätern ausgeht. Im Rahmen der Rekonstruktion wurde deutlich, dass diese Subjektivität auch in die Bearbeitung pädagogischer Situationen hineinragt und zu einer einseitigen Bearbeitung sexualisierter Übergriffe unter Kindern führt (Kap. 6.3.2.1). Pädagogische Interventionen, die sich einseitig auf die Unterstützung und Stärkung gewaltbetroffener Kinder und Jugendlicher beziehen, erweisen sich aus fachlicher Sicht als problematisch (vgl. Andresen et al., 2015).

Die Unmöglichkeit, auch auf der Beziehungsebene zu Tätern sexualisierter Gewalt handlungsfähig zu bleiben, verdeutlicht die Vulnerabilität der Sozialarbeiterin nicht nur auf persönlicher Ebene, sondern auch auf der Ebene ihrer Identität als Pädagogin. Der Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz repräsentiert daher nicht nur die kollegiale Verletzbarkeit im Kontext von sexualisierter Gewalt, die hier zudem eine vergeschlechtlichte Komponente aufweist, sondern auch eine professionelle Verletzbarkeit, die sich erstens aus der einseitigen pädagogischen Bearbeitung von sexualisierter Gewalt und den damit verbundenen Schuldzuweisungen an die Opfer ergibt und zweitens aus der Überlagerung der Positionierung als Pädagogin durch die eigenen Verletzungserfahrungen.

6.3.2.3 »ich hab denen ganz schön aus der Verlegenheit (.) geholfen weil sie=s sonst hätte im Kollegium ansprechen müssen und dann wär Stille gewesen« – Expertin werden als Selbstpraktik (oder: die Behauptung von Fachlichkeit)

Auf der Grundlage von zwei weiteren Textsegmenten, in denen die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt thematisiert wird, baut die Sozialarbeiterin die in Kapitel 6.3.2.1 angedeutete Selbstpositionierung als Expertin zu Fragen von sexualisierter Gewalt aus. Die Selbstpositionierung wird erstens vor dem Hintergrund der institutionellen Ansätze im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche vorgenommen, die unter Bezugnahme auf das Fehlen offizieller Leitlinien und formalisierter Handlungsmethoden dargestellt werden. Sie erfolgt zweitens vor dem Hintergrund ihrer eigenen sozialen Einbettung in den schulischen Kontext zum Thema sexualisierte Gewalt. Konkret geht es um die Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson, mit der sie sich im schulischen Kontext als Expertin zu Fragen von sexualisierter Gewalt hervorheben kann, auch wenn sie selbst – zumindest deutet sich dies an – nicht über eine fundierte Ausbildung zum Thema verfügt. Die Selbstpositionierung als Expertin wird im Folgenden in zwei Schritten rekonstruiert: Im ersten Schritt wird eine Beschreibung der schulischen Praxis im Umgang mit sexualisierter Gewalt herangezogen, in der deutlich wird, dass die Schule bisher über keine verbindlichen Ansätze oder Leitlinien zur Frage sexualisierter Gewalt verfügt. Im zweiten Schritt wird eine Erzählung der Sozialarbeiterin herangezogen, in der sie darlegt, wie sie selbst zur Beauftragten für Fragen des sexuellen Missbrauchs an ihrer Schule wurde.

Die nachfolgende Beschreibung der bisherigen schulischen Praxis zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche erfolgt auf Nachfrage der Interviewerin zum einrichtungsinternen Vorgehen in einem Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt:

»ich sach=s jetzt mal so ähm (.) die Kollegin vom Jugendamt die ich hier kennengelernt hab [war uns nich bekannt (.) ne ((atmet ein)) und es gab auch vorher keine Beauftragte für Missbrauch ((atmet ein)) ähm wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.) und ähm ja dann geht=s halt drum ((atmet ein)) kann man sich trauen das anzusprechen **muss** man das ansprechen is=es so dass man sich seiner Wahrnehmung da vertrauen kann ((atmet ein)) solche Gespräche gibt es manchmal und neulich war die Polizei da und hat uns Fotos gezeigt ähm aus=m Internet und wir sollten gucken ob wir eins der Kinder da drauf kennen so das sind die drei Bereiche die ich nennen kann (..)« (Z. 1510–1528).

Die Darstellung der institutionellen Vorgehensweise im Umgang mit sexualisierter Gewalt basiert auf drei zentralen Gegensatzkonstruktionen: erstens einer räumlichen Gegensatzkonstruktion (»hier« versus »uns«), zweitens einer zeitlichen Gegensatzkonstruktion, die den institutionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt in ein Vorher und ein Nachher einteilt und darüber einen Wandel andeutet, und drittens der Unterscheidung zwischen formalisierten und informellen Praktiken im Umgang mit sexualisierter Gewalt. Im Fall der räumlichen Gegensatzkonstruktion wird die Universität, an der das Interview durchgeführt wurde, als der Ort hervorgebracht (»hier«), in dem eine Vernetzung mit einschlägigen Akteur*innen aus der Kinder- und Jugendhilfe, konkret dem Jugendamt, zum Thema sexualisierte Gewalt erfolgt ist. Dem schulischen Kontext wird im Hinblick auf das Vorhandensein multiprofessioneller Netzwerke zum Thema Kinderschutz ein Defizit zugeschrieben. Er wird so gegenüber dem universitären Kontext indirekt abgewertet. Mit der räumlichen Abgrenzung ist zudem eine Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin verbunden, die sie als diejenige zeigt, die an ihrer Schule den Grundstein für die bis dato fehlenden Kooperationen legt (»ich sach=s jetzt mal so ähm (.) die Kollegin vom Jugendamt die ich hier kennengelernt hab [war uns nich bekannt (.) ne«). Inwieweit der Kontakt zur Jugendamtsmitarbeiterin, der im Rahmen der Teilnahme an einer Konferenz zum Thema sexualisierte

Gewalt in pädagogischen Einrichtungen zufällig entsteht, zu einer formalisierten Kooperation ausgebaut wird, ist nicht bekannt. Auf der Grundlage einer aktiven Agency-Konstruktion zeigt sich die Sozialarbeiterin als diejenige, die den Kontakt zum Jugendamt herstellt und mit Blick auf die schulischen Kooperationen im Umgang mit sexualisierter Gewalt somit wichtige Arbeit leistet. Mit der zeitlichen Gegensatzkonstruktion wird die schulische Vorgehensweise in ein Vorher und ein Nachher eingeteilt und angedeutet, dass es in jüngster Zeit zu Veränderungen der schulischen Praxis gekommen ist. Neben der (eher zufällig zustande gekommenen) Vernetzung mit dem Jugendamt wird damit die Implementierung einer zentralen Ansprechperson für Fragen sexualisierter Gewalt angesprochen (»und es gab auch vorher keine Beauftragte für Missbrauch ((atmet ein)) ähm«). Zwar wird an dieser Stelle nicht explizit darauf verwiesen, dass es die Sozialarbeiterin selbst ist, die die Funktion als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt angenommen hat. Dies geht aber aus dem weiter unten aufgeführten Segment eindeutig hervor und wurde – entsprechend den Notizen zum Interview – der Interviewerin auch im Vorfeld des Interviews bereits mitgeteilt. Indirekt rückt sich die Sozialarbeiterin damit ins Zentrum der angedeuteten Veränderungen der institutionellen Praktiken zu sexualisierter Gewalt. Anders als bei der Vernetzung mit der Jugendamtsmitarbeiterin wird mit der Schaffung der Position einer Ansprechperson eine formalisierte Struktur des schulischen Umgangs mit sexualisierter Gewalt angesprochen. Im Hinblick auf formalisierte Praktiken wird bis zur Implementierung der Ansprechperson also eine Leerstelle markiert. Daran ändert auch die Angabe zu einer Kooperation mit der Polizei nichts, die einmalig erfolgt und von außen an die Schule herangetragen wird (»und neulich war die Polizei da und hat uns Fotos gezeigt ähm aus= m Internet und wir sollten gucken ob wir eins der Kinder da drauf kennen«). Das Fehlen formalisierter Handlungsvorgaben wird mit Blick auf das konkrete Handeln der Pädagog*innen im Verdachtsfall weiter unterstrichen. Dieses basiere auf informellen Gesprächen und individuellen Abwägungsentscheidungen der einzelnen Lehrkräfte (»ähm wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.) und ähm ja dann geht=s halt drum ((atmet ein)) kann man sich trauen das anzusprechen **muss** man das ansprechen is=es so dass man sich seiner Wahrnehmung da vertrauen kann ((atmet ein)) solche Gespräche gibt es manchmal«). Mit der Metapher »unter der Hand« wird eine Handlungsweise angesprochen, die ohne formalisierte Vorgaben

zum Umgang mit sexualisierter Gewalt auskommt. Der Verdacht einer Lehrkraft auf sexualisierte Gewalt gegen eine*n Schüler*in wird als Abwägungsentscheidung dargestellt, bei der weniger fachliches Wissen, sondern Emotionen und moralische Überlegungen zugrunde gelegt würden. Zwar wird in der Fachliteratur darauf verwiesen, dass die Wahrnehmung der eigenen Emotionen durchaus hilfreich für das Erkennen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sein kann und es als folgerichtig erscheint, wenn eine Fachkraft den eigenen Emotionen vertrauen und diese im Kontext einer Verdachtsabklärung auf sexualisierte Gewalt auch reflexiv nutzen kann (vgl. Dörr & Müller, 2005; Hess et al., 2018). Dennoch erscheint es aus fachlicher Sicht nicht als hinreichend, wenn – wie im vorliegenden Fall – die eigenen Emotionen als das einzige Kriterium in der Bewertung für einen Verdacht auf sexualisierte Gewalt herangezogen werden. Im vorliegenden Fall wird auch eine Verunsicherung in der eigenen Wahrnehmung angesprochen (»is=es so dass man sich seiner Wahrnehmung da vertrauen kann ((atmet ein))«). Implizit wird hier ein Vertrauensverlust in das persönliche Erleben bei der Bewertung eines Verdachtsfalls angesprochen. Damit wird eine ganz ähnliche Reaktionsweise angesprochen wie im Kontext der Erfahrung, selbst von sexualisierter Gewalt betroffen zu sein (Kap. 6.3.2.2). Inwiefern die Fokussierung auf die formalisierten Aspekte auf die eigene Verunsicherung im Umgang mit sexualisierter Gewalt zurückzuführen ist, kann auf der Grundlage des empirischen Materials nicht eindeutig geklärt werden. Es kann vermutet werden, dass es nicht allein die fehlenden fachlichen Kenntnisse sind, die aufseiten der Sozialarbeiterin und ihrer Kolleg*innen (»wir«, »man«) zur Verunsicherung im Umgang mit Verdachtsfällen führen, sondern auch die Abwesenheit institutioneller Handlungsvorgaben. Der informelle Rahmen der bisherigen schulischen Praxis wird auch durch die Angabe, dass die Gespräche unter Kolleg*innen nicht regelhaft stattfinden würden, unterstrichen (»solche Gespräche gibt es manchmal«). Über die zeitliche Gegensatzkonstruktion (»vorher«) wird jedoch darauf verwiesen, dass sich mit Blick auf den institutionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt zum Interviewzeitpunkt eine Veränderung vollzieht, die zumindest partiell – am Beispiel der Implementierung der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt – mit einer zunehmenden Formalisierung einhergeht. Ob und inwieweit auch die Vernetzungen mit relevanten Akteurinnen der Kinder- und Jugendhilfe zu formalisierten Kooperationen ausgebaut werden, kann auf der Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials nicht beantwortet

werden. Abschließend kann festgehalten werden, dass auf der Grundlage der Gegensatzkonstruktion von formellen und informellen institutionellen Praktiken im Umgang mit sexualisierter Gewalt im Kontext Schule eine an Formalisierungen orientierte Logik hervorgebracht wird, mit der die bisherige informelle institutionelle Praxis abgewertet wird. Die Einordnung der schulischen Praktiken fungiert als Hintergrund, vor dem die Selbstpositionierung der Sozialarbeiterin als ›change agent‹ plausibel gemacht wird: Sie ist es, die den Wandel im Sinne eines Agenda-Settings zum Thema sexualisierte Gewalt anstößt und zu einer zunehmenden Formalisierung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche beiträgt.

Im nachfolgenden Textsegment, das mit einer Nachfrage der Interviewerin beginnt, werden die Hintergründe der institutionellen Veränderungen des schulischen Umgangs mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und die besondere Rolle der Sozialarbeiterin in diesem Prozess konkretisiert:

- I: »Sie sind da ja jetzt die Missbrauchsbeauftragte der is ja erst seit ein paar Wochen wie is das entstanden dis (.)«
- B: »ja seit der Konferenz vorher gab=s keinen ja naja ich hab halt ((atmet ein)) gesagt ich finde wir bräuchten dazu ne Fortbildung ((atmet ein)) und relativ zeitgleich is ein Schreiben gekommen vom Schulamt oder vom Ministerium weiß ich nich ((atmet ein)) dass sowas eingerichtet werden soll joa und dann war=s doch prima dass ich da gerade war ((lacht bis*)) die wollten* dringend da jemanden **haben** ((atmet ein)) und ich glaub ich hab denen ganz schön aus der Verlegenheit (.) geholfen weil sie=s sonst hätte im Kollegium ansprechen müssen und dann wär Stille gewesen (.) das ist bei uns ((atmet ein)) nur ein Thema wenn=s akut wird und es war noch nie so akut ((atmet ein)) dass sich da draus irgendwas hätte entwickeln müssen so kann man=s einfach sagen (.) mhm ((atmet ein)) wir hatten wohl mal ein Kind ((atmet ein)) das Missbrauchserfahrungen hatte ((atmet ein)) und da hat die Kollegin zusammengearbeitet ich glaub die hatten ne Familienhelferin und die hatten auch ne Psychologin mit denen hat sie zusammengearbeitet ne aber ansonsten (4) gibt=s da nix (...)« (Z. 1529–1567).

Schon die Frage der Interviewerin hebt auf die besondere Rolle der Sozialarbeiterin für die schulischen Entwicklungen zum Thema sexualisierte Gewalt ab. Zugleich wird der kurze Zeitraum markiert, in dem die Sozialarbeiterin die Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von se-

xualisierter Gewalt innehat. In der Antwort der Sozialarbeiterin wird die Übernahme der Position raum-zeitlich mit der Veranstaltung verbunden, die bereits als jener Ort gekennzeichnet wurde, an dem sie ihre beruflichen Netzwerke zu Fragen sexualisierter Gewalt ausbauen und den Kontakt zu einer Mitarbeiterin vom zuständigen Jugendamt herstellen konnte (»ja seit seit der Konferenz«). Die Konferenz erscheint für die Sozialarbeiterin demnach von zentraler Bedeutung: Nicht nur kann sie hier ihre berufliche Vernetzung zu Fragen von sexualisierter Gewalt und Kinderschutz ausbauen, es ist ihr auch möglich sich im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit an der Schule als Expertin zu diesen Fragen zu positionieren. Wie es dazu kommt, dass die Sozialarbeiterin an der Konferenz teilnimmt, ob sie sich dort auf eigene Initiative anmeldet oder in Absprache mit der Schulleitung, wird nicht gesagt. Die Schulleitung scheint zumindest in Kenntnis darüber zu sein, da die Teilnahme als Begründung für die Besetzung der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt herangezogen wird (»joa und dann war=s doch prima dass ich da gerade war«). Der Sozialarbeiterin wird von der Schulleitung qua ihrer Teilnahme an einer wissenschaftlichen Fachtagung zu Fragen sexualisierter Gewalt eine Eignung für die Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson zugeschrieben. Daneben werden weitere Gründe aufgeführt, die die Übernahme des Postens durch die Sozialarbeiterin begünstigen. Zum einen wird deutlich gemacht, dass die Schulleitung unter einem konkreten Handlungsdruck steht, schulintern eine Ansprechperson zu Fragen sexualisierter Gewalt zu finden (»und relativ zeitgleich is ein Schreiben gekommen vom Schulamt oder vom Ministerium weiß ich nicht ((atmet ein)) dass sowas eingerichtet werden soll«, »die wollten* dringend da jemanden **haben** ((atmet ein))«). Der Handlungsdruck wird nicht mit dem Sachverhalt selbst begründet, sondern der Forderung einer übergeordneten Behörde zugeordnet. Im Gegenteil wird vielmehr konstatiert, dass Fälle von sexualisierter Gewalt gegen Schüler*innen, die intern zu einem Handlungsdruck führen könnten, bisher ausgeblieben sind (»das ist bei uns ((atmet ein)) nur ein Thema wenn=s akut wird und es war noch nie so akut ((atmet ein)) dass sich da draus irgendwas hätte entwickeln müssen so kann man=s einfach sagen (.)«). Indirekt werden die bisherigen institutionellen Praktiken zum Thema sexualisierte Gewalt als Feuerwehr-Mentalität bezeichnet, bei der erst mit dem Auftreten eines Verdachts Aktivitäten veranlasst würden. Erneut wird aufgezeigt, dass eine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt schulintern nur sporadisch erfolgt. Als Beleg für die feh-

lende Formalisierung wird ein Verdachtsfall aufgeführt, der von einer Kollegin der Sozialarbeiterin bearbeitet wurde (»mhm ((atmet ein)) wir hatten wohl mal ein Kind ((atmet ein)) das Missbrauchserfahrungen hatte ((atmet ein)) und da hat die Kollegin zusammengearbeitet ich glaub die hatten ne Familienhelferin und die hatten auch ne Psychologin mit denen hat sie zusammengearbeitet«). Die Bearbeitung des Falls obliegt einer Kollegin, die ihrerseits individuelle Kooperationen mit Fachkräften aus dem Bereich der Familienhilfe und Psychotherapie einzugehen scheint. Die Darstellung der Sozialarbeiterin ist vage und verweist darauf, dass sie möglicherweise nur aus zweiter oder dritter Hand von dem Fall erfahren hat. Der Fall wird als Ausnahme der Regel dargestellt. Die Regel, also die Abwesenheit von verbindlichen institutionellen Handlungsansätzen zum Thema sexualisierte Gewalt wird darüber nochmals bestätigt (»ne aber ansonsten (4) gibt=s da nix (...)«). Vor dem Hintergrund des starken Handlungsdrucks wird eine Selbstpositionierung gegenüber der Schulleitung hervorgebracht, mit der sich die Sozialarbeiterin als rettende Instanz zeigt: Sie ist es, die mit der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson der Schulleitung dazu verhilft, die von außen auferlegten Standards im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zu erfüllen (»und ich glaub ich hab denen ganz schön aus der Verlegenheit (.) geholfen weil sie=s sonst hätte im Kollegium ansprechen müssen und dann wär Stille gewesen (.)«). Die Aufgabe der Schulleitung, an der eigenen Schule eine Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt zu benennen, scheint diese in eine desolate Lage zu versetzen. Die Suche nach dieser wird als emotionaler Akt beschrieben, der neben der Schulleitung auch das gesamte Kollegium zu umfassen scheint und über die Begriffe der »Stille« und der »Verlegenheit« atmosphärisch als ein unangenehmer Vorgang für alle Beteiligten hervorgebracht wird. Das Kollegium wird als kollektiver, machtvoller Akteur positioniert, der sich prinzipiell einem von der Schulleitung gesteuerten »Top-Down-Prozess« – mit dem etwa das schulische Curriculum überschreitende Aufgaben implementiert werden sollen – durch Schweigen widersetzen kann. Zugleich erscheint es nicht als zufällig, dass emotionale Zuschreibungen genannt werden, die auch auf eine Scham, Betretenheit, Sprachlosigkeit oder Verunsicherung der Kolleg*innen im Zusammenhang mit der Thematik sexualisierter Gewalt verweisen können. Indem eine offene Auseinandersetzung über das Für und Wider bestimmter Handlungsvorgaben im Kollegium unmöglich scheint, wird einmal mehr deutlich gemacht, wie fern die schulinterne Praxis von einem profes-

sionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt ist. Vor diesem Hintergrund positioniert sich die Sozialarbeiterin explizit als diejenige, die mit der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson sowohl die Schulleitung als auch ihre Kolleg*innen vor einer zutiefst unangenehmen Situation bewahrt. Die Begründung für die Übernahme der Aufgabe liegt somit auf sozialer Ebene und erscheint weniger inhaltlich im Sinne der oben konstatierten Handlungsnotwendigkeit zum Thema sexualisierte Gewalt oder gar dem Leid betroffener Schüler*innen begründet. Zwar wird auch deutlich gemacht, dass die Sozialarbeiterin die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals zum Thema sexualisierte Gewalt als notwendig erachtet und die Verantwortung dafür der Institution zuschreibt (»ich hab halt ((atmet ein)) gesagt ich finde wir bräuchten dazu ne Fortbildung«). Der Umstand, dass die Sozialarbeiterin mit der Übernahme der Position innerhalb des schulischen Kontextes schließlich einen entscheidenden Schritt zur Veränderung der institutionellen Praxis mitgestaltet, bleibt an dieser Stelle unerwähnt. Die Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson wird für die Sozialarbeiterin vielmehr zu der Gelegenheit, sich vor der Schulleitung und innerhalb des Kollegiums als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt zu profilieren – auch wenn sie mit Ausnahme ihres Erfahrungswissens (noch) nicht über eine umfassende fachliche Expertise zum Thema verfügt. Erneut erfolgt die Einnahme der Subjektposition primär symbolisch. Auch wenn die Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen sexualisierter Gewalt eine Handlung ist, werden keine Handlungen dargestellt, anhand derer das konkrete Vorgehen auf dieser Position verdeutlicht wird, was möglicherweise auf den kurzen Zeitraum zurückzuführen ist, in dem die Sozialarbeiterin die Aufgabe übernommen hat. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die eigene Profilierung im kollegialen Kontext als engagierte Fachkraft vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen der Sozialarbeiterin mit sexualisierter Gewalt, die gerade auf der Ebene der kollegialen Beziehungen mit schmerzhaften Aspekten verbunden sind (Kap. 6.3.2.1 u. 6.3.2.2), mit einer persönlichen Bedeutung aufgeladen ist. So erscheint die Positionierung als Expertin vor dem Hintergrund der zurückliegenden Konflikte mit Kolleginnen im Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt einerseits und der erfahrenen sexualisierten Gewalt durch einen Kollegen der Schule andererseits als Möglichkeit, die eigene (fachliche) Positionierung im schulischen Kontext symbolisch zu stärken. Die persönlichen Motive für die Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen

von sexualisierter Gewalt werden von der Sozialarbeiterin reflexiv zwar nicht aufgegriffen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass diese (auch) eine Rolle bei der Entscheidung für die Annahme der Position gespielt haben. Neben ihrer innerschulischen Profilierung als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt, könnte eine Motivation folglich auch darin liegen, die eigene Autorität zum Thema auszubauen, um sich vor erneuter Kritik von Kolleg*innen und vor sexualisierten Übergriffen zu schützen. Auf Basis der Darstellung zeigt sich damit deutlich, dass das Eigeninteresse der Sozialarbeiterin nach (kollegialer) Anerkennung und Absicherung gegenüber anderen Motiven bei der Entscheidung, das schulinterne Amt zu übernehmen, überwiegt. Andere Motive, wie etwa die Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen oder die inhaltliche Weiterentwicklung des schulischen Ansatzes zu Fragen sexualisierter Gewalt, spielen sicher auch eine Rolle, werden in dem obigen Segment jedoch nicht genannt. Im Fokus der Selbstsorge der Sozialarbeiterin steht damit der Ausbau ihrer fachlichen, sozialen und kollegialen Autorität im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt. Erneut überwiegen in der Selbstsorge damit selbstbezügliche Aspekte, die mit der Einnahme der Subjektposition als vulnerables Subjekt verbunden sind, während die Situation gewaltbetroffener Schüler*innen aus dem Blick gerät. Eine andere Lesart wäre, dass die Sozialarbeiterin die Orientierung am Kindeswohl im Kontext von sexualisierter Gewalt für so selbstverständlich hält, dass sie sie bei der Übernahme der Position der schulinternen Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt nicht benennt. In diesem Fall könnte jedoch erwartet werden, dass sich an anderer Stelle im Interview Erzählungen finden, die zentral am Kindeswohl orientiert sind. Dies ist im gesamten Interview nicht der Fall.

6.3.3 Fallstruktur: Die »verletzte Selbstsorge« der Sozialarbeiterin Luise Lorenz

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken der Sozialarbeiterin Luise Lorenz bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in einer Fallstruktur der Selbstsorge zusammengeführt. Ziel dieses Schrittes ist es, die Selbstsorge, also die Möglichkeiten der Sozialarbeiterin, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugend-

liche in den Blick zu nehmen und die eingenommene(n) Subjektposition(en) abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Im Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz ist die Selbstsorge im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt zentral auf die eigene Verletzbarkeit im beruflichen Kontext gerichtet, weshalb von einer *verletzten Selbstsorge* gesprochen wird. Auf der Grundlage von zwei Erfahrungen wird die Subjektpositionierung als vulnerables Subjekt auf der Ebene der kollegialen Beziehungen hervorgebracht. Während die eigene Verletzbarkeit im Zusammenhang mit der sexualisierten Belästigung durch einen Kollegen unmittelbar hervorgebracht wird, schiebt sie sich im Zusammenhang mit einem Verdachtsfall auf sexualisierte Peer-Gewalt als Nebenerzähllinie vor das eigentliche Erzählanliegen. Sie wird als indirekte Folge eines Konflikts unter Kolleg*innen und Eltern dargestellt, der im Zuge der Bearbeitung des Falls entsteht und verhindert, dass der zurückliegende Verdacht pädagogisch aufgegriffen und in Sorgehandlungen gegenüber den beteiligten Kindern überführt wird. Zwar wird in der Selbstsorge auch die Subjektposition als professionell handelnde Fachkraft aufgerufen. Die eigene Professionalität im Umgang mit sexualisierter Gewalt wird allerdings nur argumentativ hervorgebracht und nicht durch Erzählungen unterstützt, in denen professionelle Handlungen im Kontext von Verdachtsfällen oder im Umgang mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen nachvollzogen werden könnten. Entsprechend können Selbstpraktiken nur mit Blick auf die Erfahrung von Vulnerabilität rekonstruiert werden, wie das Verlassen des beruflichen Tätigkeitsfeldes. Mit der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt wird die Subjektposition als Expertin zwar institutionell abgesichert. Die Selbstsorge zielt – zum gegenwärtigen Zeitpunkt – jedoch auch hier primär auf die eigene Verletzbarkeit, gegen die sich die Fachkraft mit der Übernahme der Position implizit abzusichern versucht.

Die Ebene der pädagogischen Beziehung wird im Fall der *verletzten Selbstsorge* weitgehend ausgeblendet. Die wenigen Stellen, an denen die pädagogische Generationenbeziehung hervorgebracht wird, lassen tendenziell ein autoritäres Handeln der Fachkraft gegenüber den Kindern und Jugendlichen erkennen und auf ein instrumentelles Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen schließen. Zwar wird in dem dargelegten Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt auch eine parteiliche Positionierung der Sozialarbeiterin gegenüber dem betroffenen Mädchen und eine protektive Haltung gegenüber dem beteiligten Jungen nachvollziehbar. Die geäu-

ßerten Ideen zum richtigen Umgang mit den beteiligten Kindern werden nicht in Sorgehandlungen überführt und implizieren überdies keine konkrete Zuwendung zu den beteiligten Kindern. Auch bei der Begründung der Übernahme der Position als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt wird die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche nicht als Begründung aufgeführt. Hingegen dominieren auch in anderen Zusammenhängen Handlungsweisen, die auf einen instrumentellen und tendenziell autoritären Umgang der Fachkraft mit Kindern und Jugendlichen schließen lassen (Kap. 7.1.2). Es kann daher angenommen werden, dass die Fachkraft sich nur in eingeschränkter Weise empathisch mit den Emotionen und Verletzungen der Kinder verbinden kann, ohne dass die Schranken zu den eigenen Gefühlen und Verletzungserfahrungen einbrechen würden. Der in der Tendenz autoritäre und instrumentelle Beziehungsmodus könnte sich damit als notwendig erweisen, um die eigenen Gefühle in der pädagogischen Arbeit zu kontrollieren.

Die kollegialen Beziehungen erweisen sich im Fall der *verletzten Selbstsorge* als die Ebene, an der die Sozialarbeiterin sich im beruflichen Kontext und im Rahmen der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt als vulnerables Subjekt erfährt. Zwar werden auch Bezüge zu Kolleginnen hervorgebracht, die von gegenseitiger Unterstützung gekennzeichnet sind. In der Selbstsorge dominieren jedoch die Bezüge, bei denen das Handeln von Kolleg*innen als gewaltvoll erlebt wird. Die institutionelle Situierung der Sozialarbeiterin erscheint auf der Ebene der kollegialen Beziehungen somit als prekär und führt unter anderem zu einem Wechsel des Tätigkeitsfeldes, in dem sie langjährig beschäftigt war.

Die *verletzte Selbstsorge*, die am Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz rekonstruiert wurde, knüpft an die eher marginale Adressierungsweise des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um sexualisierte Gewalt an, die pädagogische Fachkräfte als vulnerable Subjekte in den Blick nimmt. Die Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte auf der Ebene kollegialer Beziehungen erweist sich dabei als weitere, innerhalb des pädagogischen Diskurses nicht berücksichtigte Ausprägung der Verletzbarkeit, die als Betroffenheit von sexualisierter Gewalt und als Mobbing durch Kolleg*innen verstanden wird, das an einen Konflikt über den ›richtigen‹ Umgang mit sexualisierter Peer-Gewalt anschließt. Darüber hinaus wird die Adressierung als professionelle Sozialarbeiterin im Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt aufgegriffen. Die eigene professionelle Positionierung wird dabei vor allem argumentativ hervorgebracht und mit der Übernahme der Posi-

tion als schulinterne Ansprechperson zu Fragen von sexualisierter Gewalt zuletzt auch institutionell abgesichert. Die Handlungsebene verweist dagegen auf einen Professionalisierungsbedarf zum Thema sexualisierte Gewalt, der von der Sozialarbeiterin auch offen thematisiert wird. Die *verletzte Selbstsorge* enthält überdies implizite Bezüge zur symbolischen Ordnung sexualisierter Gewalt, die insbesondere im Hinblick auf das subjektive Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit sichtbar werden. Diese erweist sich im Kontext der widerfahrenen sexualisierten Gewalt wie auch der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegenüber den männlichen Tätern als eingeschränkt. Auf impliziter Ebene wird die als weiblich konnotierte Ohnmachtserfahrung im Kontext von sexualisierter Gewalt damit in der verletzten Selbstsorge reproduziert, die überdies mit einseitigen Schuldzuweisungen an die Betroffene einhergeht.

In Tabelle 4 werden die zentralen Aspekte der *verletzten Selbstsorge*, wie sie anhand des Falls der Sozialarbeiterin Luise Lorenz rekonstruiert wurden, abschließend festgehalten:

Tabelle 4: Verletzte Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungskategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationenbeziehungen	Kolleg*innen/ Institution	
Luise Lorenz	Die eigene Verletzbarkeit im institutionellen Kontext erweist sich als zentrale Erfahrungsdimension. Die Selbstpraktiken zielen zentral auf die Einnahme der Subjektposition als verletztes Subjekt, wohingegen die Position als Expertin zu Fragen sexualisierter Gewalt nur behauptet wird.	Die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche wird von eigenen Verletzungserfahrungen überlagert. Es finden sich keine Beschreibungen einer Sorgepraxis. Vielmehr zeichnet sich ein instrumentell-autoritärer Beziehungsmodus ab.	Die kollegialen Beziehungen sind der Ort, an dem die Sozialarbeiterin sich als vulnerables Subjekt erfährt und von Gewalt betroffen ist. Die Positionierung der Sozialarbeiterin im institutionellen Kontext erweist sich daher als prekär.	Die Selbstsorge zielt auf die Einnahme der Subjektposition als vulnerables Subjekt. Mit der Erfahrung der kollegialen Vulnerabilität wird eine im pädagogischen Diskurs bisher marginalisierte Form der Verletzbarkeit hervorgebracht. Darüber hinaus wird die eigene Professionalisierungsbedürftigkeit benannt.

6.4 »Damals noch sehr naiv hab [ich] mit diesem Mann gesprochen.« Professionalisierung als erfahrungsoffener, kollektiver Prozess – Erfahrungen und Selbstpraktiken des Sozialarbeiters Norbert Nitsche

Der Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche steht für eine Selbstsorge eines langjährig im Feld des Kinderschutzes tätigen Sozialarbeiters, die zentral auf die Herstellung und Sicherung der eigenen professionellen Positionierung im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche gerichtet ist. Anders als im Fall der Grundschullehrerin zielt die Selbstsorge des Sozialarbeiters weniger auf die übereinstimmende Positionierung mit den professionellen Normen des Kinderschutzes als auf die Darlegung des Prozesses der Professionalisierung, an dem der Sozialarbeiter selbst beteiligt war. Damit verbunden bringt sich der Sozialarbeiter als Pionier des professionellen Umgangs mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche hervor. Als kennzeichnendes Strukturmerkmal der Selbstsorge erweist sich die Erfahrungsoffenheit des Sozialarbeiters. Auf der reflexiven Ebene der Selbstsorge zeigt sich Offenheit gegenüber den eigenen Erfahrungen als die zentrale Weise, mit der der Sozialarbeiter sich den eigenen Erfahrungen retrospektiv zuwendet. Auf der praktischen Ebene der Selbstsorge wird mit der Erfahrungsoffenheit eine Haltung des Sozialarbeiters im beruflichen Feld hervorgebracht, die sein Handeln gegenüber den Adressat*innen seiner Arbeit ebenso wie seinen Kolleg*innen kennzeichnet.

Die Selbstsorge als Professioneller wird auf der Basis verschiedener Erfahrungen und Selbstpraktiken rekonstruiert, welche die langjährige berufliche Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt kennzeichnen. Die Rekonstruktion der Selbstsorge erfolgt mit Blick auf den Beginn der beruflichen Auseinandersetzung mit dem Thema sexualisierte Gewalt und anhand einer Erfahrung, bei der der Sozialarbeiter unvorbereitet mit dem Fall eines Täters konfrontiert wird (Kap. 6.4.2.1). Im Rahmen der berufsbiografischen Gesamterfahrung nimmt dieser Beratungsfall eine Schlüsselfunktion ein, durch den die Zuwendung des Sozialarbeiters zum Thema sexualisierte Gewalt im weiteren Berufsweg begründet wird. Im Kontext der Bearbeitung des Beratungsfalls wird das Erleben von Handlungsohnmacht vor dem Hintergrund fehlender professioneller Handlungsansätze als Bestandteil der professionellen Positionierung konstruiert und als Erfahrung entindividualisiert (Kap. 6.4.2.2). Der Rückbezug des Sozialarbeiters auf sich selbst erfolgt

erfahrungsbezogen vor dem Hintergrund der jeweils geltenden strukturellen, professionellen und konzeptionellen Bedingungen der Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt und der Betroffenenarbeit. Als Besonderheit der Selbstsorge kann dabei eine Doppelorientierung des Sozialarbeiters auf die individuelle Professionalisierung und die Professionsentwicklung rekonstruiert werden, die als reflexive Selbstpraktik verstanden werden kann (Kap. 6.4.2.3 u. 6.4.2.4). Die Selbstsorge als Professioneller basiert zudem auf einer Reihe von Selbstpraktiken wie dem Erwerb fachlichen Wissens und dem Aufbau eines multiprofessionellen Netzwerkes zum Thema sexualisierte Gewalt, die zentral auf die Sicherung der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter zielen (Kap. 6.4.2.5 u. 6.4.2.6). Die Selbstsorge enthält zudem eine vergeschlechtlichte Dimension, die im Zusammenhang des besonderen Schwerpunkts der Tätigkeit des Sozialarbeiters, der sozialtherapeutischen Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt, rekonstruiert werden kann. Dabei wird deutlich, dass die Etablierung des Sozialarbeiters als Experte im Feld der Täterarbeit nicht ohne Widerstände seines beruflichen Umfeldes verläuft, das gegenüber dem Interesse des Sozialarbeiters an der Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt eine Skepsis ausdrückt, die auf vergeschlechtlichten Konstruktionen von Gewalt und Sorge basiert (Kap. 6.4.2.7 u. 6.4.2.8). Überdies werden in der Selbstsorge auch leidvolle Aspekte benannt, die für den Sozialarbeiter als Folge der langjährigen Arbeit mit Tätern spürbar werden und als sexuelle und soziale Vulnerabilität vor allem im Bereich der persönlichen Beziehungen auftreten (Kap. 6.4.2.9 u. 6.4.2.10). Die Rekonstruktionen zur Selbstsorge werden abschließend in einer Fallstruktur als »erfahrungs offene Selbstsorge« zusammengefasst (Kap. 6.4.3).

6.4.1 Berufsbiografisches Kurzportrait

Zum Interviewzeitpunkt steht der Sozialarbeiter Norbert Nitsche kurz vor seiner Verrentung. Er ist etwas über 60 Jahre alt und lebt allein. Er hat eine Partnerin und eine Stieftochter aus einer vorherigen Paarbeziehung. Norbert Nitsche hat auf dem zweiten Bildungsweg studiert. Er beschreibt sich selbst als ein »klassischer ((atmet aus)) Zweiter Bildungsweg Mensch aus meiner Generation«²⁶.

26 Die in diesem Abschnitt aufgeführten Zitate entstammen der berufsbiografischen Eingangserzählung von Norbert Nitsche (Z. 21–635).

Nach dem Hauptschulabschluss beginnt er eine Lehre als Reparaturschlosser. Er wird im Anschluss von dem Betrieb, in dem er seine Lehre absolviert hat, übernommen. Zu dem Zeitpunkt ist Nobert Nitsche noch keine 18 Jahre alt. Nach mehreren Jahren der Berufsarbeit habe er festgestellt, dass er doch »nicht so sehr an Mat=rial und an Technik«, sondern »mehr an Menschen int=ressiert« sei. Er strebt einen beruflichen Wechsel an und macht auf dem zweiten Bildungsweg Fachabitur mit integrierter Ausbildung als Erzieher. Während der Ausbildung zum Erzieher arbeitet er in einer stationären Einrichtung für Kinder und Jugendliche. Das Anerkennungs-jahr absolviert er im Bereich der Vorschul-erziehung. Er gibt an, bereits während dieser Zeit erkannt zu haben, »des reicht nicht aus nur ((atmet ein)) mit Kindern und Jugendlichen ähm zu arbeiten«. Die pädagogische Arbeit mit Eltern habe ihn noch stärker interessiert. Es sei für ihn damals daher »naheliegend« gewesen, Sozialpädagogik zu studieren. Während des Studiums lernt er seine damalige Partnerin und deren Tochter kennen, mit denen er eine Familie gründet. Aufgrund der Übernahme der »vä::terlichen verantwortungs-vollen Rolle« und auch weil er einer »der ältesten Studenten« gewesen sei, habe er aufgrund der familiären Verpflichtungen nicht am Studierendenleben, das mit Aktivitäten wie feiern gehen, reisen und in Wohngemeinschaften wohnen, umschrieben wird, teilnehmen können. Er habe aber »nie da drunter gelitten«.

Der Sozialarbeiter schließt sein Studium zu einem historischen Zeitpunkt ab, an dem es viele »Umwälzung=n« im Sozialbereich, wie die Entwicklung der Allgemeinen Sozialen Dienste, gegeben habe und »sehr viel So=Sozialarbeiter damals eingestellt« wurden. Er zählt sich zu einer neuen »Generation« von Sozialarbeiter*innen, die vor allem durch eine bessere Ausbildung von ihren Vorgänger*innen unterschieden werden. Es folgt ein Bewerbungsprozess, bei dem ihm klar geworden sei, dass er nicht in den »Strafvollzug«, nicht in die »Drogenarbeit« und nicht in die »Behindertenarbeit« wollte. Er habe daher zunächst im Bereich der Erwachsenenbildung mit erwerbslosen Erwachsenen gearbeitet. Die Tätigkeit habe ihm nicht besonders gefallen. Er habe den Eindruck gehabt, dass die Erwerbslosen in der Einrichtung »für=n Papierkorb« produziert hätten und »viel Geld auf Kosten« der Klienten verdient worden sei. Er habe dies »nicht mehr so richtig ((atmet ein)) vertreten« können und gekündigt, auch wenn die Arbeitsmarkt-lage zu dem Zeitpunkt für Sozialarbeiter weniger günstig gewesen sei.

Mit einer Tätigkeit als »Hilfspfleger« auf der internistischen Station eines Krankenhauses habe er die eigene »Arbeitslosigkeit etwas überbrückt«. Seine aktuelle Stelle in einer Familienberatungsstelle habe er schließlich über eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme des Arbeitsamtes erhalten. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Norbert Nitsche seit mehr als 25 Jahren als Sozialarbeiter bei der Beratungsstelle beschäftigt.

Im Rahmen dieser Tätigkeit beginnt er sich beruflich mit Fragen des Kinderschutzes und der Problematik von sexualisierter Gewalt in Familien auseinanderzusetzen. Über einen konkreten Beratungsfall wird er erstmalig mit innerfamiliärer sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche konfrontiert. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit habe später auf der Arbeit mit männlichen Tätern gelegen. Zusammen mit einem weiteren Kollegen habe er an einem Konzept für die sozialpädagogische Arbeit mit männlichen Sexualstraftätern gearbeitet. Dieses sei »aus so=ner praktischen Erfahrung heraus« entstanden und an die Methoden der Sozialtherapie angelehnt gewesen, um auch die Familien der Täter in die Arbeit miteinzubeziehen.

Mit Blick auf die langjährige Berufserfahrung und seinen sozialen (Bildungs-)Aufstieg vom Schlosser zum Sozialarbeiter resümiert Norbert Nitsche, dass er »im Grunde aus der Reparatur bis heute nicht raus gekomm« sei. Es sei ihm wichtig, sich an »diese Wurzeln« seines Berufsweges als Reparaturschlosser zu erinnern, denn im Grunde sei er »bei dieser Reparatur geblieben bis heute«. Die Metapher der Reparatur wird damit zu einer inneren Klammer des eigenen Berufsweges erhoben. Der berufliche Werdegang des Sozialarbeiters sticht nicht nur aufgrund seiner Positionierung als Bildungsaufsteiger, der Tätigkeit im Feld des Kinderschutzes *und* des Fokus auf Täter*innen sexualisierter Gewalt aus dem Sample der Dissertation heraus, sondern auch aufgrund der Art und Weise, wie er kritisch-bilanzierend auf seinen Berufsweg zurückblickt.

6.4.2 Erfahrungen und Selbstpraktiken aus der Arbeit mit Tätern und Betroffenen von sexualisierter Gewalt

Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gehört für den Sozialarbeiter Norbert Nitsche zum Kern der beruflichen Erfahrung. Die eigene Professionalisierung zum Thema sexualisierte Gewalt und die

damit zusammenhängenden beruflichen Erfahrungen, auch die Erfahrung der Vulnerabilität in den letzten Jahren der beruflichen Tätigkeit, bilden die Haupterzähllinie des Interviews. Zur Rekonstruktion der Selbstsorge liegt entsprechend eine Vielzahl von Erzählungen und Reflexionen vor. Dabei zeichnen sich zwei Schwerpunkte in der Thematisierung sexualisierter Gewalt ab, mit denen zugleich unterschiedliche zeitliche Phasen der Berufsbiografie des Sozialarbeiters angesprochen werden. Dies sind erstens Erzählungen über den Aufbau und die Professionalisierung der Arbeit mit Tätern. Hier werden zunächst der Einstieg des Sozialarbeiters in die sozialtherapeutische Arbeit mit Tätern²⁷ sexualisierter Gewalt dargelegt (Kap. 6.4.2.1 u. 6.4.2.2), das Erleben der eigenen Tätigkeit vor dem Hintergrund der zurückliegenden fachlichen und gesellschaftlichen Bedingungen konkretisiert (Kap. 6.4.2.3 u. 6.4.2.4) und Aspekte der Professionalisierung und Konsolidierung im Feld der Täterarbeit angesprochen (Kap. 6.4.2.5, 6.4.2.6 u. 6.4.2.7). Überdies werden auch vergeschlechtlichte Aspekte der Täterarbeit im sozialpädagogischen Feld benannt (Kap. 6.4.2.8). Im Fokus der Thematisierung sexualisierter Gewalt stehen zweitens Erzählungen über die Auswirkungen der langjährigen professionellen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, die von dem Sozialarbeiter bilanzierend aufgeführt werden und auf eine spezifische berufsbiografische Vulnerabilität von Fachkräften verweisen, die über einen Zeitraum von vielen Jahren mit Täter*innen oder Betroffenen sexualisierter Gewalt zusammenarbeiten. Die berufsbiografische Vulnerabilität wird vom Sozialarbeiter in zwei Dimensionen aufgegriffen, der Veränderung der eigenen Sexualität (Kap. 6.4.2.9) und der Einschränkung von Ressourcen in sozialen Beziehungen (Kap. 6.4.2.11). Die Selbstsorge des Sozialarbeiters – so viel kann schon vorweggenommen werden – ist sowohl auf reflexiver Ebene als auch auf der Handlungsebene von einer Erfahrungsoffenheit geprägt, die kennzeichnend für die Haltung des Sozialarbeiters nicht nur gegenüber sich selbst, sondern auch gegenüber den Adressat*innen der pädagogischen Angebote und seinen Kolleg*innen ist.

27 Im Rahmen der beruflichen Tätigkeit geht es um die sozialpädagogische Arbeit mit männlichen Tätern sexualisierter Gewalt. Mit Bezug auf diese Tätigkeit wird daher nur die männliche Form verwendet, darüber hinaus wird allgemein von Täter*innen gesprochen.

6.4.2.1 »und die Kollegen damals hatten gehofft dass [...] ich diesen Vater bewegen könnte da also pf: abzusehen von weiteren Übergriffen« – Einstieg in die Täterarbeit

In diesem Kapitel wird der Beginn der beruflichen Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt rekonstruiert. Die Grundlage dafür ist eine Erzählung über einen Fallkontakt zu einem Täter/Vater²⁸, der sexuell übergriffig gegenüber der eigenen Pflegetochter gehandelt hat. Der Fallkontakt liegt zum Interviewzeitpunkt bereits viele Jahre zurück. Er fällt in eine Zeit, in der es im Bereich Sozialer Arbeit in Deutschland nur wenig fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt und noch keine sozialtherapeutischen Konzepte zum Umgang mit Täter*innen gab. Die mit der zurückliegenden Situation verbundene Erfahrung hat für den Sozialarbeiter den Stellenwert einer berufsbiografischen Schlüsselerfahrung: Es ist die Erfahrung, über die der Sozialarbeiter erstmalig mit sexualisierter Gewalt in Familien in Berührung gekommen ist und die den Anstoß für seine spätere berufliche Fokussierung auf die sozialpädagogische Arbeit mit männlichen Tätern (und partiell auch Betroffenen) sexueller Gewalt gegeben hat. Die Erfahrung erweist sich für den Berufsweg des Sozialarbeiters daher als hochbedeutsam, was auch darüber deutlich wird, dass der Sozialarbeiter im Interview immer wieder auf die zurückliegende Situation und die damit verbundene Erfahrung zu sprechen kommt. Im folgenden Textsegment wird der erste Fallkontakt des Sozialarbeiters mit dem Täter/Vater dargelegt. Dabei wird auf impliziter Ebene die enorme Verantwortung angedeutet, die dem Sozialarbeiter in der zurückliegenden Situation übertragen wird. Damit verbunden kann eine Selbstsorge des Sozialarbeiters rekonstruiert werden, die zentral auf die eigene professionelle Bedeutsamkeit als Sozialarbeiter in dem konkreten Fall und darüber hinaus zielt. Der Fallkontakt wird von dem Sozialarbeiter auch nach vielen Jahren detailliert erinnert und wiedergegeben:

»und ich hab dann ähm (.) bin eingestiegen schon sehr **früh** also pf:: bestimmt vor zwanzig Jahren als mir ein Kollege des Jugendamtes des **Landkreises** (.) einen **Vater** geschickt hat (.) ((atmet ein)) der wegen sexuellem

²⁸ Die Doppelnennung der sozialen Positionen zielt darauf, eine Einseitigkeit in der Darstellung zu vermeiden und deutlich zu machen, dass sich die Positionierungen als Vater und als Täter nicht ausschließen.

Missbrauch:=äh (.) bekannt geworden is (.) und wo die Tochter also dies Opferkind (.) in=ner Jugendhilfeeinrichtung untergebracht wurde (.) und des Jugendamt damals der verantwortliche Mitarbeiter des Jugendamtes war so hilflos ((atmet ein)) in in dieser Situation ähm er hat wohl so=n Fall bisher auch noch nicht erlebt dass er ((atmet ein)) diesen Vater äh empfohlen hat an die Beratungsstelle in in der ich jetzt noch arbeite ((atmet ein)) und dieser Mann dieser Vater damals: hat (.) das dann auch **brav getan** das würde heute auch keiner mehr machen der ist dann hat sich bei uns angemeldet (..) und ähm hat dann in der Anmeldung (.) schon am Telefon gesagt ja ich hab da was gemacht ((atmet ein)) was ich irgendwie nicht ((veränderte Stimme bis* #00:14:38–9#)) machen darf und ich soll jetzt zu Ihnen kommen* (.) ((atmet ein)) und insofern bin ich ((Papier raschelt bis *)) eingestiegen in die Arbeit in (.) in die Missbrauchsarbeit* **eigentlich** ((atmet ein)) also über diesen Fall über die Täterarbeit verrückterweise ja obwohl ich ja wir ja als VERBAND A Opferarbeit machen in erster Linie und bis **heute** in erster Linie Opferarbeit machen bin ich **persönlich** ähm (.) über so=ne Art Täterarbeit mit diesem Thema konfrontiert worden mit dieser ganzen **Dynamik** ((atmet ein)) konfrontiert worden die da ausgelöst wird im Helferbereich (.) ähm aber auch in der Familie natürlich (..) und ähm (...) bin relativ unweisend und auch damals noch sehr naiv hab mit diesem Mann gesprochen der ((atmet ein)) das dann auch halbwegs eingestanden hat damals seine Tat es gab damals keine strafrechtliche Verfolgung sondern ((atmet ein)) ähm (.) >die< äh das Jugendamt hat dann auch unabhängig vom Familiengericht damals des (.) die Jugendliche ((atmet ein)) die war glaub ich damals dreizehn vierzehn (.) untergebracht in=ne Jugendhilfeeinrichtung (..) und hatte gehofft ich würde weil=es gab noch ne ne andere Schwester ne Tochter ((atmet ein)) in=er Familie und >äh< >d- die< Kollegen damals hatten zu Recht die Befürchtung dass auch dieses Mädchen ((atmet ein)) was noch in der Familie verblieben ist ((atmet ein)) äh auch missbraucht werden könnte von diesem Vater (..) es war übrigens nicht der leibliche Vater sondern n **Stiefvater** (..) und das war glaub ich die **Hauptsorge** und die die Kollegen damals hatten gehofft dass äh durch Beratung ((atmet ein)) äh=((lacht auf)) ähm ich diesen Vater bewegen könnte da also pf: abzusehen von weiteren Übergriffen ((atmet ein))« (Z. 167–205).

Anhand einer zeitlichen Einordnung des eigenen »Einstiegs« in die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird einleitend der langjährige Erfahrungsraum des Sozialarbeiters angedeutet (»bestimmt

vor zwanzig Jahren«). Über die Relationierung der eigenen Auseinandersetzung (»früh«) mit sexualisierter Gewalt wird eine Pionierstellung des Sozialarbeiters markiert. Implizit wird damit auf die eigene Bedeutsamkeit innerhalb der Profession und auch auf den eigenen Expertenstatus im Sinne früher und langjähriger beruflicher Erfahrungen in der sozialtherapeutischen Beratungsarbeit im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt verwiesen. Die eigene Bedeutsamkeit des Sozialarbeiters für die fachliche Debatte zum Thema sexualisierte Gewalt wird bereits an dieser Stelle angedeutet. Die Frage nach der Bedeutsamkeit des eigenen Tuns verbindet sich mit der bilanzierenden Perspektive auf die eigene Berufstätigkeit, die in den Erzählungen des Sozialarbeiters immer wieder hervortritt und in einem klaren Zusammenhang mit dem bevorstehenden Austritt des Sozialarbeiters aus dem Beruf steht.

Die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns wird in der obigen Erzählung vor dem Hintergrund des fehlenden Wissens über sexualisierte Gewalt und der fehlenden professionellen Strukturen und Ansätze zum Umgang mit Tätern aufgeschlüsselt, ebenso wie mit Blick auf die kollegialen Beziehungen des Sozialarbeiters. Als erster Hinweis auf das fehlende Wissen des Sozialarbeiters kann seine moralische Empörung gedeutet werden darüber, dass der Täter/Vater seine familiäre Position zur sexualisierten Ausbeutung der eigenen Tochter missbraucht hat. Diese wird mit der Betonung der Fremdpositionierung des Täters als »**Vater**« sichtbar. Als Wissensgrundlage wird hier auf das sogenannte Inzesttabu verwiesen, also auf jene Norm, die sexuelle Handlungen von erwachsenen Familienmitgliedern an den eigenen Kindern untersagt, und eine Konstruktion und ein Konzept von Vater- bzw. Elternschaft hervorgebracht hat, das sexuelle Gewalt normativ aus der Elternschaft ausklammert. Indirekt wird darüber das geringe Wissen des Sozialarbeiters über innerfamiliäre sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche angedeutet und – anhand der ausgedrückten moralischen Empörung – auch eine Distanz zu dem Täter/Vater und zu dessen Gewalthandlungen aufgebaut. Dies ändert sich nur marginal mit der Fremdpositionierung des Täters/Vaters als »**Stiefvater**«, die weiter unten im Segment erfolgt und mit der auf impliziter Ebene der eigene Glaube an eine gute Vaterschaft weiter aufrechterhalten wird (»es war übrigens nicht der leibliche Vater sondern n **Stiefvater** (..)«). Der Versuch, die eigenen Ordnungsvorstellungen von Vaterschaft aufrechtzuerhalten, wird auch daran deutlich, dass der Täter/Vater im gesamten Segment von dem Sozialarbeiter vorwiegend als »Vater« und nicht als Täter fremdpositioniert

wird. Die Perspektive des Sozialarbeiters auf den Klienten verbleibt damit überwiegend im familiären Bezugsrahmen. Dies entspricht nicht nur der Ausrichtung der Familienberatungsstelle, sondern auch dem in der zurückliegenden Situation verfolgten Ansatz, den Mann nicht nur als Täter, sondern auch in seiner Rolle und Verantwortung als Vater wahrzunehmen und zu adressieren. Durch die Konfrontation mit dem Fall innerfamiliärer sexualisierter Gewalt wird zugleich ein Wissenszuwachs deutlich, durch den der Sozialarbeiter indirekt sein Interesse an der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt begründet.

Der Täter/Vater sei dem Sozialarbeiter von einem Kollegen des Jugendamts übermittelt worden, der als »hilflos« im Umgang mit dem Fall fremdpositioniert wird. Mit der Fremdpositionierung des Kollegen wird das Erleben von Handlungsohnmacht in der Beratungsarbeit mit Tätern von sexualisierter Gewalt hervorgebracht, das in den nachfolgenden Kapiteln als zentrale Erfahrungsdimension auch für den Sozialarbeiter sowie für seinen gesamten Kolleg*innenkreis hervorgehoben wird (Kap. 6.4.2.2). Die Handlungsohnmacht wird darüber begründet, dass der Kollege zu dem zurückliegenden Zeitpunkt keinerlei (berufliche) Erfahrung mit Tätern von innerfamiliärer sexualisierter Gewalt gehabt habe (»er hat wohl so=n Fall bisher auch noch nicht erlebt«). Die mangelnde Erfahrung wird hier als übereinstimmendes Element zwischen dem Sozialarbeiter und seinem Kollegen bezeichnet (»auch«). Zugleich wird eine Differenz zwischen den Positionierungen des Kollegen und des Sozialarbeiters markiert, die sich aus der jeweiligen feldspezifischen Situierung der beiden ergibt: Ihr zufolge qualifiziert das Setting der Familienberatungsstelle den Sozialarbeiter eher für die Arbeit mit dem Täter/Vater als das Jugendamt den Kollegen (»dass er ((atmet ein)) diesen Vater äh empfohlen hat an die Beratungsstelle in in der ich jetzt noch arbeite ((atmet ein))«). Über die Fremdpositionierung des Kollegen weist sich der Sozialarbeiter nicht nur die Rolle desjenigen zu, der seinem Kollegen aus der Handlungsohnmacht verhilft, sondern auch desjenigen, dem trotz seiner gleichermaßen vorhandenen fachlichen Unkenntnis, die im Verlauf des weiteren Segments auch explizit benannt wird, qua seiner berufsfeldspezifischen Situierung eine Expertenrolle im Umgang mit dem Täter/Vater zugewiesen wird. Dass ausgerechnet der Sozialarbeiter und nicht eine seiner Kolleginnen von dem Jugendamtsmitarbeiter angesprochen wurde, verweist auf eine mögliche Koppelung von Tätigkeit und Geschlecht. Dem Sozialarbeiter wird durch die Positionierung des Kollegen also indirekt eine Eignung für die fachliche Auseinandersetzung

mit dem Täter/Vater zugewiesen, die sich für ihn mit Blick auf die weitere berufliche Entwicklung als folgenswer erweisen soll. Der Täter/Vater habe sich auf die Empfehlung des Jugendamts hin freiwillig bei dem Sozialarbeiter in der Beratungsstelle gemeldet (»und dieser Mann dieser Vater damals: hat (.) das dann auch **brav getan** das würde heute auch keiner mehr machen der ist dann hat sich bei uns angemeldet (..)«). Die Fremdpositionierung als kooperativ handelnder Täter/Vater wird als Besonderheit der zurückliegenden Zeit ausgegeben. Eine weitere Fremdpositionierung zeigt den Täter/Vater überdies als partiell einsichtig (»und ähm hat dann in der Anmeldung (.) schon am Telefon gesagt ja ich hab da was gemacht ((atmet ein)) was ich irgendwie nicht ((veränderte Stimme bis* #00:14:38–9#)) machen darf und ich soll jetzt zu Ihnen kommen* (.)«). Das Geständnis der verübten Gewalttaten im Erstkontakt zu dem Sozialarbeiter scheint von dem Täter/Vater nicht als bedrohlich wahrgenommen zu werden. Zugleich wird deutlich gemacht, dass die Motivation des Täters/Vaters für das Beratungsgespräch nicht intrinsisch, sondern auf Anweisung erfolgt. Mit einer weiteren Relationierung der zurückliegenden Offenheit des Täters/Vaters zu dem Verhalten gegenwärtiger Täter sexualisierter Gewalt (»das würde heute auch keiner mehr machen«) wird das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters über die Offenlegung der eigenen Taten aufseiten der Täter*innen angedeutet, über das sein erzähltes Ich noch nicht verfügte. Die langjährige Erfahrung des Sozialarbeiters und seine gegenwärtige Expertenposition kann so unterstrichen werden.

Die berufsbiografische Bedeutsamkeit des zurückliegenden Fallkontakts wird in einem eingeschobenen Resümee unterstrichen, indem der Erstkontakt zu dem Täter/Vater als der Einstieg des Sozialarbeiters in die sozialpädagogisch-therapeutische Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt bezeichnet wird (»und insofern bin ich ((Papier raschelt bis*)) eingestiegen in die Arbeit in (.) in die Missbrauchsarbeit* **eigentlich** ((atmet ein))«). Die Aussage enthält zwar eine Einschränkung (»eigentlich«), die auf ein Zweifeln oder eine Zurückhaltung bezüglich der hervorgebrachten Positionierung verweist, zugleich aber die Notwendigkeit einer verstärkten Selbstbehauptung ausdrückt. In einer in die Erzählung eingeschobenen Argumentation wird Letztere anhand einer institutionellen und sozialen Einordnung der eigenen Erfahrung plausibilisiert (»also über diesen Fall über die Täterarbeit verrückterweise ja obwohl ich ja wir ja als VERBAND A Opferarbeit machen in erster Linie und bis **heute** in erster Linie Opferarbeit machen bin ich **persönlich** ähm (.) über so=ne Art Täterarbeit mit

diesem Thema konfrontiert worden«). Es ist eine Selbstpositionierung des Sozialarbeiters, die ihn im Kontext seines Arbeitszusammenhangs von seinen Kolleg*innen abhebt, und zwar als denjenigen Kollegen, der – im Unterschied zu allen anderen – nicht über die berufliche Arbeit mit Betroffenen, sondern über die berufliche Arbeit mit Tätern zur Auseinandersetzung mit der Thematik von sexualisierter Gewalt kommt. Im Kontrast zu seinen Kolleg*innen und vor dem Hintergrund der Ausrichtung der Beratungsstelle und des Dachverbandes, dem die Beratungsstelle angehört, wird im Selbstbezug erneut eine Besonderheit des Sozialarbeiters markiert und auf eine Widersprüchlichkeit des eigenen Tuns verwiesen (»verrückterweise«). So ist es die Ausrichtung des beruflichen Feldes auf Betroffene von sexualisierter und häuslicher Gewalt, welche die zurückliegende Fokussierung auf die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt aus Sicht des Sozialarbeiters erklärungsbedürftig macht. Auch wird hier die disziplinäre und gesellschaftliche – gemeint ist hier vor allem die Aktivitäten der feministischen Bewegung – Rahmung der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zum zurückliegenden Zeitpunkt verdeutlicht, die vor allem mit Blick auf die Betroffenen erfolgte und der zufolge Täter (und noch später Täterinnen) erst langsam in das Blickfeld gerieten. Die Fokussierung auf die berufliche Arbeit mit Tätern hebt den Sozialarbeiter deutlich von seinem beruflichen Umfeld ab. Während die eigene Besonderheit einleitend auf der zeitlichen Ebene hervorgebracht wurde – so habe seine Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt »früh« begonnen –, wird sie nun auf der sozialen (und fachlichen) Ebene unterstrichen. Die Hervorhebung der eigenen Differenz zu seinem sozialen und beruflichen Umfeld kann für den Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche grundsätzlich als ein Erzählmuster festgehalten werden, das in der Erzählung in verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen immer wieder auftaucht und mit dem die eigene Besonderheit hervorgehoben wird (Kap. 6.4.1).

Trotz der benannten Differenz wird auch auf ein verbindendes Element zu seinen Kolleg*innen verwiesen: Dieses liegt in der Konstruktion einer Erfahrung, die alle Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit (»Helferbereich«) in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verbinden würde, unabhängig davon, ob diese mit Betroffenen oder Tätern sexualisierter Gewalt arbeiten würden (»mit dieser ganzen **Dynamik** ((atmet ein)) konfrontiert worden die da ausgelöst wird im Helferbereich (.) ähm aber auch in der Familie natürlich (..)«). Die Erfahrung, die auch die Familien der Täter und der Betroffenen machen würden, wird

von dem Sozialarbeiter als »Dynamik« bezeichnet, die infolge der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt ausgelöst werde. Die genaue Bedeutung dessen, was der Sozialarbeiter als »Dynamik« bezeichnet, bleibt ungeklärt. Grundsätzlich verweist der Begriff auf eine Bewegung, eine Kraft oder Macht, der sich weder die Fachkräfte, noch die Familien entziehen könnten, wenn sie mit sexualisierter Gewalt in Berührung kämen. Auf impliziter Ebene wird so ein unkontrollierbares, latent bedrohliches Moment angesprochen. Über die Konstruktion dieser kollektiven Erfahrung positioniert sich der Sozialarbeiter trotz der zuvor genannten Differenzen zu seinem beruflichen Umfeld als Teil eines Kollektivs sozialpädagogischer Fachkräfte. Darüber hinaus wird weiteres Erfahrungswissen über mögliche Schwierigkeiten der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt angedeutet und seine Positionierung als thematisch erfahrener Sozialarbeiter im Zusammenhang ausgebaut.

Im weiteren Verlauf des Segments wird die Kontaktaufnahme zu dem Täter/Vater dargelegt und dabei die enorme Verantwortung verdeutlicht, die dem Sozialarbeiter in der zurückliegenden Situation von seinem Kollegen aus dem Jugendamt übertragen wurde (»das war glaub ich die **Haupt-sorge** und die die Kollegen damals hatten gehofft dass äh durch Beratung ((atmet ein)) äh=((lacht auf)) ähm ich diesen Vater bewegen könnte da also pf: abzusehen von weiteren Übergriffen ((atmet ein))«). Der Sozialarbeiter wird rückblickend als das entscheidende Korrektiv positioniert, das dem sexualisierten Gewalthandeln des Täters/Vaters entgegengestellt wird. Durch den Verweis auf die fehlende Sanktionsmacht durch Strafverfolgungsbehörden wird dies noch verstärkt (»es gab damals keine strafrechtliche Verfolgung«). Die Verantwortung, die dem Sozialarbeiter vom Jugendamt übertragen wird, erscheint entsprechend groß. Sie ergibt sich zum einen aus der spezifischen kollegialen Konstellation, insbesondere gegenüber dem als hilflos positionierten Kollegen. Zum anderen ergibt sie sich aus dem spezifischen Familiensetting, demgemäß der Täter/Vater die Familie trotz seiner Taten nicht verlassen musste, sondern weiter mit der Mutter und der jüngeren von zwei Töchtern zusammenwohnen durfte, während die ältere, gewaltbetroffene Tochter zu ihrem eigenen Schutz räumlich von dem Täter/Vater getrennt und in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht wurde. Vor dem Hintergrund des kollegialen wie familiären Settings wird der Sozialarbeiter als die zentrale Instanz für die Rehabilitierung des Täters/Vaters und für die Prävention weiterer sexualisierter Übergriffe desselben auf die zweite, jüngere Toch-

ter adressiert (>>d- die< Kollegen damals hatten zu Recht die Befürchtung dass auch dieses Mädchen ((atmet ein)) was noch in der Familie verblieben ist ((atmet ein)) äh auch missbraucht werden könnte von diesem Vater (..)«). Die immense Verantwortung des Sozialarbeiters wird angesichts der Befürchtung weiterer Gewalttaten unterstrichen. Zugleich wird deutlich gemacht, dass es dem Sozialarbeiter nicht gelungen ist, den Täter/Vater zu rehabilitieren, und es zu sexualisierten Übergriffen des Täters/Vaters auf die zweite Tochter kam (>>zu Recht«).

Mit dieser retrospektiven Deutung der zurückliegenden Situation wird der Erfahrungsreichtum des Sozialarbeiters im Umgang mit sexualisierter Gewalt ebenso wie eine Entwicklung der eigenen Sichtweise auf die sozialpädagogische Arbeit mit Tätern hervorgebracht. Die Differenz zwischen seinem erzählenden und seinem erzählten Ich, mit der die Entwicklung des Sozialarbeiters angedeutet wird, wird auch explizit über die Selbstpositionierung seines erzählten Ich als unerfahrene Fachkraft im Umgang mit Tätern unterstrichen (>>und ähm (...) bin relativ unwissend und auch damals noch sehr naiv hab mit diesem Mann gesprochen«). Er habe damals kaum fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt oder den Umgang mit Tätern gehabt und sich der Beratung des Täters/Vaters nahezu bedenkenlos genähert. Dem erzählten Ich wird mit dieser Positionierung die Überzeugung zugewiesen, die Erwartungen seines Jugendamtskollegen – trotz des fehlenden fachlichen Wissens – erfüllen zu können. Die Selbsteinschätzung und damit verbunden auch eine mögliche Selbstüberschätzung werden in der retrospektiven Bewertung des erzählten Ich als »naiv« aufgegriffen, ohne das erzählte Ich abzuwerten. Als zentrale Begründung für die Positionierung seines erzählten Ich wird ferner die selbstbezügliche Positionierung des Sozialarbeiters als »offener und neugieriger Mensch« herangezogen, die als sogenannter *identity claim* (vgl. Bamberg, 1999, zit. n. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 68) bezeichnet werden kann. Dadurch wird eine Solidarität des Sozialarbeiters mit seinem erzählten Ich zum Ausdruck gebracht und aufgezeigt, dass er zu den Entscheidungen und der Herangehensweise seines erzählten Ich steht. Dass der Sozialarbeiter sein erzähltes Ich nicht für die erneuten Gewalttaten verantwortlich zu machen scheint, erscheint mit Blick auf Selbstsorge als relevant. Anhand des zurückliegenden Falls zeigt der Sozialarbeiter sich als ein im Sinne der Betroffenen von sexualisierter Gewalt verantwortlich agierender Sozialarbeiter, auch wenn er mit dem Anliegen, den Täter von weiteren sexualisierten Gewalttaten abzubringen, scheitert. Zu der Verant-

wortungsübernahme gehört das retrospektive Erkennen der eigenen Selbstüberschätzung, der eigenen Handlungsohnmacht und der Grenzen der eigenen Verantwortung. Die Offenheit gegenüber den eigenen Erfahrungen erweist sich auf der Handlungsebene und auf der Reflexionsebene damit als zentrales Merkmal der Selbstsorge. Auf Handlungsebene zeigt sich die Erfahrungsoffenheit als die unvoreingenommene Konfrontation mit dem Täter sexualisierter Gewalt, die dem Sozialarbeiter auch nach dem Scheitern des ersten Beratungsfalls ermöglicht, sich nicht (resigniert) von Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt abzuwenden, sondern den Beginn eines berufsbiografisch neuen Abschnitts einzuleiten. Auf reflexiver Ebene ermöglicht die Offenheit gegenüber den eigenen Erfahrungen, die professionelle Positionierung trotz des zurückliegenden Scheiterns aufrechtzuerhalten, indem die Aspekte der Handlungsohnmacht in die Positionierung als Professioneller integriert werden. Letzteres wird im nachfolgenden Kapitel auf der Grundlage eines weiteren Segments dezidiert herausgearbeitet.

6.4.2.2 »diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf« – Handlungsohnmacht als individuelle und als kollektive Erfahrung

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage von zwei Textsegmenten das Erleben von Handlungsohnmacht in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt rekonstruiert. Die Handlungsohnmacht wird dabei als individuelle und kollektive Erfahrung hervorgebracht und von dem Sozialarbeiter als zentraler Moment der eigenen Professionalisierung gedeutet wird. Zwar werden mit dem Erleben auch Aspekte des Scheiterns angesprochen. Diese werden vor dem fachlichen und historischen Kontext aber auf eine Weise kontextualisiert, über die sie als Ausdruck der zurückliegenden Handlungsbedingungen interpretiert werden können. Die Selbstsorge des Sozialarbeiters ist auch im Zusammenhang mit der Thematisierung von Handlungsohnmacht folglich auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet.

Im ersten Erzählsegment geht es um die individuelle Erfahrung von Handlungsohnmacht, die mit Bezug auf den im vorherigen Kapitel eingeführten Beratungsfall dargelegt wird:

»und hab dann ähm (...) das professionell Beste was ich damals zur Verfügung hatte natürlich getan ((atmet ein)) ähm um diesen Mann zu bewegen

zu überzeugen (.) äh (.) dass er (.) äh diese zweite Tochter **nicht auch** (.) missbraucht (..) ähm (.) mit dai=mit den mein damaligen (.) Mitteln (.) und ich **spürte** aber schon während der Arbeit damals dass (.) mir das nicht gelingt das hab ich gemerkt (.) ich hab das gespürt ((atmet ein)) da (.) mit mit der Professionalität die ich bis dato hatte gelingt mir das nicht >ja< also ich kann da ((atmet ein)) der ko- kam immer brav ja hat sich auch manchmal entschuldigt wenn er krank war aber ((atmet ein)) der hat ich hab dann zunehmend gespürt (.) der sitzt den Termin ab der sitzt diese Dreiviertelstunde ab ja und vielleicht auch für seine **Frau** (.) ja dass er sacht ja ich geh da jetzt hin zur Beratung du kannst sicher sein und es ist alles gut und ich will mich ((lachend bis*)) ändern so* ne ((atmet ein)) nach dem Motto das hab ich gespürt im Lauf der der Beratung (.) und das hat was mit Ohnmacht zu tun gehabt da hab ich mir gedacht also das (..) der Verantwortung bin ich nicht gewachsen >ja< ohne (..) ohne mehr zu wissen zu dieser Thematik (...) und das war dann auch der ausschlaggebende Punkt dass ich dann da mich beschäf- mit beschäftigt hab ja freiwillig (..) da hab ich Ohnmacht gespürt (.) ganz klar (6)« (Z. 1124–1151).

Einleitend wird der damalige fachliche Wissensstand zum Thema der sexualisierten Gewalt als Rahmung des eigenen Handelns eingeführt. Mit Blick auf die im Folgenden dargestellte Begrenztheit des eigenen Handlungsansatzes in der zurückliegenden Situation wird aus gegenwärtiger Perspektive gegenüber dem erzählten Ich eine Solidarität ausgedrückt, die bereits im vorherigen Kapitel angesprochen wurde. Der Sozialarbeiter positioniert sein erzähltes Ich als gewissenhaft arbeitende Person, die auf der Grundlage des damaligen professionellen Standards alles versucht, um weitere sexualisierte Gewalttaten des Täters/Vaters zu verhindern. Der Verweis darauf, dass das eigene Tun an den professionellen Maßstäben der zurückliegenden Zeit orientiert war, entbindet das erzählte Ich von der Verantwortung individuellen Fehlverhaltens. Die solidarische Selbstpositionierung des Sozialarbeiters mit seinem erzählten Ich erweist sich als Voraussetzung für die Darlegung der erlebten Handlungs-Ohnmacht im Fallkontakt mit dem Täter/Vater und des Scheiterns des eigenen Handlungsansatzes.

Das Erkennen der Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten habe sich dem Sozialarbeiter zunächst als Gefühl vermittelt (>und ich **spürte** aber schon während der Arbeit damals dass (.) mir das nicht gelingt das hab ich gemerkt (.) ich hab das gespürt ((atmet ein)) da (.) mit mit mit der Professionalität die ich bis dato hatte gelingt mir das nicht >ja<«).

Die Ebene der eigenen Emotionen und des körper-leiblichen Spürens wird damit als Bestandteil der beruflichen Arbeit und als Sensor für den Erfolg oder Misserfolg des eigenen Handlungsansatzes dargestellt. Damit verbunden ist eine reflexive Selbstpraktik des Sozialarbeiters, die auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet ist: Anstatt das eigene Tun unter den heutigen Standards professionellen Handelns abzuwerten, werden vergangene professionelle Standards als Bezugsgröße herangezogen, mit denen dem erzählten Ich Professionalität bescheinigt wird. Die individuellen Handlungsmöglichkeiten und auch die Begrenztheit des eigenen Handelns werden darüber kontextuell in den historischen (Entwicklungs-)Stand der Profession der Sozialen Arbeit eingebettet.

Mit Blick auf die Fremdpositionierung des Täters/Vaters wird die Begrenztheit des eigenen Handelns weiter konkretisiert. Der Fremdpositionierung des Täters/Vaters als in Bezug auf die Beratungsgespräche kooperativ handelnd (»also ich kann da ((atmet ein)) der ko- kam immer brav ja hat sich auch manchmal entschuldigt wenn er krank war«) wird die emotionale Wahrnehmung des erzählten Ich des Sozialarbeiters entgegengestellt, der Täter/Vater lasse sich nicht wirklich auf die Beratungsinhalte ein (»aber ((atmet ein)) der hat ich hab dann zunehmend gespürt (.) der sitzt den Termin ab der sitzt diese Dreiviertelstunde ab ja«). Der Eindruck des Sozialarbeiters habe sich sukzessive eingestellt und im Beratungsverlauf verstärkt. Die vermeintliche Kooperationsbereitschaft des Täters/Vaters wird darüber als rein äußerliches Kooperationsverhalten dargestellt, bei dem kein innerer Prozess angestoßen worden sei. Anhand eines argumentativen Einschubs wird eine Erklärung für das Verhalten des Täters/Vaters angeführt, die vor allem auf die Frage zielt, warum der Täter/Vater sich der Beratung überhaupt gestellt habe, wenn er doch nicht bereit gewesen sei, sich auf diese einzulassen. Die Erklärung zielt auf eine soziale Dimension seines Tuns, bei der der Partnerin eine zentrale Bedeutung zugewiesen wird (»und vielleicht auch für seine **Frau** (.) ja dass er sacht ja ich geh da jetzt hin zur Beratung du kannst sicher sein und es ist alles gut und ich will mich ((lachend bis*)) ändern so* ne ((atmet ein)) nach dem Motto«). Anhand dieses Einschubs wird die Partnerin als diejenige fremdpositioniert, die ein echtes Interesse an einer inneren Veränderung des Täters/Vaters gehabt haben könnte. Ihr wird unterstellt, dass sie die sexualisierte Gewalt gegen die eigene Tochter nicht gewollt habe und weitere sexualisierte Übergriffe durch den Partner auf die zweite Tochter gerne verhindern wolle. Diese

Perspektive des Sozialarbeiters auf die Partnerin des Täters/Vaters berücksichtigt nicht, dass Frauen/Mütter häufig von der sexualisierten Gewalt ihrer Partner wissen und diese nicht (zu) verhindern (wissen), oder auch in die Gewalthandlungen involviert sind. Mit dem obigen Einschub wird – auch wenn der Sozialarbeiter die Partnerin für den Abbruch der Beratung verantwortlich macht (Kap. 6.4.2.3) – an der Überzeugung festgehalten, der Täter/Vater habe die Beratung auf Wunsch seiner Partnerin aufgesucht. Implizit wird damit eine vergeschlechtlichte Konstruktion von Täterschaft hervorgebracht und auf die Wirkmächtigkeit einer vergeschlechtlichten Sorgekonstruktion verwiesen, der zufolge die mütterliche Sorge um das Kind eine mögliche (Mit-)Täterschaft verdeckt.

In den weiteren Sequenzen wird erneut das emotionale Erleben herangezogen, um zu beschreiben, wie der Sozialarbeiter zu der Erkenntnis kommt, dass die damaligen professionellen Handlungsansätze nicht ausgereicht haben, um mit dem Täter/Vater weiterzuarbeiten. Es sei das Gefühl entstanden, mit den vorhandenen fachlichen Ressourcen nicht weiterzukommen (»das hab ich gespürt im Lauf der der Beratung (.) und das hat was mit Ohnmacht zu tun gehabt da hab ich mir gedacht also das (..) der Verantwortung bin ich nicht gewachsen >ja< ohne (..) ohne mehr zu wissen zu dieser Thematik (...)«). Mit dieser Erkenntnis ist auf der emotionalen Ebene das Erleben von Handlungs-ohnmacht verbunden, ebenso wie – mit Blick auf die Verantwortungsübernahme – eine Überforderung des Sozialarbeiters angedeutet wird. Er habe erkannt, dass er der Verantwortung, die er mit der Übernahme des zurückliegenden Falls angenommen habe, fachlich nicht gerecht werden könne. Erneut wird hier das fehlende Wissen über sexualisierte Gewalt und die Beratungsarbeit mit Täter*innen als zentrale Begründung herangezogen. Die Selbstsorge erfolgt hier vor allem mit Bezug auf das Erkennen der professionellen Grenzen im Beratungsprozess. Sie zielt damit weiterhin auf die Aufrechterhaltung der Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter. Überdies wird die erlebte Handlungs-ohnmacht als der zentrale Anstoß für die vertiefte Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit der Thematik sexualisierter Gewalt benannt (»und das war dann auch der ausschlaggebende Punkt dass ich dann da mich beschäf- mit mit beschäftigt hab ja freiwillig (..)«). Im Fokus steht die persönliche Motivation zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik von sexualisierter Gewalt, die als Voraussetzung für die Überwindung des eigenen Ohnmachtserlebens hervorgebracht wird. Die eigene Offenheit für neue Erfahrungen erweist sich auf der Handlungsebene

damit als das entscheidende Moment, das zu einer Intensivierung der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt geführt habe. Anstatt die weitere Auseinandersetzung genauer darzulegen (Kap. 6.4.2.5 u. 6.4.2.6), wird das eigene Ohnmachtserleben in einer abschließenden Sequenz nochmals in aller Deutlichkeit benannt (»da hab ich Ohnmacht gespürt (.) ganz klar (6)«). Die Handlungs-ohnmacht, die der Vergangenheit zugeordnet wird, kann – ähnlich wie im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad – vor dem Hintergrund ihrer zuvor angesprochenen Überwindung als zentrale Erfahrung seines erzählten Ich benannt werden. Anders als im Fall der Grundschullehrerin geht mit der Thematisierung keine Infragestellung der professionellen Positionierung einher.

In dem zweiten Erzählsegment wird das Ohnmachtserleben im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt als kollektive Erfahrung für die zurückliegende Zeit verallgemeinert und für den Bereich der pädagogischen und therapeutischen Berufe normalisiert. Damit verbunden wird auch die professionelle Positionierung des Sozialarbeiters weiter hervorgebracht:

»ich hab (.) dann alles das eher in Weiter und Fortbildung mir aneignen müssen (.) im Lauf meiner beruflichen Jahre (..) was ich sehr bedauerlich finde weil ähm (.) ich in den letzten zwanzig Jahren **viel** Kollegen erlebt hab in äh (.) meinem Job die **auch** also Berufskollegen die auch absolut überfordert waren mit diesem Thema (.) ich meine **auch** Lehrer zum Beispiel auch Erzieher natürlich aber Lehrer ich meine auch äh >Psy-< Psychologen die Eltern geworden sind ((atmet ein)) die auch äh in den letzten fünfundzwanzig Jahr im Grunde mit dem Thema konfrontiert sind und ((atmet ein)) äh ohnmächtig waren handlungs- handlungsmäßig ohnmächtig war=n und ((atmet ein)) >ähm< (.) diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf und also diese professionelle Ohnmacht also die ((atmet ein)) die Ohnmacht der Klienten ist ja noch ma=n anderes Thema aber e:h die professionelle Ohnmacht zu diesem Thema ist mir sehr früh äh begegnet« (Z. 153–167).

Der Sozialarbeiter habe sich infolge des Beratungsfalls fachliches Wissen zum Themenkomplex der sexualisierten Gewalt angeeignet. Wie im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad kann der Wissenserwerb als zentrale Selbstpraktik rekonstruiert werden, durch die der Sozialarbeiter die eigene professionelle Handlungsfähigkeit absichert. Der Wissenserwerb wird dabei zugleich als Notwendigkeit dargestellt und mit einem Bedauern

des Sozialarbeiters verknüpft. Aus dem Kontext des Textsegments ergibt sich, dass das Bedauern sich auf die Leerstelle innerhalb der eigenen fachlichen Ausbildung als (Sozial-)Pädagoge bezieht. Es wird angegeben, dass der Sozialarbeiter weder im Rahmen seiner Ausbildung zum Erzieher noch im Studium der Sozialpädagogik etwas über den Themenkomplex der sexualisierten Gewalt erfahren habe. Mit dem Bedauern über die fachliche Leerstelle wird auch ein Leiden angedeutet, das der gesamten Gruppe der pädagogisch-therapeutischen Berufe zugeschrieben wird. So habe er viele Kolleg*innen gehabt, die der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt im Kontext ihrer beruflichen Arbeit nicht gewachsen gewesen seien (»weil ähm (.) ich in den letzten zwanzig Jahren **viel** Kollegen erlebt hab in äh (.) meinem Job die **auch** also Berufskollegen die auch absolut überfordert waren mit diesem Thema (.) ich meine **auch** Lehrer zum Beispiel auch Erzieher natürlich aber Lehrer ich meine auch äh >Psy- < Psychologen die Eltern geworden sind ((atmet ein))«). Die kollektive Überforderung wird hier unmittelbar auf die professionelle Leerstelle zum Thema sexualisierte Gewalt zurückgeführt. Erneut werden die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte hier professionell zu handeln auf die Entwicklung der Profession und das vorhandene Fachwissen zurückgeführt. Das Erleben von Handlungsohnmacht wird zugleich als kollektive Erfahrung einer ganzen Berufsgruppe hervorgebracht (»die auch äh in den letzten f:ünfundzwanzig Jahr im Grunde mit dem Thema konfrontiert sind und ((atmet ein)) äh ohnmächtig waren handlungs- handlungsmäßig ohnmächtig war=n und ((atmet ein))«). Die zeitliche und kollektive Einordnung des Ohnmachtserlebens erweist sich als entscheidende reflexive Selbstpraktik im Hinblick auf die individuelle Ohnmachtserfahrung des Sozialarbeiters, die damit weiter normalisiert wird.

Die individuelle Ohnmachtserfahrung wird überdies in eine frühe Phase der eigenen Tätigkeit als Sozialarbeiter eingeordnet (»>ähm< (.) diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf und also diese professionelle Ohnmacht also die ((atmet ein)) die Ohnmacht der Klienten ist ja noch ma=n anderes Thema aber e:h die professionelle Ohnmacht zu diesem Thema ist mir sehr früh äh begegnet«). Im Hinblick auf den langen Zeitraum, in dem der Sozialarbeiter wiederholt auf Kolleg*innen mit ähnlichen Erfahrungen im Umgang mit sexualisierter Gewalt trifft, wird angezeigt, dass er die Erfahrung früher als andere gemacht habe. Nicht nur wird so der lange Erfahrungsraum angedeutet, in dem der Sozialarbeiter sich beruflich damit befasst. Auch wird in Relation zu den Kolleg*innen

eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die ihn als »Professionellen der ersten Stunde« und als Pionier der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zeigt. Innerhalb dieser Sequenzen – dies zeigt die Analyse der Agency-Konstruktionen – wird die Handlungsohnmacht als etwas dargestellt, das dem Sozialarbeiter entgegentritt, ihm äußerlich ist und zugleich einen eigenständigen Kern zu haben scheint. Auf diese Weise wird erneut unterstrichen, dass die Handlungsohnmacht nicht individuell auf den Sozialarbeiter zurückzuführen ist. Indem sie als »professionelle Ohnmacht« bezeichnet wird, wird sie als Gegenstand der kollektiven professionellen Erfahrung in das Professionalitätsverständnis des Sozialarbeiters integriert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge des Sozialarbeiters auch auf der Grundlage der oben aufgeführten Erzählsegmente auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter zielt und diesen überdies als Pionier der Professionalisierung der Sozialen Arbeit zum Thema sexualisierte Gewalt hervorbringt. Die Erfahrung von Handlungsohnmacht wird in der Selbstsorge des Sozialarbeiters nicht als Gegensatz hervorgebracht, sondern als fester Bestandteil der individuellen und kollektiven professionellen Erfahrung im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Im Fall des Sozialarbeiters bringt die erlebte Handlungsohnmacht die eigene Professionalisierung erst hervor, indem sie den Anstoß für die Fort- und Weiterbildung zu Fragen von sexualisierter Gewalt gibt. Die vertiefende Auseinandersetzung des Sozialarbeiters wird dabei mit einer bereits zuvor hervorgehobenen Eigenschaft verbunden, der Erfahrungsoffenheit. Diese führt dazu, dass der Sozialarbeiter sich trotz des massiven Erlebens von Handlungsohnmacht nicht von der Thematik abwendet, sondern dieser weiter nachgeht.

6.4.2.3 »mit nem normalen Beratungssetting erreich ich den nicht« – Konzeptionelle Grenzen in der Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt

Die Selbstsorge als professionell handelnder Sozialarbeiter wird in diesem Kapitel auf der Grundlage eines weiteren Erzählsegments, das sich erneut auf den zurückliegenden Beratungsfall bezieht, weiter herausgearbeitet. Im Fokus der Erzählung stehen die konzeptionellen Grenzen des damaligen Beratungsansatzes für den Umgang mit Tätern von sexualisierter Gewalt. Dabei geht es nicht nur um die fachlichen Grenzen der Beratungsarbeit, sondern auch um beziehungs-dynamische Aspekte im Verhältnis zu Tätern,

die die Beratungsarbeit erschweren können. Dabei wird auch auf eine Mitverantwortung der Partnerin des Täters/Vaters, also der Mutter des gewaltbetroffenen Mädchens verwiesen. Das zurückliegende Handeln des Sozialarbeiters wird erneut vor dem Hintergrund vergangener fachlich-konzeptioneller Bedingungen als professionell abgesichert:

»ähm ich hab mit diesem Mann dann ungefähr n halbes Jahr Beratung gemacht (.) mit dem Gefühl zu=mit dem zunehmenden Gefühl also (.) ich erreiche den mit nem normalen Beratungssetting erreich ich den nicht also pf ((atmet ein)) hat dann auch verleugnet hat zwar eingestanden aber eigen=ich hatte nicht das Gefühl dass er was begriffen hat ja also begriffen hat das=es n Schaden (.) äh angerichtet hat (.) ((atmet ein)) und äh (.) int=resanterweise das war dann auch n erster dynamischer ne erste dynamische Erfahrung war dass die **Frau** damals also **seine Ehefrau** also die leibliche Mutter dieser beiden Mädchen ähm irgendwann den Mann dann zurückgepfiffen hat und hat dem hat angerufen hat den Mann entschuldigt und hat gesacht ((atmet ein)) er würde es wäre alles jetzt gut und in Ordnung er bräuchte nicht mehr zu mir zu komm ((atmet ein)) ähm und ((stimmlos bis*)) so=a=äh=so* und äh beim letzten Termin dieses >Kl-< Klienten (.) hat die Frau **ihm** für **mich** (.) einen **Kaktus** mitgebracht (..) also nie=nicht so=n Stachelkaktus mit so langen Stacheln sondern so=n kleineren Kaktus in so=ner Schale ((atmet ein)) als Abschiedsgeschenk (..) u:nd es gehört alles zur Dynamik dazu heute weiß ich das ja aber damals (.) hab ich mich n bisschen gewundert oder hab=s überhaupt noch nicht **verstanden** ja ((lacht auf)) was dieser **Kaktus** für ne Bedeutung hat ((atmet ein)) und äh (...) der Mann hat dann also hat dann quasi Behandlung abgebrochen und Behandlung ist beendet gewesen« (Z. 225–245).

Einleitend wird der Zeitraum eingegrenzt, in dem die Beratung des Täters/Vaters durch den Sozialarbeiter erfolgt. Es wird dargelegt, wie innerhalb dieses Zeitraumes aufseiten des Sozialarbeiters der Eindruck entstanden ist, er habe mit dem Ansatz, mit dem er in der Familienberatungsstelle gearbeitet habe, aufseiten des Täters/Vaters keine Veränderung anstoßen können. Der Prozess des Erkennens erfolgt gefühlsbasiert. Der emotionalen Wahrnehmung im Kontext sozialpädagogischer Beratungsarbeit wird damit erneut Bedeutsamkeit zugeschrieben (»mit dem Gefühl zu=mit dem zunehmenden Gefühl also (.) ich erreiche den mit nem normalen Beratungssetting erreich ich den nicht«). Der geringe Erfolg der damaligen Beratung

wird hier direkt auf den damaligen Handlungsansatz zurückgeführt. Die konzeptionellen Grenzen der Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt werden so klar benannt. Auf impliziter Ebene wird darüber das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters in der sozialpädagogischen Arbeit mit Tätern angedeutet, bei der auf andere Beratungsansätze und Handlungsmethoden zurückgegriffen wird, die ihm zum zurückliegenden Zeitpunkt aber noch nicht zur Verfügung standen. Es wird dargelegt, dass es aufseiten des Täters/Vaters zu keiner Einsicht in die Schwere der eigenen Taten gekommen sei (»also pf ((atmet ein)) hat dann auch verleugnet«). Zwar habe der Täter/Vater die Taten eingeräumt (»hat zwar eingestanden«). Eine Einsicht in die schwerwiegenden Folgen der sexualisierten Gewalttaten für die betroffene (Stief-)Tochter sei aber ausgeblieben (»aber eigen=ich hatte nicht das Gefühl dass er was begriffen hat ja also begriffen hat das=es n Schaden (.) äh angerichtet hat (.) ((atmet ein))«). Die Erkenntnis über die ausbleibende Wirkung der Beratung wird auf der Ebene der emotionalen Wahrnehmung verortet. Der Täter/Vater wird dabei im Hinblick auf fehlende kognitive Fähigkeiten und mangelnde Fähigkeiten zur Empathie gegenüber der (Stief-)Tochter fremdpositioniert. Dass das Scheitern der zurückliegenden Beratung dennoch nicht einzig dem Täter/Vater zugeschrieben, sondern mit der konzeptionellen Begrenzung damaliger Beratungsansätze erklärt wird, verweist auf impliziter Ebene auf einen tiefen Glauben des Sozialarbeiters an die Wirksamkeit professioneller Handlungsmethoden und Ansätze. Damit verbunden ist die Überzeugung, dass der Sozialarbeiter den Täter/Vater mit anderen Beratungsmethoden zu einer Einsicht in die Schwere seiner Gewalthandlungen hätte bewegen können. Auf impliziter Ebene werden so das professionelle Wissen und die Erfahrung des Sozialarbeiters angedeutet, über die er gegenwärtig verfügt und die Selbstpositionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter auch vor dem Hintergrund des Verlaufs des damaligen Beratungsfalls aufrechterhalten.

Während das Scheitern der zurückliegenden Beratung über den Verweis auf die konzeptionellen Grenzen damaliger Handlungsansätze weder (allein) auf das Tun des Sozialarbeiters noch auf das Handeln des Täters/Vaters zurückgeführt wird, wird der Partnerin, also der Mutter des gewaltbetroffenen Mädchens, eine zentrale Rolle im Prozess des Beratungsabbruchs zugewiesen. Sie sei es gewesen, die das Ende der Beratung gezielt herbeigeführt habe (»und äh (.) int=ressanterweise das war dann auch n erster dynamischer ne erste dynamische Erfahrung war dass die **Frau** damals

also **seine Ehefrau** also die leibliche Mutter dieser beiden Mädchen ähm irgendwann den Mann dann zurückgepiffen hat«). Die Partnerin/Mutter wird zunächst über ihr Geschlecht in die Erzählung eingeführt. Ihre Positionierung wird stimmlich betont, wodurch eine emotionale Färbung der Aussage angedeutet wird. Die Emotionalität verweist auf eine Empörung des Sozialarbeiters, die sich vor dem Hintergrund der vergeschlechtlichten Sorgekonstruktion und dem damit verbundenen Ausschluss von Täterschaft (Kap. 6.3.2.2) vermutlich darauf bezieht, dass auch Mütter in sexualisierte Gewalttaten ihrer Partner involviert sein können und sich schützend vor diese stellen. Im Verhältnis zum Täter wird die Fremdpositionierung der Partnerin/Mutter als »**Ehefrau**« spezifiziert und im Verhältnis zum Gewaltopfer als »leibliche Mutter« bestimmt. Mit der Fremdpositionierung als »leibliche Mutter« wird die Blutsverwandtschaft hervorgehoben. Es liegt nahe, dass auf diese Weise eine besondere Nähe in der Mutter-Kind-Beziehung suggeriert wird, vor deren Hintergrund die Mittäterschaft der Mutter umso empörender erscheint. Mit Blick auf die Fremdpositionierung als Partnerin wird die dominierende Persönlichkeit unterstrichen. Auf metaphorischer Ebene wird dafür das Bild einer über andere Macht ausübenden Persönlichkeit erzeugt (»zurückgepiffen«). Demgegenüber erscheint der Täter/Vater in einer untergeordneten Rolle, und es wird suggeriert, die Partnerin/Mutter habe den Abbruch der Beratung bewirkt. Darüber hinaus erschließt sich die Begrifflichkeit der »dynamischen Erfahrung« mit Blick auf das obige Textsegment nicht unmittelbar in seiner Bedeutung. Es wird angenommen, dass damit das – aus Sicht des Sozialarbeiters – paradoxe Wirken der Mutter angesprochen wird, das im Sinne des Täters und nicht ihrer Töchter erfolgt und mit der erwarteten Solidarität und Verbundenheit der Partnerin/Mutter mit den eigenen Töchtern bricht. Auf impliziter Ebene wird die Mutter von dem Sozialarbeiter als Mittäterin oder zumindest als täterschützende Person fremdpositioniert. Diese Sichtweise wird anhand weiterer Handlungen der Partnerin/Mutter ausgebaut (»und hat dem hat angerufen hat den Mann entschuldigt und hat gesacht ((atmet ein)) er würde es wäre alles jetzt gut und in Ordnung er bräuchte nicht mehr zu mir zu komm ((atmet ein))«). Die Partnerin/Mutter habe dem Sozialarbeiter weisgemacht, der Täter/Vater sei mittlerweile rehabilitiert und benötige die Beratung nicht mehr. Die Partnerin/Mutter stellt damit ihr eigenes Urteil über die fachliche Perspektive des Sozialarbeiters und agiert somit im Sinne des Täters/Vaters. Gegenüber dem Sozialarbeiter wird damit eine Beziehungsdynamik angedeutet, die

den fachlichen Blick des Sozialarbeiters – zum Schutz des Täters und möglicherweise auch des eigenen Familienlebens – ausschließen möchte. Symbolisiert wird dieser Ausschluss mit dem Geschenk, das der Täter/Vater ihm beim letzten Beratungstermin im Namen der Partnerin/Mutter überreicht (»ähm und ((stimmlos bis*)) so=a=äh=so* und äh beim letzten Termin dieses >Kl-< Klienten (.) hat die Frau **ihm** für **mich** (.) einen **Kaktus** mitgebracht (..) also nie=nicht so=n Stachelkaktus mit so langen Stacheln sondern so=n kleineren Kaktus in so=ner Schale ((atmet ein)) als Abschiedsgeschenk (..)«). Das Geschenk, ein kleiner Kaktus, ist für den Sozialarbeiter mit ambivalenten Bedeutungen verknüpft. Zwar wird die Bedrohlichkeit des Kaktus abgemildert, indem dieser als klein und in eine Schale eingebettet beschrieben wird. Dennoch wird über den Kaktus metaphorisch eine Bedrohungslage symbolisiert, sollte der Sozialarbeit dem Kaktus – bzw. der Familie – zu nahe kommen. Rückblickend wird die Übergabe des Kaktus als Teil jener »Dynamik« eingeordnet, die im Zusammenhang mit der Fremdpositionierung der Partnerin/Mutter hervorgebracht wurde (»u:nd es gehört alles zur Dynamik dazu heute weiß ich das ja aber damals (.) hab ich mich n bisschen gewundert oder hab=s überhaupt noch nicht **verstanden** ja ((lacht auf)) was dieser **Kaktus** für ne Bedeutung hat ((atmet ein))«). Über die starke Differenzierung zwischen dem erzählten und dem erzählenden Ich werden hier der immense Zuwachs an Erfahrungswissen im Umgang mit sexualisierter Gewalt und der Erfahrungszeitraum verdeutlicht, der die gegenwärtige Perspektive des Sozialarbeiters prägt. Was der Sozialarbeiter damals nicht verstehen konnte, erscheint ihm aus gegenwärtiger Perspektive als klarer Bestandteil der Beziehungsdynamiken im sozialen Umfeld von Tätern sexualisierter Gewalt. Mit einer Reformulierung zum Beratungsabbruch durch den Täter/Vater wird die Erzählung beendet (»und äh (...) der Mann hat dann also hat dann quasi Behandlung abgebrochen«). Im Gegensatz zu den vorherigen Sequenzen, in denen die Partnerin/Mutter im Wirkzentrum der Handlung positioniert wurde, wird nunmehr der Täter/Vater als das Agens der Handlung positioniert. Demgegenüber tritt der Sozialarbeiter in der gesamten Darstellung nicht als Akteur auf. Implizit wird darüber angedeutet, dass das Beratungsende für den Sozialarbeiter auch mit Gefühlen der Handlungsohnmacht verbunden war. Darauf verweist auch die abschließende Sequenz des Erzählsegments, in der das Ende der Beratung als Zustand ohne Handlungszentrum oder Agens dargestellt wird (»und Behandlung ist beendet gewesen«). Die fehlenden Möglichkeiten des Sozialarbeiters,

das Beratungsende selbst zu bestimmen und zu gestalten, werden darüber deutlich.

Der dargelegten Erfahrung des Sozialarbeiters, erstens an die konzeptionellen Grenzen der Beratungsarbeit gestoßen zu sein und zweitens mit beziehungsdynamischen Grenzen der Beratungsarbeit konfrontiert worden zu sein, kommt im Rahmen der Selbstsorge als professionell handelnder Sozialarbeiter eine wichtige Funktion zu: Es kann deutlich gemacht werden, dass die Gründe für das Scheitern des zurückliegenden Beratungsfalls nicht dem Sozialarbeiter zugeschrieben werden können, sondern diesem – als konzeptionelle Grenzen damaliger Beratungsansätze und als Beziehungsdynamiken zwischen Tätern und ihrem sozialen Umfeld – äußerlich sind. Auf ein Neues wird so die solidarische Haltung des Sozialarbeiters mit seinem erzählten Ich hervorgebracht, indem dieses im Kontext der professionellen Bedingungen der damaligen Zeit wahrgenommen wird. Dies ermöglicht ihm, den Beginn der beruflichen Auseinandersetzung mit Tätern sexualisierter Gewalt trotz des gescheiterten Beratungsverlaufs positiv zu bilanzieren und sein späteres Interesse an der Täterarbeit zu begründen (Kap. 6.4.2.7).

6.4.2.4 »da wurde mir klar (.) also dass im System was nicht stimmt in uns=rem System was nicht stimmt« – Die ethische Verpflichtung gegenüber Betroffenen sexualisierter Gewalt

Im Fokus dieses Kapitels wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments rekonstruiert, wie der Sozialarbeiter die eigene Positionierung als Professioneller vor dem Hintergrund der damaligen Leerstellen der sozialpädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Betroffenen von sexualisierter Gewalt hervorbringt. Die dargelegte Erfahrung steht erneut im Zusammenhang mit dem damaligen Beratungsfall, ist im Gegensatz zu vorher aber auf die Position der Betroffenen fokussiert. Mit der Erfahrung zeigt der Sozialarbeiter an, dass das Hilfesystem der damaligen Zeit nur unzureichend an den Bedarfen von Betroffenen sexualisierter Gewalt ausgerichtet ist. Die Erfahrung wird als berufsbiografischer Wendepunkt und als Auslöser für die verstärkte Hinwendung des Sozialarbeiters zur Thematik hervorgebracht.

Die Erzählung bezieht sich auf eine Interaktion zwischen dem Sozialarbeiter und dem gewaltbetroffenen Mädchen, die einige Jahre nach dem ersten Fallkontakt mit dem Täter/Vater auf ihre Initiative hin zustande

kommt. Aus Platzgründen wird die Kontaktaufnahme in dem nachfolgenden Segment nicht abgebildet. Das gewaltbetroffene Mädchen wird von dem Sozialarbeiter als »junge Frau« fremdpositioniert, worüber der Zeitraum verdeutlicht wird, der seit dem Kontakt zum Täter/Vater vergangen ist. Es wird dargelegt, wie sie den Sozialarbeiter aufsucht, um ihm aus ihrer Sicht von der sexualisierten Gewalt, die ihr angetan wurde, zu berichten. Von zentraler Bedeutung für die Selbstsorge erscheint dabei, dass der Sozialarbeiter es als Selbstverständlichkeit darstellt, den Kontakt zu der Betroffenen zu ermöglichen und ihr umgehend einen Gesprächstermin anbietet. Die ethische Verpflichtung und die Solidarität gegenüber der Betroffenen erweisen sich als wichtiger Aspekt der Selbstpositionierung des Sozialarbeiters und seiner Sorge um Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder sind. Die ethische Verpflichtung erweist sich als Basis der Sorge des Sozialarbeiters um das gewaltbetroffene Mädchen, auf der er sich dieser fraglos zuwendet:

»und sie hat mir dann (.) ihr Tagebuch zur Verfügung gestellt (.) aus der Zeit des Missbrauchs ((atmet ein)) und das war (..) das war schon also für mich als ich sach jetzt mal relativer Berufsanfänger in **diesem** Bereich (.) schon auch äh=ne (.) eine der Haupteinführung in diesem ähm in diesem Bereich (.) und ich hab dann **nachträglich** (.) nachdem der Vater pf einige Jahre nicht mehr da war ähm (.) dann nochmal die gesamte Dynamik von ihr live lesen >können (.) ja was sie damals alles erlebt hat mit diesem Mann< ((atmet ein)) und ähm (...) hat mir auch den Leidensweg dann noch mal beschrieben den sie gegangen ist bis sie ins äh bis sie dann in die Jugendhilfeeinrichtung gegangen ist nämlich sie **war** mit äh diesen Missbrauchs'äußerungen (.) äh bei Psychologen sie war in der Kinder Jugendpsychiatrie damals eingeliefert worden weil sie natürlich also auffällig war ich glaube sie hat sich auch sie war=hat selbstverletzendes Verhalten (.) gehabt und äh (..) **keiner** der damals professionellen ähm (.) mit ihr Befassten (.) hat sie nach Missbrauch gefragt (.) >ja< und sie hat=s auch nicht selber gesagt (.) sondern sie hat gehofft man möge sie fragen und das ((atmet ein)) ist auch ein eine wichtige Erfahrung gewesen die ich damals gemacht habe die heute überall in der Literatur beschrieben wird natürlich ((atmet ein)) dass Opfer (.) äh=das kaum selber sagen könn mittlerweile vielleicht eher aber damals ging das nicht ((atmet ein)) Opfer wollten damals gefragt werden nach nach diesen Dingen ((atmet ein)) und **da** wurde mir klar (.) also das=es im System was nicht stimmt in uns=rem System was nicht stimmt ja mit diesem Thema da

hab ich gedacht das kann nicht wahr sein ((atmet ein)) dass professionelle Kollegen die im Grunde ausgebildet sind ja ((atmet ein)) äh nich merken äh wenn sie eine Jugendliche behandeln dass sie=n Missbrauchsproblem hat >ja< oder nicht **fragen** ((atmet ein)) und das war eigentlich so ((atmet aus)) der Ausschlag für mich biografisch berufsbiografisch dass ich mich mit diesem Thema dann natürlich auch befasst hab (.)« (Z. 256–289).

Einleitend wird der Modus dargelegt, in dem die Betroffene dem Sozialarbeiter Einblicke in das eigene Erleben der sexualisierten Gewalttaten durch den Täter/Vater ermöglicht. Die Übergabe des Tagebuchs aus der damaligen Zeit ermöglicht der Betroffenen, sich dem Sozialarbeiter mitzuteilen ohne detailliert über das Erlebte sprechen zu müssen. Mit Blick auf das erzählte Ich des Sozialarbeiters wird der Einblick in das Erleben des gewaltbetroffenen Mädchens als richtungsweisende Erfahrung eingeordnet (»und das war (..) das war schon also für mich als ich sach jetzt mal relativer Berufsanfänger in **diesem** Bereich (.) schon auch äh=ne (.) eine der Haupterfahrung in diesem ähm in diesem Bereich (.)«). Die Tagebuchaufzeichnungen werden hier für die Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt in ihrer berufsbiografischen Bedeutung hervorgehoben. Die damit verbundene Selbstpositionierung als Berufsanfänger deutet die Unerfahrenheit des Sozialarbeiters in der Auseinandersetzung an, die angesichts der Tagebuchaufzeichnungen offenbar werden. Auf impliziter Ebene wird deutlich gemacht, dass der Sozialarbeiter in den Aufzeichnungen des gewaltbetroffenen Mädchens das eigene Wissensdefizit über sexualisierte Gewalt erkennt. In dem Tagebuch habe er aus der Perspektive des gewaltbetroffenen Mädchens nachlesen können, was der Täter/Vater ihr angetan habe (»und ich hab dann **nachträglich** (.) nachdem der Vater pf einige Jahre nicht mehr da war ähm (.) dann nochmal die gesamte Dynamik von ihr live lesen >können (.) ja was sie damals alles erlebt hat mit diesem Mann< ((atmet ein))«). Mit der stimmlichen Betonung des Zeitpunkts seines Einblickes in die Gewalttaten wird hervorgehoben, dass der Sozialarbeiter zum Zeitpunkt der Beratung des Täters/Vaters nicht über das Wissen verfügt habe. Den Aufzeichnungen wird Authentizität zugeschrieben (»live«), womit auf impliziter Ebene auf den Wahrheitsgehalt und den Wert der Aufzeichnungen verwiesen wird. Der Möglichkeit, Einblick in diese Aufzeichnungen zu bekommen, wird von dem Sozialarbeiter mit Wertschätzung begegnet (»können«). Die Bedeutsamkeit dieser Erfahrung wird darüber klar hervorgebracht. Mit dem Perspektivwechsel auf

das gewaltbetroffene Mädchen ist überdies eine Fremdpositionierung des Täters/Vaters als »Mann« verbunden: Es wird deutlich gemacht, dass der Täter/Vater nunmehr weniger aus der familiären Beziehung heraus in den Blick genommen und in eine Distanz zu der Betroffenen gerückt wird.

Im weiteren Verlauf des Segments werden jene Aspekte aufgeführt, die den Kern der Selbstsorge des Sozialarbeiters ausmachen und die sich auf den institutionellen »Leidensweg« des gewaltbetroffenen Mädchens beziehen. Es wird dargelegt, wie die junge Frau dem Sozialarbeiter ihren Weg durch das Hilfesystem geschildert habe, der damit endete, dass sie in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe untergebracht wurde (»und ähm (...) hat mir auch den Leidensweg dann noch mal beschrieben den sie gegangen ist bis sie ins äh bis sie dann in die Jugendhilfeeinrichtung gegangen ist nämlich«). Der Weg der damals noch Jugendlichen wird von dem Sozialarbeiter mit Blick auf das innerhalb der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe erzeugte Leiden der Jugendlichen beschrieben. Ihr Weg habe sich durch psychologische Unterstützung in ambulanten (»sie **war** mit äh diesen Missbrauchsäußerungen (.) äh bei Psychologen«) und stationären Settings gekennzeichnet (»sie war in der Kinder Jugendpsychiatrie damals eingeliefert worden weil sie natürlich also auffällig war ich glaube sie hat sich auch sie war=hat selbstverletzendes Verhalten (.) gehabt«). Während zunächst die sexualisierten Gewalterfahrungen als Grund für den Kontakt mit dem Hilfesystem genannt werden und darauf verwiesen wird, dass diese auch von der Betroffenen gegenüber dem Hilfesystem angedeutet wurden, wird der Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie mit bestimmten Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen begründet. Trotz des hergestellten Zusammenhangs sei die widerfahrene sexualisierte Gewalt in den verschiedenen professionellen Settings nicht als Gegenstand berücksichtigt worden (»und äh (..) **keiner** der damals professionellen ähm (.) mit ihr Befassten (.) hat sie nach Missbrauch gefragt (.)«). Keiner der Professionellen habe das Mädchen auf das Widerfahrnis sexualisierter Gewalt angesprochen. Die stimmliche Betonung des Sozialarbeiters verweist an dieser Stelle erneut auf eine moralische Empörung, die sich hier auf das Schweigen der Kolleg*innen und ihr Unvermögen bezieht, die sexualisierte Gewalt zum Gegenstand der sozialpädagogisch-therapeutischen Arbeit zu machen. Das (ausdrückliche) Interesse pädagogischer bzw. therapeutischer Fachkräfte für die Gewaltwiderfahrnisse von Betroffenen wird damit auf impliziter Ebene als zentraler Aspekt der professionellen Sorge um Betroffene hervorgebracht. In der Empörung des Sozialarbeiters wird

ausgedrückt, dass er ein Nachfragen durch Professionelle für unbedingt notwendig hält und dieses auch ohne fachliche Grundlage möglich gewesen wäre. Indem das Schweigen als institutionenübergreifendes Phänomen beschrieben wird, wird es als strukturelles Problem des damaligen Hilfesystems dargestellt und nicht als das Versagen einzelner Kolleg*innen. Vor dem Hintergrund seiner Selbstpositionierung als erfahrungsoffener und neugieriger Mensch (Kap. 6.4.2.1) hebt er sich jedoch auf impliziter Ebene von den Kolleg*innen ab. Gegenüber dem gewaltbetroffenen Mädchen wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die als solidarisch bezeichnet werden kann. Zwar habe die Jugendliche die widerfahrene sexualisierte Gewalt ebenfalls nicht gegenüber den Professionellen angesprochen. Sie habe aber gehofft, von diesen auf die erlebte sexualisierte Gewalt angesprochen zu werden (»>ja< und sie hat=s auch nicht selber gesagt (.) sondern sie hat gehofft man möge sie fragen«). Anders als das Schweigen der Professionellen wird das Schweigen der Betroffenen nicht bewertet. Darüber wird eine Haltung ausgedrückt, die von Verständnis für ihr Bedürfnis nach Sorge und Zuwendung gekennzeichnet ist.

In den nachfolgenden Sequenzen wird die Bedeutsamkeit der zurückliegenden Erfahrung für den Sozialarbeiter nochmals unterstrichen (»und das ((atmet ein)) ist auch ein eine wichtige Erfahrung gewesen die ich damals gemacht habe«). Die zurückliegende Erfahrung, dass sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse von Fachkräften im Hilfesystem weder erkannt noch nachgefragt werden, dass Schweigen Professioneller aufseiten der Betroffenen retraumatisierend wirken kann und dass Betroffene, um sprechen zu können, von Professionellen ein ernsthaftes Interesse an den eigenen Erfahrungen signalisiert bekommen müssen, wird dem gegenwärtigen Wissensstand gegenübergestellt (»die heute überall in der Literatur beschrieben wird natürlich ((atmet ein)) dass Opfer (.) äh=das kaum selber sagen könn mittlerweile vielleicht eher aber damals ging das nicht ((atmet ein)) Opfer wollten damals gefragt werden nach nach diesen Dingen ((atmet ein))«). Anhand der zeithistorischen Kontrastierung der Möglichkeiten Betroffener, über die widerfahrene sexualisierte Gewalt zu sprechen, wird auf eine in der Vergangenheit noch stärkere gesellschaftliche Tabuisierung sexualisierter Gewalt verwiesen. Zugleich wird die anhaltende Verantwortung Professioneller angesprochen, Betroffenen diese Sprechangebote auch zu machen. Über die Verbindung zwischen der eigenen Erfahrung und dem gegenwärtigen fachlichen Wissensstand zur Betroffenenarbeit wird erneut die Selbstpositionierung hervorgebracht, die den Sozialarbeiter –

erfahrungsbasiert – als Professionellen und als Pionier der professionellen Entwicklung der sozialen Arbeit zum Themenkomplex der sexualisierten Gewalt zeigt. Das eigene Erfahrungswissen des Sozialarbeiters wird mit Bezug auf die Gegenwart als anerkanntes Fachwissen ausgewiesen. Nicht nur kann er seine Expertenposition so untermauern. Auf impliziter Ebene wird auch die professionelle Leerstelle angedeutet, welche die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt im Hilfesystem zum vergangenen Zeitpunkt geprägt hat. Diese wird in einer weiteren Sequenz schließlich auch explizit benannt (»und **da** wurde mir klar (.) also das=es im System was nicht stimmt in uns=rem System was nicht stimmt ja mit diesem Thema da hab ich gedacht das kann nicht wahr sein ((atmet ein)) dass professionelle Kollegen die im Grunde ausgebildet sind ja ((atmet ein)) äh nich merken äh wenn sie eine Jugendliche behandeln dass sie=n Missbrauchsproblem hat >ja< oder nicht **fragen** ((atmet ein))«). Das Erkennen der professionellen Leerstelle durch den Sozialarbeiter wird als Prozess dargestellt. Erneut wird dabei das Versäumnis der Kolleg*innen als strukturelles Problem ausgewiesen. Darüber wird nochmals betont, dass der Sozialarbeiter das Tun der Fachkräfte in der damaligen Zeit nicht als das individuelle Fehlverhalten einzelner Kolleg*innen bewerten möchte. Indem er sich selbst aber als derjenige positioniert, der das strukturelle Problem erkennt, hebt er sich zugleich von seinen Kolleg*innen ab. Die individuelle Besonderheit wird auch mit der das Segment abschließenden Aussage unterstrichen, mit der die berufsbiografische Bedeutung der zurückliegenden Interaktion mit der gewaltbetroffenen Tochter und die daran gebundene Erkenntnis über die professionellen Versäumnisse im Umgang mit Betroffenen zum Ausdruck gebracht werden (»und das war eigentlich so ((atmet aus)) der Ausschlag für mich biografisch berufsbiografisch dass ich mich mit diesem Thema dann natürlich auch befasst hab (.)«). Anhand der zurückliegenden Interaktion wird die verstärkte berufliche Hinwendung des Sozialarbeiters zur Thematik der sexualisierten Gewalt begründet. Auf diese Weise positioniert er sich auf impliziter Ebene als Teil des – aus seiner Sicht – ausstehenden Professionalisierungsprozesses des sozialpädagogisch-therapeutischen Hilfesystems zu Fragen sexualisierter Gewalt. In den Kapiteln 6.4.2.5 und 6.4.2.6 wird diese Positionierung konkretisiert.

Mit Blick auf die Selbstsorge des Sozialarbeiters kann festgehalten werden, dass diese auf Basis des dargelegten Wissens über die Bedingungen Sozialer Arbeit mit Betroffenen sexualisierter Gewalt darauf zielt, die Selbstpositionierung als Experte erfahrungsbasiert zu begründen und aus-

zubauen. Der Blick wird dabei erneut auf die strukturellen Bedingungen der Arbeit mit Betroffenen gelenkt und individuelles Handeln vor dem Hintergrund fehlender professioneller Standards nachvollziehbar gemacht. Mit dem Erkennen professioneller Leerstellen ist zudem eine Selbstpositionierung des Sozialarbeiters als Pionier eines zum zurückliegenden Zeitpunkt noch ausstehenden Professionalisierungsprozesses verbunden, das eigene Erfahrungswissen wird entsprechend in Übereinstimmung mit dem anerkannten Fachwissen der Gegenwart zur professionellen Arbeit mit Betroffenen ausgewiesen. Daneben zielt die Selbstsorge des Sozialarbeiters auf eine klare solidarische Haltung gegenüber Betroffenen sexualisierter Gewalt. Als zentraler Aspekt einer professionellen Sorge um Betroffene wird die ethische Verpflichtung von Fachkräften hervorgebracht, sich für die Gewaltwiderfahrnisse der Adressat*innen pädagogisch-therapeutischer Angebote zu interessieren, sie anzusprechen und den Betroffenen ein Ansprechen zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der Interaktion mit dem gewaltbetroffenen Mädchen wird aufgezeigt, dass der Sozialarbeiter diese Bedingung erfüllt und sich damit in die Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft einfügt.

6.4.2.5 »mit uns=rem [...] fachlichen [...] Wissensstand vor zwanzig Jahren is [...] mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten« – Professionalisierung I: Wissenserwerb als (kollektive) Selbstpraktik

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage eines weiteren Erzählsegments eine Selbstpraktik rekonstruiert, mit der das in den letzten zwei Kapiteln herausgearbeitete Erkennen der professionellen Leerstellen in der sozialpädagogischen Arbeit mit Betroffenen und Tätern bewältigt wird. Wie im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad zielt die Selbstpraktik des Wissenserwerbs auf die Professionalisierung des individuellen Handelns des Sozialarbeiters und damit auf die Absicherung der individuellen Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter. Darüber hinaus ist die Organisation des Wissens über sexualisierte Gewalt aber auch auf die Weiterentwicklung der Profession gerichtet. In der Selbstsorge des Sozialarbeiters zeigt sich damit erneut die Doppelorientierung an individueller und professioneller Entwicklung. Die Selbstpraktik wird überdies vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen kontextualisiert:

»also so bin ich eingestiegen in dieses **Thema** und hab damals dann gemerkt also mit uns=rem Wissen ich sach jetzt mal **uns=rem** fachlichen Wissen also Wissensstand vor zwanzich Jahren is in mit is mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten also das is (..) unmöglich und hab dann sehr verstärkt im Folge dieses Falles (..) mich dann in diesem Bereich weitergebildet und fortgebildet und ähm das gab damals noch relativ wenich Fort und Weiterbildung zu diesem Thema ((atmet ein)) man muss wissen damals (.) war die Frauenbewegung (.) im Gange ja da (.) gab auch die Frauenbewegung hat dieses Thema natürlich auch auf i=auf die Fahnen geschrieben ((atmet ein)) zu Recht und und es war auch gut so und hat es an die Öffentlichkeit gezerrt was keiner wissen und hören und ((atmet ein)) darüber sprechen wollte (.) und das war so diese Zeit äh wo dann auch (.) auch v:iel dann=auch über >äh< das frauenbewegte Thema dann auch dann fachlich d=rüber diskutiert worden ist und (.) wir aus=m Ausland damals ((atmet ein)) ähm aus Amerika und England äh viel äh=viel Wissen eingeholt haben hier nach Deutschland sach ich jetzt mal und ((atmet ein)) haben uns diesem Thema gewidmet wir als pf Profession mein ich jetzt auch (.) ähm (4)« (Z. 205–223).

Die Darstellung beginnt mit dem Verweis auf die Anfänge der beruflichen Auseinandersetzung des Sozialarbeiters mit sexualisierter Gewalt. Letztere wird als »dieses **Thema**« zwar stimmlich hervorgehoben, aber zugleich entnannt. Es wird dargelegt, wie der Sozialarbeiter festgestellt habe, dass eine professionelle Arbeit mit Betroffenen und Täter*innen sexualisierter Gewalt auf der Grundlage des damaligen Wissensstandes nicht möglich gewesen sei (»und hab damals dann gemerkt also mit uns=rem Wissen ich sach jetzt mal **uns=rem** fachlichen Wissen also Wissensstand vor zwanzich Jahren is in mit is mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten also das is (..) unmöglich«). Die Feststellung wird als Prozess des Erkennens dargelegt, der individuell erfolgt, wohingegen die Wissenslücke auf alle Kolleg*innen verallgemeinert wird. Auf Basis der zeitlich-historischen Kontextualisierung der Professionsentwicklung zum Thema sexualisierte Gewalt wird die Selbstpraktik des Sozialarbeiters hervorgebracht, die auf den Erwerb fachlichen Wissens zielt (»und hab dann sehr verstärkt im Folge dieses Falles (..) mich dann in diesem Bereich weitergebildet und fortgebildet«). Die Fort- und Weiterbildung wird als individuelles Handeln dargestellt und mit Blick auf den Beratungsfall des Täters/Vaters begründet. Mit dieser Selbstpositionierung wird das individuelle Engagement zum Thema

sexualisierte Gewalt deutlich hervor- und die professionelle Positionierung vor dem Hintergrund des zuvor dargelegten Stands der Professionsentwicklung abgehoben.

In den folgenden Sequenzen wird der fachlich-gesellschaftliche Kontext des Sozialarbeiters weiter umrissen. Dabei wird zunächst auf die eingeschränkten Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zum Thema sexualisierte Gewalt eingegangen (»und ähm das gab damals noch relativ wenig Fort und Weiterbildung zu diesem Thema ((atmet ein))«). Mit dem geringen Angebot an Fort- und Weiterbildung wird abermals auf die professionelle Leerstelle in der fachlichen Auseinandersetzung verwiesen. Der fachlich-gesellschaftliche Kontext wird des Weiteren über einen Bezug auf die Aktivitäten der Frauenbewegung zur Thematik sexualisierter Gewalt beschrieben (»man muss wissen damals (.) war die Frauenbewegung (.) im Gange ja da (.) gab auch die Frauenbewegung hat dieses Thema natürlich auch auf i=auf die Fahnen geschrieben ((atmet ein))«). Die Frauenbewegung wird von dem Sozialarbeiter für den zurückliegenden Zeitraum als zentrale Akteurin zum Thema sexualisierte Gewalt ausgewiesen. Metaphorisch verweist das Bild der Fahne auf das aktivistische Profil der Bewegung, die in die Gesellschaft und die professionelle Entwicklung der Sozialen Arbeit hineinreichte. Den Aktivitäten der Frauenbewegung wird Bedeutung zugewiesen, indem dargelegt wird, dass von ihnen auch für den Sozialarbeiter wichtige Impulse für die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt ausgegangen sind (»zu Recht und und es war auch gut so und hat es an die Öffentlichkeit gezerzt was keiner wissen und hören und ((atmet ein)) darüber sprechen wollte (.)«). Die Aktivitäten der Frauenbewegung werden hier positiv bewertet und mit Blick auf die gesellschaftliche Tabuisierung sexualisierter Gewalt als notwendig darstellt. Das Verhältnis von Frauenbewegung und gesellschaftlicher Öffentlichkeit wird als Kraftakt beschrieben, den Frauen und ihre Verbündeten in der zurückliegenden Zeit auf sich nahmen, um das gesellschaftliche Schweigen zu brechen. Auf impliziter Ebene wird der Frauenbewegung vom Sozialarbeiter damit eine Wertschätzung entgegengebracht, die in der Anerkennung der Verdienste der Frauenbewegung im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt liegt. Die Bedeutung der Frauenbewegung für die Auseinandersetzung wird auch darüber unterstrichen, dass sexualisierte Gewalt direkt als »das frauenbewegte Thema« bezeichnet wird (»und das war so diese Zeit äh wo dann auch (.) auch v:iel dann=auch über >äh< das frauenbewegte Thema dann auch dann fachlich d=rüber diskutiert worden ist«). Als sol-

ches habe die Thematik dann auch Einzug in die fachlichen Debatten im Bereich der Sozialen Arbeit gefunden. Die enge Verbindung und der Einfluss der Frauenbewegung auf die professionelle Entwicklung der Sozialen Arbeit zum Thema sexualisierte Gewalt wird hier klar hervorgehoben. Neben der Frauenbewegung werden von dem Sozialarbeiter zudem Aktivitäten angesprochen, die auf eine internationale Vernetzung zum Thema sexualisierte Gewalt hinweisen (»und (.) wir aus=m Ausland damals ((atmet ein)) ähm aus Amerika und England äh viel äh=viel Wissen eingeholt haben hier nach Deutschland sach ich jetzt mal und ((atmet ein)) haben uns diesem Thema gewidmet«). Die Selbstpositionierung des Sozialarbeiters erfolgt hier mit Bezug auf ein Kollektiv. Das erzählte Ich wird als Teil eines Fachkollegiums positioniert. Es wird angezeigt, dass die Aktivitäten des Sozialarbeiters nicht allein auf die individuelle Professionalisierung, sondern auf die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit als Profession gerichtet waren. Die Orientierung an den Fachdebatten anderer Länder erscheint vor dem Hintergrund der professionellen Leerstelle zum Thema sexualisierte Gewalt im deutschsprachigen Kontext als folgerichtig. Während die Frauenbewegung eher als professionsexterne Akteurin hervorgebracht wird, wird mit der Kollektivpositionierung (»wir«) ein professionsinterner Zusammenschluss von Kolleg*innen konstruiert.²⁹ Zwar wird der Frauenbewegung ein wichtiger Stellenwert in der fachlichen Diskussion von sexualisierter Gewalt zugeschrieben. Indirekt wird über die Differenzierung in ein Außen und ein Innen den Aktivitäten jener Kolleg*innen, denen sich der Sozialarbeiter selbst zurechnet, das entscheidende Gewicht im Kontext des Professionalisierungsprozesses Sozialer Arbeit gegeben. Deutlich wird dies auch an der hervorgebrachten Übereinstimmung des kollegialen Zusammenschlusses und der Profession (»wir als pf Profession mein ich jetzt auch (.) ähm (4)«). Da die Aktivitäten der feministischen Bewegung im Interview mehrfach hervorgehoben werden, kann angenommen werden, dass es sich um eine nicht-intendierte Abwertung handelt und die Passage primär auf die Hervorhebung der eigenen Leistung zielte.

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Selbstpraktik des Wissenserwerbes darauf zielt, die erlebte Handlungsohnmacht individuell zu bewältigen und kollektiv zu überwinden. Die Selbstsorge des Sozialarbei-

29 Demgegenüber wird die Verflechtung von Frauenbewegung und Sozialer Arbeit zum Thema (sexualisierte) Gewalt von anderen Autor*innen als sehr viel enger beschrieben (vgl. etwa Wagner & Wenzel, 2009; Bereswill & Stecklina, 2010).

ters, dies wurde deutlich, ist zentral auf die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet. Die Positionierung erfolgt, anders als im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad, eingebettet in die professionellen und gesellschaftlichen Entwicklungen zum Thema sexualisierte Gewalt, vor deren Hintergrund der eigene Expertenstatus hervorgebracht und abgesichert wird. Die gleichzeitige Ausrichtung der Selbstsorge auf die eigene wie die kollektive Professionalisierung erweist sich somit als Besonderheit des Sozialarbeiters, die zwar auch vor dem Hintergrund damaliger gesellschaftlicher Entwicklungen nachvollziehbar wird, aber zugleich auf die Identifikation des Sozialarbeiters mit den Zielen der Profession und sein überaus hohes Engagement zum Thema sexualisierte Gewalt zurückzuführen ist.

6.4.2.6 »dass wir mit=nander professionell über dieses Thema reden« – Professionalisierung II: Austausch und Vernetzung als (kollektive) Selbstpraktik

Eine weitere Selbstpraktik, die im Zusammenhang mit der erlebten Handlungsohnmacht im Kontext des Beratungsfalls hervorgebracht wird, ist die kollegiale Vernetzung und der Austausch zu Fragen sexualisierter Gewalt. Erneut ist auch die Selbstpraktik des kollegialen Austausches auf die Herstellung der individuellen wie der kollektiven Handlungsfähigkeit gerichtet. Darüber hinaus zielt sie auf die Enttabuisierung des Sprechens über sexualisierte Gewalt in kollegialen Zusammenhängen:

»hab dann im Rahmen von Sozialtherapie natürlich **zusätzlich** noch mal Imp=p- Impulse bekomme ((atmet ein)) >ähm< (.) und ähm hab dann (.) **das** zu mei=m (.) auch zu mei=m Diplomthema gemacht damals (.) und zu mei=m Forschungsthema und ((atmet ein)) dieser Arbeitskreis vor zwanzig Jahren ähm der is auch (.) eher auch durch ne starke Initiative von mir ((atmet ein)) entstanden nämlich mit dem Ziel die Institutionen zu **diesem** Thema zu vernetzen ja und ((atmet ein)) das wir mit=nander professionell über dieses Thema reden (.) das wir dis das wir=das wir die Tabuisierung (.) die **professionelle** Tabuisierung muss man ja sagen ((atmet ein)) ähm (.) auflösen beziehungsweise bearbeiten uns uns die anschauen (.) da offen mit umgehen (.) das war im Grunde auch mit=n (.) Ergebnis dieses **Falles** also das: dieser **Fall** war eigentlich so für mich so die (.) äh (.) ja eine prägende Erfahrung zu diesem Thema (...) ((atmet ein)) (...) >ja< (7) ja soweit (..)« (Z. 289–305).

Das Erzählsegment beginnt mit der Darstellung verschiedener Arbeitsbereiche, die dem Sozialarbeiter im Rahmen der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wichtige Anstöße geliefert hätten. Als Erstes wird ein fachlicher Ansatz genannt, die Sozialtherapie, über den der Sozialarbeiter Ideen für die sozialpädagogische Arbeit mit Tätern habe sammeln können und den er im Nachgang seines ersten Beratungsfalls (Kap. 6.4.2.1) gemeinsam mit anderen Kollegen für die Arbeit mit Tätern weiterentwickelt. Als Zweites wird auf Forschungstätigkeiten verwiesen, in deren Zentrum die vertiefende Auseinandersetzung mit Fragen sexualisierter Gewalt gestanden habe (»und ähm hab dann (.) **das** zu mei=m (.) auch zu mei=m Diplomthema gemacht damals (.) und zu mei=m Forschungsthema«). Auch wenn nicht abschließend geklärt werden kann, um welche Art der Forschung es geht und wann diese stattgefunden haben soll, wird darüber ein vertiefendes Interesse des Sozialarbeiters an Fragen von sexualisierter Gewalt verdeutlicht. Es wird drittens die Gründung eines Arbeitszusammenhangs zum Zweck des fachlichen Austausches und der Vernetzung genannt (»und ((atmet ein)) dieser Arbeitskreis vor zwanzich Jahren ähm der is auch (.) eher auch durch ne starke Initiative von mir ((atmet ein)) entstanden nämlich mit dem Ziel die Institutionen zu **diesem** Thema zu vernetzen«). Die Thematisierung des Arbeitskreises erfolgt referenziell, was darauf hinweist, dass im Vorfeld des Interviews bereits über den Arbeitskreis gesprochen wurde und der Arbeitskreis der interviewenden Person bekannt ist. Die eigene Bedeutung für den Arbeitskreis wird vom Sozialarbeiter unterstrichen, indem er sich als Mitbegründer desselben positioniert. Erneut wird auf diese Weise das eigene Engagement im Kontext der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt betont. Es wird dargelegt, dass der Arbeitskreis als multiprofessionelle Kooperation auf institutioneller Ebene angelegt wurde. Vor dem Hintergrund des zurückliegenden Beratungsfalls (Kap. 6.4.2.1) wird eine unmittelbare Motivation des Sozialarbeiters für diese Vernetzung benannt. Diese habe darin bestanden, die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit dem Täter und mit der Betroffenen mit Kolleg*innen zu teilen, um eine Aufmerksamkeit für institutionelle Leidenswege von Betroffenen zu erzeugen (Kap. 6.4.2.4). Das Interesse des Sozialarbeiters an der Vernetzung erscheint damit auch vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen als plausibel. Der professionelle Austausch wird als genuines Interesse des Sozialarbeiters hervorgebracht (»ja und ((atmet

ein)) das wir mit=nander professionell über dieses Thema reden (.)«). Darüber wird eine Perspektive des Sozialarbeiters verdeutlicht, die den Austausch als expliziten Bestandteil eines professionalisierten Umgangs mit sexualisierter Gewalt versteht, diesem einen formellen Charakter gibt und von informellen Gesprächssituationen zwischen Kolleg*innen unterscheidet. Als weiteres Ziel der professionellen Vernetzung wird die Auflösung des gesellschaftlichen und des professionellen Schweigens zum Thema sexualisierte Gewalt benannt (»das wir dis das wir=das wir die Tabuisierung (.) die **professionelle** Tabuisierung muss man ja sagen ((atmet ein)) ähm (.) auflösen beziehungsweise bearbeiten uns uns die anschauen (.) da offen mit umgehen (.)«). Der Aspekt der Professionalisierung bezieht sich hier auf die Ermöglichung eines offenen Sprechens über Fälle sexualisierter Gewalt und deren professionelle Bearbeitung im kollegialen Austausch. Die Initiierung und der Aufbau des multiprofessionellen Arbeitskreises wird abschließend explizit mit dem zurückliegenden Beratungsfall in Verbindung gebracht und über diesen begründet (»das war im Grunde auch mit=n (.) Ergebnis dieses **Falles** also das: dieser **Fall** war eigentlich so für mich so die (.) äh (.) ja eine prägende Erfahrung zu diesem Thema (...) ((atmet ein)) (...) >ja< (7) ja soweit (.)«). Die Initiierung und der Aufbau des Arbeitskreises wird damit – ähnlich wie der Wissenserwerb in Fort- und Weiterbildungen – als Selbstpraktik des Sozialarbeiters hervorgebracht, mit der die erlebte Handlungssohnmacht im beruflichen Alltag bewältigt werden soll und die auf die Verbreitung des Erfahrungswissens des Sozialarbeiters wie seiner Kolleg*innen zielt. Die Selbstpraktik zielt damit erneut auf die individuelle Professionalisierung ebenso wie auf den Aufbau kollektiver Strukturen und Räume und damit verbunden auf die Professionalisierung des Tätigkeitsfeldes des Sozialarbeiters insgesamt.

Die Selbstsorge des Sozialarbeiters zielt damit erneut auf die Absicherung der professionellen Positionierung sowohl auf individueller Ebene als auch mit Blick auf die Profession Sozialer Arbeit. Mit der Selbstsorge verbunden ist eine Positionierung als zentraler Akteur im Rahmen der Professionsentwicklung der Sozialen Arbeit. Mit Blick auf die gegenwärtige disziplinäre und professionelle Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bringt er sich damit erneut als Pionier hervor, dessen Interesse nicht ausschließlich auf das eigene Vorankommen, sondern auf das Vorankommen der gesamten Profession gerichtet war.

6.4.2.7 »unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention« – Konsolidierung in der Täterarbeit zwischen Ablehnung und Anerkennung

In diesem Kapitel werden auf der Grundlage von drei Textsegmenten, die aus Platzgründen nur teilweise vollständig aufgeführt werden, die berufliche Konsolidierung des Sozialarbeiters im Bereich der Täterarbeit und damit verbundene Aspekte der Selbstsorge herausgearbeitet. Die Fokussierung auf die sozialpädagogische Arbeit mit Tätern wird im ersten Segment (Z. 373–400) als Folge von Anfragen aus den beruflichen Netzwerken rekonstruiert. Auf der Grundlage des zweiten (Z. 417–438) und dritten Segments (Z. 485–504) kann nachvollzogen werden, inwiefern der Sozialarbeiter selbst gezielte Beratungsformate für verschiedene Gruppen von Tätern entwickelt und sich auf die Zusammenarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt spezialisiert. Es wird dargestellt, wie die Fokussierung in der beruflichen Arbeit sich gegen den normativen Konsens des beruflichen Feldes zu richten scheint und unter eher prekären Bedingungen erfolgt. Die Eigenleistung des Sozialarbeiters wird auf diese Weise hervorgehoben.

Im ersten Segment wird einleitend dargelegt, wie der Sozialarbeiter in Folge des zurückliegenden Beratungsfalls (Kap. 6.4.2.1) durch vermehrte Anfragen von Kolleg*innen gewissermaßen zum Experten für die Beratungsarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt wurde. In der Regel sei es darum gegangen, sogenannte »Konfrontationsgespräche« mit Tätern durchzuführen:

»ich hab dann im Lauf der (.) Arbeit in der Beratungsstelle natürlich dann dadurch dass ich auch mit dieser Arbeit hier in A-STADT bekannt geworden bin auch bei den Kollegen in ander=n Einrichtungen auch vor allem beim Jugendamt ((atmet ein)) ähm bin ich immer wieder konfrontiert worden mit Anfragen ähm ((atmet ein)) bei Missbrauchs**verdacht** dann auch mit den (.) Beschuldigten (.) ähm (.) Männern in der Regel ja s: gab nur wenige Frauen die beschuldigt war=n aber es war=n eher mehr Männer ((atmet ein)) äh dann ähm in Kontakt zu kommen Erstgespräche zu führ=n Konfrontationsgespräche zu führ=n (.) ähm (.)« (Z. 373–382).

Die Anfragen der Kolleg*innen werden als Selbstläufer (»natürlich«) dargestellt und auf die gute kollegiale Vernetzung des Sozialarbeiters innerhalb des lokalen Hilfesystems zurückgeführt (»dadurch dass ich auch mit

dieser Arbeit hier in A-STADT bekannt geworden bin«). Der Prozess, in dem sich der Sozialarbeiter auf die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt fokussiert, wird damit als ein dem Sozialarbeiter äußerlicher Prozess dargestellt. Durch die wiederholten Anfragen durch Kolleg*innen aus verschiedenen Einrichtungen wird die Fokussierung auf Täter zum Alleinstellungsmerkmal des Sozialarbeiters, über das er in der ganzen Stadt bekannt wird.

Im zweiten Erzählsegment wird hingegen die Eigeninitiative des Sozialarbeiters mit Blick auf den Ausbau der Täterarbeit hervorgehoben. Konkret geht es um die Durchführung eines zeitlich begrenzten Gruppenangebots für Kinder und Jugendliche, die durch übergriffige Handlungen aufgefallen sind, das er seinerzeit beantragt habe:

»und hab dann (.) ähm mal eine (..) vom La:nd oder vom Bund finanzierte (.) Gruppenarbeit initiiert mit Kindern und Jugendlichen (.) übergriffigen (...) Täter würde man da nicht mehr sagen oder noch nicht sagen (..) und hab das auch: äh (..) publiziert (.) hab dann diese Gruppenarbeit für Kinder und Jugendliche ähm (.) missbrauchende (.) ähm (..) und dann auch ähm über zwei Jahre durchgeführt bei uns in den Räumen (...)« (Z. 420–426).

Das Gruppenangebot sei als gesondert finanziertes Projekt institutionell an die Familienberatungsstelle angebunden gewesen, in der der Sozialarbeiter zum zurückliegenden Zeitpunkt hauptamtlich tätig gewesen sei. Die Möglichkeit der Raumnutzung legt nahe, dass der Sozialarbeiter das Gruppenangebot in die Tätigkeit der Familienberatungsstelle integrieren konnte. An anderer Stelle wird dies auch über den Fokus des Gruppenangebots auf Kinder und Jugendliche inhaltlich begründet (»mit Kindern und Jugendlichen (.) das passte dann näher zu unserem Selbstverständnis als VERBAND A ((atmet ein))«). Das Gruppenangebot erscheint als eine Möglichkeit für den Sozialarbeiter, die Fokussierung auf (potenzielle) Täter sexualisierter Gewalt auch innerhalb der Tätigkeit in der Familienberatungsstelle umzusetzen. Die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche, die institutionell durch die Familienberatungsstelle vorgegeben zu sein scheint, wird retrospektiv auch aus fachlicher Perspektive positiv bewertet:

»und das ist auch **sinnvoll** (.) äh weil die Erfahrungen die wir gemacht haben mit Erwachsenen (.) waren die das die mit (..) im Jugendalter angefangen haben (.) >ja< im Kinder Jugendalter angefangen haben zu miss-

brauchen beziehungsweise missbraucht selber missbraucht wurden ((atmet ein)) also da gibt=s ja so=n so=ne so=ne Wechsel so=ne Wechselwirkung auch (...) und das hat Sinn gemacht da also bei Kindern und Jugendlichen einzusteigen (...)« (Z. 432–438).

Die Gruppenarbeit wird mit den Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit erwachsenen Tätern begründet. Die auf das übergriffige Handeln von Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Gruppenarbeit wird retrospektiv darüber mit Sinn versehen und als bedeutsam für die Prävention sexualisierter Gewalt ausgegeben. Damit in Verbindung wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters in den Fokus rückt und seine berufliche Konsolidierung im Bereich der Täterarbeit begründet.

Im dritten Segment wird ein weiteres Arbeitssetting beschrieben, das der Sozialarbeiter zusammen mit einem Kollegen entwickelt und über viele Jahre hinweg ergänzend zu seiner Arbeit bei der Familienberatungsstelle durchführt. Das Arbeitssetting wird als sozialtherapeutisches Gruppenangebot für erwachsene Täter sexualisierter Gewalt beschrieben, die, um einem Strafvollzug entgehen zu können, die Teilnahme an einer Therapiegruppe als Bewährungsaufgabe erhielten:

»und (.) dann uns=re uns=re Therapiegruppe hier die wir in entwickelt haben ((atmet ein)) ist eher für (.) ähm (.) Sexualstrafäter die pf einerseits: sozusagen freiwillig in Anführungszeichen sich therapieren lassen woll=n ((atmet ein)) dazu ne Auflage brauchen (.) oder (.) ähm (.) Erwachsene die nicht in Strafvollzug gehen (.) und die ne Therapieaufgabe kriegen als Strafe (.) und dann auf Bewährung sozusagen >ja< ((atmet ein)) Bewährungsaufgabe haben (...)« (Z. 497–503).

Im Unterschied zu dem Angebot für Kinder und Jugendliche wird mit Blick auf die Therapiegruppe keine Finanzierung und auch keine institutionelle Anbindung angesprochen. Dies erstaunt vor allem vor dem Hintergrund, dass Letztere seit vielen Jahren bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt besteht. Das Kollektivpronomen (»uns=re«) zeigt die Identifikation des Sozialarbeiters mit der Therapiegruppe an, die dieser gemeinsam mit einem Kollegen geschaffen hat. Überdies wird an anderer Stelle des Interviews angegeben, dass es lange Zeit die einzige Therapiegruppe außerhalb des Strafvollzuges gewesen sei, die sich an Täter sexualisierter Gewalt richtet

habe. Die besondere Bedeutung der Therapiegruppe im Kontext der eigenen Berufsbiografie und die Eigenaktivität des Sozialarbeiters werden so erneut hervorgehoben.

Zeitgleich sei durch andere Kolleg*innen auch der Aufbau der Täterarbeit im Strafvollzug vorangebracht worden:

»gab da aber auch ne parallele Entwicklung Täterarbeit im Knast zu machen ja also die ham dann auch ne sehr gute auch von England übernommene (.) s therapeutisches Konzept hier ähm (.) gehabt für äh Sexualstraftäter ((atmet ein)) und heute hat man die Situation dass (.) alle Sexualstraftäter in BUNDESLAND A hier in A-STADT mit Sozialtherapie ((atmet ein)) therapiert werden (.) äh innerhalb d- innerhalb d=d=des Haftzeitraums (.) und äh (.) ähm es gibt auch ne Außengruppe jetzt mittlerweile dass die dann auch nach der Haft'entlassung ((atmet ein)) noch mal weiter therapiert werden können wollen« (Z. 485–497).

Der Verweis auf die parallele Entwicklung im Strafvollzugssystem kann als zusätzliche Legitimierung der sozialtherapeutischen Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt interpretiert werden, mit der der Sozialarbeiter die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns unterstreichen möchte. Zugleich wird angezeigt, dass zwar eine Vernetzung zu den anderen Kolleg*innen bestand, es sich aber um nahestehende Kolleg*innen gehandelt habe (»die«). Auf impliziter Ebene wird hier eine Form der Abgrenzung des Sozialarbeiters von den Kolleg*innen aus dem Strafvollzugssystem deutlich, die möglicherweise auch auf die unterschiedlichen Bedingungen hinweist, unter denen diese und er selbst die Arbeit mit Tätern durchgeführt haben. Es wird darauf verwiesen, dass die parallele Entwicklung der eigenen Therapiegruppe und des Strafvollzugssystems dazu geführt habe, dass innerhalb des Bundeslandes, in dem der Sozialarbeiter arbeitet, im Bereich des Strafvollzugssystems flächendeckend Angebote der Sozialtherapie für Täter sexualisierter Gewalt vorhanden waren, sodass auch nach Austritt aus dem Strafvollzug die Therapie von Tätern fortgesetzt werden konnte. Die flächendeckende Entwicklung der Täterarbeit wird von dem Sozialarbeiter positiv bilanziert:

»also da hat sich schon da hat sich schon was entwickelt auf:: aber eben im im Justizbereich hat sich was entwickelt >ja< ((atmet ein)) (6)« (Z. 503–505).

Zwar wird von dem Sozialarbeiter an dieser Stelle Zufriedenheit mit der zuvor beschriebenen Entwicklung ausgedrückt. Zugleich wird einschränkend angemerkt, dass es vor allem im Bereich des Strafvollzugssystems zur Institutionalisierung der Täterarbeit gekommen sei. Indirekt wird so auf die ausbleibende Institutionalisierung und die fehlende strukturelle Anerkennung der sozialtherapeutischen Täterarbeit im Bereich der Sozialen Arbeit verwiesen, die auch im nachfolgenden Segment deutlich zum Ausdruck gebracht wird und dort überdies mit einem Bedauern des Sozialarbeiters über die fehlende Anerkennung verknüpft wird.

Im nachfolgenden Erzählsegment wird die berufliche Konsolidierung des Sozialarbeiters im Bereich der Täterarbeit mit Blick auf das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit kontextualisiert. Im Fokus stehen die prekären und anerkennungsarmen Bedingungen dieser Arbeit:

»weil man einfach bis heute kann man sagen (.) ähm zu diesem Personenkreis: (.) ich sach mal keinen Kontakt aufnehmen will also ah bis heute und das is ((atmet ein)) ähm find ich schade durch diese lange Zeit trotzdem ist es den meist gelingt es den meisten Kollegen Kolleginnen nicht äh mit diesem Personenkreis (.) empathisch zu sprechen (.) kann man sich auch vorstellen wenn man (.) dass jetzt nur so rein theoretisch weiß ((atmet ein)) dass es Menschen gibt die Kinder missbrauchen (.) und dass man mit denen natürlich nichts zu tun haben will sondern man wird den Opfern helfen das ist ja auch okey ((atmet ein)) aber uns=re unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention (.) und ähm ((atmet ein)) aber für Täterarbeit gibt=s eben kein **Geld** äh es wird auch k- es macht auch keine Einrichtung bis heute nicht (.) ich hab immer da'für gekämpft dass es äh (..) außer mir jetzt und mei=m Kollegen (.) noch **junge** Kollegen gibt die in die Täterarbeit einsteigen (.) würden aber da gibt=s bis heute leider niemanden und ich **befürchte** wenn ich nächstes Jahr aus=m Dienst scheide ((atmet ein)) und mein Kollege vielleicht das nicht mehr dann noch lange macht dann (..) gibt=s (.) kein Professionellen mehr der (.) sich dieser Personengruppe sozusagen (.) äh (.) ja (.) annimmt (.) >ja<« (Z. 373–400).

Zunächst wird die grundsätzliche Ablehnung der Kontaktaufnahme zu Tätern sexualisierter Gewalt genannt, die der Sozialarbeiter innerhalb des beruflichen Umfeldes vermehrt vorfindet (»ähm (.) weil man einfach bis heute kann man sagen (.) ähm zu diesem Personenkreis: (.) ich sach mal keinen Kontakt aufnehmen will also ah bis heute«). Die Ablehnung der

Zusammenarbeit mit Tätern wird dabei auf zweierlei Weise verallgemeinert: Auf zeitlicher Ebene wird angegeben, dass die ablehnende Haltung von Kolleg*innen gegenüber Tätern bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt fortbestehe. Auf sozialer Ebene zeigt sich die Verallgemeinerung darin, dass zunächst unklar bleibt, über wen der Sozialarbeiter genau spricht. In der nachfolgenden Sequenz wird deutlich, dass die eigenen Kolleg*innen gemeint sind (»und das is ((atmet ein)) ähm find ich schade durch diese lange Zeit trotzdem ist es den meist gelingt es den meisten Kollegen Kolleginnen nicht äh mit diesem Personenkreis (.) empathisch zu sprechen (.)«). Im Zusammenhang mit der ablehnenden Haltung der Kolleg*innen gegenüber der Arbeit mit Tätern wird eine professionelle Voraussetzung dieser Arbeit konkretisiert, die als empathisches Sprechen mit Tätern benannt wird. Dies werde von der Mehrheit seiner Kolleg*innen abgelehnt. Indirekt wird hier auf einen Konflikt der Beratungsarbeit verwiesen, der von einer Unvereinbarkeit der Empathie mit Tätern *und* mit Betroffenen sexualisierter Gewalt ausgeht. Aufseiten des Sozialarbeiters wird damit ein Bedauern verknüpft, das am Ende des Segments im Hinblick auf die Schwierigkeit, eine Nachfolge für die Arbeit mit Tätern zu finden, konkretisiert wird. Auf Basis der Darstellung wird eine Selbstpositionierung des Sozialarbeiters in Differenz zur Mehrheit seiner Kolleg*innen hervorgebracht und angezeigt, dass er zu einem empathischen Sprechen mit Tätern fähig war *und* sich solidarisch mit Betroffenen positionieren kann (Kap. 6.4.2.4). Gleichzeitig wird der ablehnenden Haltung der Kolleg*innen Verständnis entgegengebracht, indem angegeben wird, dass er das Bedürfnis der Kolleg*innen nach Distanzierung von Tätern sexualisierter Gewalt nachvollziehen kann (»kann man sich auch vorstellen wenn man (.) dass jetzt nur so rein theoretisch weiß ((atmet ein)) dass es Menschen gibt die Kinder missbrauchen (.) und dass man mit denen natürlich nichts zu tun haben will sondern man wird den Opfern helfen das ist ja auch okay ((atmet ein))«). Die eigene empathische Positionierung gegenüber Tätern und Betroffenen wird hier um die Empathie für seine Kolleg*innen ergänzt. Anders als die Grundschullehrerin Caren Conrad wird die Zurückweisung der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der spezifischen Gruppe der Täter von dem Sozialarbeiter nicht bewertet. Vielmehr wird die eigene professionelle Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt als Ausnahme konstruiert, während die Fokussierung auf Betroffene innerhalb des sozialpädagogischen Feldes als Norm hervorgebracht wird. Damit verbunden wird die Selbstpositionierung in Differenz zu seinem sozialen

Umfeld, die sich als kennzeichnend für die Selbstsorge des Sozialarbeiters erweist (Kap. 6.4.2.1). Die mehrheitliche Ablehnung der Täterarbeit durch das berufliche Umfeld, die als erste Bedingung der eigenen Fokussierung auf Arbeit mit Tätern rekonstruiert wurde, verweist zugleich auf die Möglichkeit einer geringen (kollegialen) Anerkennung des eigenen Tätigkeitsfokus bzw. dessen Ablehnung (Kap. 6.4.2.8). Einem möglichen Ausschluss der eigenen Tätigkeit aus den professionellen Normen des Kinderschutzes wird explizit widersprochen (»aber uns=re unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention (.) und ähm ((atmet ein))«). Unter der Klammer der Prävention wird die Arbeit mit Tätern hier in die professionelle Norm des Kinderschutzes eingeschlossen und der Wert der Arbeit mit Tätern begründet. Indem darauf hingewiesen wird, dass der Sozialarbeiter die Aussage wiederholt formuliert hat, wird diese als Glaubenssatz oder Mantra hervorgebracht, mit dem er seine Arbeit gegenüber ablehnenden Haltungen seines beruflichen Umfeldes verteidigt. Dies erscheint auch aufgrund der hohen Identifikation des Sozialarbeiters mit dem eigenen Ansatz als relevant (»unser Konzept«).

Eine zweite Bedingung der professionellen Arbeit mit Tätern wird mit dem Umstand eingebracht, dass diese Arbeit nicht eigenständig finanziert werde (»aber für Täterarbeit gibt=s eben kein **Geld**«). Mit dem Fehlen einer eigenständigen Finanzierung wird nicht nur die Abwesenheit einer zentralen Anerkennungsdimension der Täterarbeit angesprochen. Es wird auch nahegelegt, dass der Sozialarbeiter die sozialtherapeutische Therapiegruppe für Täter zusammen mit seinem Kollegen *zusätzlich* zu seiner Tätigkeit in der Familienberatungsstelle und ohne finanziellen Ausgleich aufbaut und über viele Jahre durchführt. Die prekären Bedingungen der professionellen Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt werden darüber explizit hervorgebracht und mit einem Hinweis auf die fehlende Institutionalisierung der Täterarbeit im sozialpädagogischen Feld weiter untermauert (»äh es wird auch k- es macht auch keine Einrichtung bis heute nicht (.)«). Die fehlende institutionelle Absicherung und Sichtbarkeit wird als weitere Bedingung der Arbeit mit Tätern und als struktureller Ausdruck der geringen Anerkennung der Täterarbeit hervorgebracht. Zusammengenommen lassen die anerkennungsarmen Bedingungen der Täterarbeit aufseiten des Sozialarbeiters einen starken Idealismus und einen tiefen Glauben an das eigene Tun vermuten, die den Sozialarbeiter trotz der strukturell prekären Bedingungen und gegen die normative Ausrichtung des Arbeitsfeldes an der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns festhalten lassen. Dieser Idealismus

wird am Ende des Erzählsegments angedeutet: Es geht um die Fortführung des eigenen beruflichen Erbes durch jüngere Kolleg*innen, die – zum Zeitpunkt des Interviews – nicht gesichert zu sein scheint (»ich hab immer dafür gekämpft dass es äh (..) außer mir jetzt und mei=m Kollegen (..) noch **junge** Kollegen gibt die in die Täterarbeit einsteigen (..) würden«). Indem die Sicherung der Nachfolge als Kampf dargestellt wird, werden der hohe Einsatz, die Überzeugung und der Idealismus des Sozialarbeiters angedeutet. Bisher habe er niemanden gefunden, der die von ihm aufgebaute Arbeit mit Tätern fortführen wolle (»aber da gibt=s bis heute leider niemanden«). Die erfolglose Suche nach einer*inem Nachfolger*in ist mit einem Bedauern verbunden. Die Sorge um das Ende der Therapiegruppe wird von dem Sozialarbeiter deutlich ausgedrückt (»und ich **befürchte** wenn ich nächstes Jahr aus=m Dienst scheide ((atmet ein)) und mein Kollege vielleicht das nicht mehr dann noch lange macht dann (..) gibt=s (..) kein Professionellen mehr der (..) sich dieser Personengruppe sozusagen (..) äh (..) ja (..) annimmt (..) >ja<«). Die Koppelung des Ausstiegs des Sozialarbeiters aus der Therapiegruppe mit deren Ende verweist auf die starke Verknüpfung der Gruppe mit der Person des Sozialarbeiters – auch wenn darauf verwiesen wird, dass sein Kollege die Arbeitsgruppe noch einige Jahre weiterführen würde. Mit der Zukunftsperspektive wird eine gewisse Dramatik verbunden: Der Ausstieg des Sozialarbeiters (und seines Kollegen) aus der Täterarbeit würde nicht nur das Ende der Therapiegruppe bedeuten, sondern insgesamt den Verlust von Professionellen im Bereich der Sozialen Arbeit, die mit Tätern sexualisierter Gewalt arbeiten. Wiederholt wird hier die starke Personengebundenheit der Täterarbeit an den Sozialarbeiter (und seinen Kollegen) deutlich. Diese verweist erneut auf die prekären Bedingungen, unter denen der Sozialarbeiter die Therapiegruppe langjährig durchgeführt hat, da auch ihre Fortführung institutionell nicht abgesichert ist, sondern von dem Engagement des Sozialarbeiters bei der Suche nach einer geeigneten Nachfolge abzuhängen scheint.

Mit Blick auf die Selbstsorge erweisen sich die Rekonstruktionen zur beruflichen Konsolidierung im Bereich der Täterarbeit als höchst bedeutsam: Es wird deutlich, dass der Sozialarbeiter aus tiefer Überzeugung handelt und dass er – angesichts der prekären Bedingungen und der ablehnenden Haltung der Kolleg*innen – über eine gehörige Portion Idealismus verfügt, die es ihm ermöglicht, die Täterarbeit über viele Jahre hin fortzuführen und bis zuletzt an der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns festzuhalten. Die starke Identifikation mit der eigenen Arbeit und die langjährige Durchführung

der Therapiegruppe bedingen, dass die gegenwärtig fehlende Sicherung des beruflichen Erbes des Sozialarbeiters mit einem Bedauern verbunden ist. Zugleich wird eine Unersetzlichkeit des Sozialarbeiters suggeriert, mit der seine Expertenposition im Bereich der Täterarbeit und die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns unterstrichen werden. Darüber hinaus wird jedoch auch auf eine Tendenz der Entgrenzung im Handeln des Sozialarbeiters verwiesen, die sich nicht zuletzt daran zeigt, dass er trotz prekärer Bedingungen und einer fehlenden institutionellen Anerkennung über Jahre – aus Überzeugung – an der Tätigkeit festhält.

6.4.2.8 »dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser Personengruppe beschäftigen« – Vergeschlechtlichte Konstruktionen von sexualisierter Gewalt und Sorge

In diesem Kapitel wird die gesellschaftliche und kollegiale Ablehnung herausgearbeitet, die der Sozialarbeiter im Hinblick auf die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt erfahren hat. Dabei wird die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt hervorgebracht, bei der Täterschaft und Männlichkeit symbolisch eng miteinander verknüpft sind. Die vergeschlechtlichten Konstruktionen von sexualisierter Gewalt und Sorge und damit verbundene Adressierungen an den Sozialarbeiter als potenzieller Täter stehen im nachfolgenden Segment im Fokus der Selbstsorge:

»das war das Bewegendste an meiner Berufsbiografie muss ich sagen also mich mit diesem Thema (.) zu beschäftigen beschäftigen zu müssen aber auch beschäftigen zu woll=n (..) mit all den gesellschaftlichen Widerständen (..) und auch den (.) manchmal so nicht den Anfeindungen aber schon auch der (.) äh=so der (.) der Haltung (.) wie kommt (.) das war heut=s vielleicht heut nicht mehr so aber damals während der=Reformbewegung war das sehr stark ((atmet ein)) wie kommen Männer dazu sich mit (.) mit Tätern zu befassen (.) ham die was damit zu tun (.) also es gab dann so wie wie man heute ((atmet ein)) leider Gottes viele **Erzieher** männliche Erzieher sozusagen (.) ähm (.) ähm (.) vorverurteilt ja (.) ähm (.) oder so in so=ne pädophilen Ecke stellt ((atmet ein)) ähm war=s damals auch so dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser (.) Personengruppe beschäftigen ja (.) also nach dem Motto ham die was damit zu tun ((lachend bis*)) oder so ja* also es gab da auch sowas also

es war ((atmet ein)) manchmal war das sehr unangenehm wenn man das ist man nicht direkt drauf angesprochen worden aber man **spürte** das ((atmet ein)) wenn man seine Arbeit vorgestellt hat ähm ((atmet ein)) gab=s immer so: Bemerkungen so nach dem Motto pf wie kommen Sie dazu sich mit dieser Personengruppe zu beschäftigen ((lachend bis)) ja* ((atmet ein)) äh also also dann (.) hat man manchmal das Gefühl gehabt man muss sich da irgendwie verteidigen oder man muss das irgendwie begründen ja ((atmet ein)) obwohl das vollkommener Schwachsinn ist weil das Menschen sind die auch Hilfe brauchen ja ohne Frage ja (.) is heute nicht mehr so aber das war vor fünfzehn Jahren war das noch sehr stark (.) dass man selber so das Gefühl hatte man is so auch in der Ecke ((lacht stimmlos auf)) ja auch als Kollege ist man in der Ecke ist man in der Täterecke ja das is=so so=ne Schmutzdecke ja (.) so pf da will keiner dran=hin da will keiner dran und (..) das soll=n andere machen aber wer **macht=s** denn « (Z. 452–481).

Einleitend wird die Bedeutsamkeit der Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt im Kontext der eigenen Berufsbiografie hervorgehoben. Zwar wird zunächst nicht spezifiziert, dass es um die Täterarbeit geht, der weitere Verlauf des Segments legt dies aber nahe. Die Bedeutung der Täterarbeit wird hier über das Veränderungspotenzial, das mit diesem Tätigkeitsfokus für den Sozialarbeiter auf beruflicher (und emotionaler) Ebene verbunden war, beschrieben (»das Bewegendste«). Die Hinwendung des Sozialarbeiters zur Täterarbeit wird dabei zugleich als fremd- sowie als selbstbestimmte Entscheidung dargestellt (»beschäftigen zu müssen aber auch beschäftigen zu woll=n (..)«). Die Entscheidung zur Täterarbeit wird damit einerseits als (gesellschaftliche) Notwendigkeit und andererseits als persönlicher Wunsch des Sozialarbeiters dargestellt. Als eine zentrale Bedingung der Täterarbeit wird sodann die gesellschaftliche Ablehnung der Arbeit mit Tätern hervorgebracht (»mit all den gesellschaftlichen Widerständen (..)«). Die Ablehnung wird darüber konkretisiert, dass sie sich ausschließlich an männlich positionierte Sozialarbeitende gerichtet habe, die sich im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit Tätern zuwenden (»wie kommen Männer dazu sich mit (.) mit Tätern zu befassen (..)«). Das Hinterfragen der beruflichen Motive männlich positionierter Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt bildet damit den Kern der hervorgebrachten Ablehnung. Auf impliziter Ebene wird männlichen Fachkräften in Abrede gestellt, bei der Arbeit mit Tätern ein rein berufliches Interesse zu verfolgen. Dagegen werden andere, das Berufliche überschrei-

tende, machtbezogene und/oder sexuelle Motive unterstellt. Jene Motive werden in der Darstellung als Komplizenschaft der Sozialarbeitenden mit den Tätern oder als (pädophile) Verwicklung der Sozialarbeitenden konkretisiert (»ham die was damit zu tun (..)«). Indirekt werden dem Sozialarbeiter damit, aufgrund seiner Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt, pädophile Interessen oder eine potenzielle Täterschaft unterstellt. Die Zuschreibung basiert auf der vergeschlechtlichten Konstruktion von Täterschaft, bei der Männlichkeit und sexualisierte Gewalt gleichgesetzt werden. Auf der Grundlage der beruflichen Fokussierung auf die sozialtherapeutische Beratungsarbeit mit Tätern sieht sich auch der Sozialarbeiter mit dieser symbolischen Gleichsetzung konfrontiert. Auf impliziter Ebene wird dabei zugleich eine vergeschlechtlichte Konstruktion der Sorge (im Kontext pädagogischen Handelns) aufgerufen, von der männliche Fachkräfte – qua der Unterstellung von sexuellen und machtbezogenen Motiven – ausgeschlossen werden. Die Auseinandersetzung mit dieser Form der gesellschaftlichen Ablehnung des eigenen Tätigkeitsfokus wird zeitlich der Vergangenheit, insbesondere den gesellschaftlichen Umbrüchen der damaligen Zeit, also der feministischen Bewegung zugeordnet (»das war heut=s vielleicht heut nicht mehr so aber damals während der=Reformbewegung war das sehr stark ((atmet ein))«). Wie auch an anderer Stelle wird die Positionierung der feministischen Bewegung von dem Sozialarbeiter nicht bewertet. Mit der zeitlichen Eingrenzung wird angedeutet, dass die berufliche Tätigkeit mit Tätern gegenwärtig auf mehr Akzeptanz und in geringerem Maße auf Ablehnung stoße. Die Aussage bleibt jedoch vage und verweist auf eine Unsicherheit des Sozialarbeiters. In der nachfolgenden Sequenz wird die Unterstellung gegenüber männlichen Pädagogen, ihre Berufswahlentscheidungen auf der Grundlage sexueller Motive zu treffen, aktualisiert (»also es gab dann so wie wie man heute ((atmet ein)) leider Gottes viele **Erzieher** männliche Erzieher sozusagen (.) ähm (.) ähm (.) vorverurteilt ja (.) ähm (.) oder so in so=ne pädophilen Ecke stellt ((atmet ein))«). Die Zuschreibung an männliche Erzieher, das eigene Tätigkeitsfeld aufgrund von pädophilen Dispositionen auszusuchen, wird hier explizit hervorgebracht. Die Eingrenzung auf die Berufsgruppe der Erzieher zeigt, dass die Zuschreibung vor allem dann wirksam wird, je jünger die Adressat*innen pädagogischer Angebote sind. Indem die Zuschreibung als Vorurteil eingeordnet wird, wird eine Distanzierung von eben dieser angezeigt. Auf metaphorischer Ebene wird – räumlich betrachtet – die mit dieser Kategorisierung verbundene Bedrängnis und Einschränkung der

Handlungsfähigkeit männlicher Fachkräfte benannt, gegenüber der ein deutliches Bedauern des Sozialarbeiters ausgedrückt wird (»leider Gottes«). Implizit wird damit auf das Erfahrungswissen des Sozialarbeiters verwiesen und angezeigt, dass er weiß, wie es ist, als männlicher Pädagoge mit derartigen Zuschreibungen konfrontiert zu sein. In einer Reformulierung wird angezeigt, dass auch der Sozialarbeiter mit Zuschreibungen einer generalisierten männlichen Täterschaft konfrontiert war und ihm aufgrund seines Tätigkeitsfokus eine grundlegende Skepsis entgegengebracht wurde (»ähm war=s damals auch so dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser (.) Personengruppe beschäftigen ja (.) also nach dem Motto ham die was damit zu tun ((lachend bis*)) oder so ja* also es gab da auch sowas«). Das Auflachen kann als Versuch der Distanzierung von eben jenen Zuschreibungen ebenso wie von den damit einhergehenden unangenehmen Gefühlen gedeutet werden. Jene Gefühle werden in der Erinnerung an die zurückliegende Situation für den Sozialarbeiter erneut spürbar und als negativ konnotierte Gefühle eingeordnet (»also es war ((atmet ein)) manchmal war das sehr unangenehm«). Das negative Erleben wird betont (»sehr«), auch wenn die Situationen, in denen es zu diesem Erleben kam, eingegrenzt werden (»manchmal«). Des Weiteren wird dargestellt, dass die Ablehnung ihm nie direkt entgegengebracht worden sei. Vielmehr sei es eine bestimmte Art der Kommentierung gewesen, die ihn die Ablehnung der Kolleg*innen gegenüber seiner beruflichen Schwerpunktsetzung atmosphärisch habe spüren lassen (»wenn man das ist man nicht direkt drauf angesprochen worden aber man **spürte** das ((atmet ein)) wenn man seine Arbeit vorge stellt hat ähm ((atmet ein)) gab=s immer so: Bemerkungen so nach dem Motto pf wie kommen Sie dazu sich mit dieser Personengruppe zu beschäftigen ((lachend bis)) ja* ((atmet ein))«). Die Ablehnung wird auf der Ebene des atmosphärischen Spürens und der emotionalen Wahrnehmung verortet. Wie zuvor wird den eigenen Gefühlen bei der Beurteilung von Situationen damit Gewicht gegeben. Anders als im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad werden die eigenen Gefühle darüber als Teil der professionellen Positionierung hervorgebracht und in diese – als wichtiges Instrument zur Einschätzung und Bewertung sozialer Situationen – integriert. Überdies distanziert sich der Sozialarbeiter anhand einer indirekten Positionierung von der zurückliegenden Erfahrung (»man«). Damit verbunden ist eine Verallgemeinerung, durch die angezeigt wird, dass die Zuschreibung nicht nur den Sozialarbeiter getroffen habe, sondern (vermut-

lich) alle männlichen Pädagogen im Feld des Kinder- und Jugendschutzes. Dass es sich jedoch auch um die genuine Erfahrung des Sozialarbeiters handelt, wird anhand des aufgeführten Rechtfertigungsdrucks deutlich, den er angesichts der Zuschreibungen verspürt habe (»äh also also dann (.) hat man manchmal das Gefühl gehabt man muss sich da irgendwie verteidigen oder man muss das irgendwie begründen ja ((atmet ein))«). Zwar erfolgt die Aussage erneut in unpersönlicher Form. Neben dem Bedürfnis, sich von derartigen Zuschreibungen zu distanzieren, könnte die allgemeine Form an dieser Stelle darauf hinweisen, dass der Kollege, mit dem er in der zurückliegenden Zeit zusammengearbeitet hat, mitgemeint ist. Im Kontext der Zuschreibungen wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die den Sozialarbeiter kritisch und abwertend gegenüber den Kolleg*innen zeigt, vor denen er das Gefühl hat, sich rechtfertigen zu müssen (»obwohl das vollkommener Schwachsinn ist«). Die ablehnende Haltung der Kolleg*innen gegenüber den eigenen beruflichen Motiven wird vehement zurückgewiesen und, indem auf einen (psychiatrischen) Begriff rekurriert wird, mit dem Menschen in der Vergangenheit eine Intelligenzmindering zugewiesen wurde, fachlich disqualifiziert. Die Begründung der Abqualifizierung der Kolleg*innen erfolgt anhand einer Fremdpositionierung von Tätern sexualisierter Gewalt als Menschen mit Unterstützungsbedarf (»weil das Menschen sind die auch Hilfe brauchen ja ohne Frage ja (.)«). Der Zuschreibung an männliche Fachkräfte im Kontext der Arbeit mit Tätern wird damit eine Perspektive entgegengesetzt, der zufolge die Täter nicht auf die ausgeübte Gewalt reduziert werden, sondern ihre Hilfsbedürftigkeit benannt wird. Zwar wird diese additiv benannt (»auch«). Der eigentliche Gegenstand der Beratung von Tätern sexualisierter Gewalt wird aber nicht aufgeführt. Über die einseitige Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit ist in der hervorgebrachten Perspektive eine Schieflage enthalten, da Aspekte der Gewalt und Macht, die bei der Ausübung sexualisierter Gewalt eine zentrale Rolle spielen, ausgeklammert werden und nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Täter*innen hilfsbedürftig sind. Auf impliziter Ebene geht die zur Rechtfertigung eingesetzte Zuschreibung der Hilfsbedürftigkeit mit einer Täter-Opfer-Umkehr einher. Inwieweit dies von dem Sozialarbeiter intendiert ist oder als Reaktion auf die geringe Wertschätzung des beruflichen Umfeldes für die eigene Arbeit zurückzuführen ist, kann nicht eindeutig geklärt werden. Angesichts der vorherigen solidarischen Selbstpositionierung des Sozialarbeiters gegenüber Betroffenen von sexualisierter Gewalt (Kap. 6.4.2.4) ist davon auszugehen, dass die

hier hervorgebrachte Perspektive primär auf die erlebte Ablehnung der eigenen Arbeit zurückzuführen ist, die für den Sozialarbeiter vor dem Hintergrund seiner tiefen Überzeugung von der Richtigkeit seines Tuns auch schmerzhafteste Momente beinhaltet, die – zumindest kann dies angenommen werden – (temporär) zu einem Distanzverlust zur Gruppe der Täter führen können, etwa indem diese primär über ihre Hilfsbedürftigkeit wahrgenommen werden.

Die zurückliegende Erfahrung wird abschließend nochmals der Vergangenheit zugeordnet (»is heute nicht mehr so aber das war vor fünfzehn Jahren war das noch sehr stark (.)<«). Auf diese Weise wird eine Form der Abgeschlossenheit der Auseinandersetzung hervorgebracht und suggeriert, dass sich der Sozialarbeiter ähnlichen Zuschreibungen heute nicht mehr ausgesetzt sieht. Dennoch wird die Erfahrung der Ablehnung, die ihm für seine Arbeit mit Tätern entgegengebracht wurde, erneut hervorgebracht (»dass man selber so das Gefühl hatte man is so auch in der Ecke ((lacht stimmlos auf)) ja auch als Kollege ist man in der Ecke ist man in der Täterecke ja<«). Indirekt wird die entgegengebrachte Ablehnung als Gemeinsamkeit des Sozialarbeiters und der Täter sexualisierter Gewalt konstruiert, die auf metaphorischer Ebene durch die übereinstimmende räumliche Positionierung des Sozialarbeiters und der Täter ausgedrückt wird. Die damit verbundene Abwertung wird anhand der Assoziation von Schmutz und Dreck deutlich sichtbar gemacht (»das is=so so=ne Schmutzdecke ja (.)<«). Damit wird deutlich, dass mit der Zuschreibung ein (potenzieller) Verlust des Ansehens für den Sozialarbeiter einhergeht. Im Modus der Argumentation wird dargestellt, dass das geringe soziale Ansehen der Arbeit mit Tätern dazu führe, dass kaum jemand diese Arbeit übernehmen wolle (»so pf da will keiner dran=hin da will keiner dran und (..) das soll=n andere machen aber wer **macht=s** denn<«). Die Frage, wer die Arbeit übernehmen solle, bleibt ungeklärt. Anhand der rhetorischen Frage wird die ablehnende Haltung der Kolleg*innen gegenüber der Arbeit mit Tätern erneut kritisiert. Zugleich wird damit der Rahmen vorbereitet, innerhalb dessen sich der Sozialarbeiter als derjenige positionieren kann, der die aufgrund der ablehnenden Haltung der Kolleg*innen entstandene Lücke füllen kann. Es ist eine Selbstpositionierung, die erneut auf den starken Idealismus des Sozialarbeiters verweist, der ihn dazu bringt, die Arbeit trotz geringer Anerkennung und impliziter Abwertung zu übernehmen und über viele Jahre hinweg auszuführen. Erneut wird damit unterstrichen, dass er aus der Überzeugung handelt, mit seinem Tun, etwas bewirken zu können, das sonst fehlen würde.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbstsorge vor dem Hintergrund der erfahrenen Ablehnung des eigenen Tätigkeitsfokus, die auf der Konstruktion männlicher Täterschaft entlang der symbolischen Ordnung von sexualisierter Gewalt basiert, zentral auf die Rechtfertigung des eigenen Tuns und die Aufrechterhaltung der professionellen Positionierung des Sozialarbeiters zielt. Mit der Zuschreibung ist eine direkte Abwertung des Tuns des Sozialarbeiters verbunden, die von ihm – gerade aufgrund seiner professionellen Überzeugung – auch als schmerzvoll erlebt wird. Zugleich ist es jene Überzeugung von der Richtigkeit seines Tuns, die ihm gegenüber den Zuschreibungen Sicherheit gibt und das eigene Handeln nicht infrage stellen lässt. Damit zielt die Selbstsorge auf die Entkoppelung des professionellen Interesses an der Arbeit mit Tätern und der Zuschreibung von Täterschaft. Dies gelingt dem Sozialarbeiter zentral über die Selbstpositionierung innerhalb des pädagogischen Feldes, in dem er vermeintlich der Einzige ist, der bereit ist, die anerkennungsarme Arbeit mit Tätern zu übernehmen. Sein Interesse an der beruflichen Arbeit mit Tätern wird als vermeintlich selbstloses Interesse hervorgebracht: Er übernimmt diese Arbeit auch, weil es sonst niemand tut. Die Selbstpositionierung des Sozialarbeiters beinhaltet emotionale Aspekte, die auf den Rechtfertigungsdruck zurückzuführen sind und zu einem Bias in seiner Perspektive führen, indem Aspekte der Macht im Täterhandeln ausgeklammert werden und einseitig die Hilflosigkeit von Tätern betont wird. Alles in allem wird in der Selbstsorge die tiefe Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Handelns erneut hervorgebracht. Es scheint eben jene Überzeugung zu sein, die dazu führt, dass sich der Sozialarbeiter – anders als der Lehrer Gerrit Goergen – in seiner Arbeit mit Tätern von Zuschreibungen der männlichen Täterschaft nicht verunsichern lässt und an dieser festhält.

6.4.2.9 »irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen« – Berufsbiografische Vulnerabilität I: Veränderungen auf der Ebene der Sexualität

In diesem und im nächsten Kapitel wird auf der Grundlage weiterer Erzählsegmente eine Form der berufsbiografischen Vulnerabilität des Sozialarbeiters rekonstruiert, die infolge der langjährigen beruflichen Tätigkeit mit Tätern sexualisierter Gewalt entsteht und in den Fokus der Selbstsorge gerückt wird. Im vorliegenden Kapitel geht es zunächst um Auswirkungen der beruflichen Arbeit, die auf der Ebene des sexuellen Empfindens des So-

zialarbeiters (und seiner Kolleg*innen) festgestellt werden. Zwar werden diese Veränderungen vom Sozialarbeiter selbst nicht als Vulnerabilität bezeichnet. Da die Veränderungen subjektiv jedoch als Einschränkung erlebt werden, erscheint es angebracht, hier von einer Form der Verletzbarkeit zu sprechen. Die Selbstsorge wird im vorliegenden Kapitel auf der Grundlage von zwei Segmenten rekonstruiert: Im ersten Segment wird die Veränderung sexuellen Empfindens zunächst als eine kollektive Erfahrung hervorgebracht, während im zweiten Segment die persönliche Erfahrung des Sozialarbeiters thematisiert wird. Die kollektive Einordnung der eigenen Erfahrung fungiert erneut als Selbstpraktik, anhand derer die professionelle Positionierung des Sozialarbeiters – trotz der hervorgebrachten Verletzbarkeit – abgesichert wird.

Im Fokus des ersten Segments steht der informelle Austausch unter Kolleg*innen über die Auswirkungen der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt:

»und ähm (.) als:s=wir wieder mal unterwegs waren fortbildungsmäßig in Bezug auf sexuellen Missbrauch und Täterarbeit ((atmet ein)) ähm ham wir abends mal nach der Fortbildung uns zusammen gesetzt mit Kollegen die in dieser Arbeitsgruppe war=n (.) und ham noch n **Wein** getrunken bei ner Kollegin privat zu Hause die vor Ort wohnte (.) u:nd nach der ein oder andern Flasche Wein (.) ham wir natürlich dann über die Fortbildung geredet auch über unsere berufliche Erfahrung geredet und wir kamen so=n bisschen auch ((atmet ein)) sehr persönlich ins Gespräch und in diesem persönlichen Gespräch sachte dann ein Kollege ((atmet ein)) so so der w::a=be'warf das so in den Raum und sachte dann (.) naja also pf: in den letzten zehn Jahren is hat sich meine Sexualität privat auch verändert (.) das und das mög- mag ich nicht mehr das und das äh kommt nicht mehr infrage für mich ((atmet ein)) und das fand ich=n das fand ich so **mutich** und dann äh (.) was (.) was ich viel int=ressanter fand is als dass wir dann (.) mit=nander (.) darüber ins Gespräch gekommen sind ((atmet ein)) wo dann (.) immer mehr (.) Kollegen Kolleginnen aus dieser kleinen Gruppe dann ((atmet ein)) äh mitgeteilt haben dass auch **sie** (.) äh dass auch bei ihnen ihr Sexual'leben (.) oder ihre sexuellen Handlungen im privaten Kontexten sich verändert haben ((atmet ein)) (.) und wir haben das dann nur zur **Kenntnis** genommen wir haben das das dann nicht mehr na=natürlich inhaltlich nicht mehr di=diskutiert aber wir ham=s zur **Kenntnis** genomm und wir haben dann auch ((atmet ein)) irgendwie dann bisschen thematisch

dann wieder von abgekommen und als ich dann (..) auf der Heimfahrt war nach dieser Fortbildung und dann auch die Folgezeit hab ich so gedacht (..) ja (..) irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen also wenn man mit (..) mit ner missbräuchlichen Sexualität sehr viel zu tun hat (..) dann kann das doch auch die eigene (..) die eigene Sexualität beeinflussen (..) oder (..) m=muss nicht aber kann sie beeinflussen (..)« (Z. 538–572).

Die Erzählung wird über eine zeitlich-situative Rahmung eingeleitet, mit der die hervorgebrachte Erfahrung zwar – über die wiederholte Teilnahme an einer Fortbildung – in einen beruflichen Zusammenhang gestellt wird, zugleich aber über diesen hinausweist – indem der Austausch zeitlich nachrangig zu der Fortbildung in der Privatwohnung einer Kollegin stattfindet und den Konsum von Alkohol umfasst. Das situativ den beruflichen Rahmen überschreitende Setting wird auch auf der Ebene des Gesprächs über die Verlagerung vom Beruflichen hin zum Persönlichen ausgedrückt (»u:nd nach der ein oder andern Flasche Wein (..) ham wir natürlich dann über die Fortbildung geredet auch über unsere berufliche Erfahrung geredet und wir kamen so=n bisschen auch ((atmet ein)) sehr persönlich ins Gespräch«). Die Lokalisierung in einer Privatwohnung und der Konsum von Alkohol werden indirekt als Bedingungen für die Verlagerung des Gesprächs hin zu persönlichen Themen benannt. Die Annäherung an die privaten Themen wird dabei als Steigerung dargestellt: Zunächst sei das Gespräch »so=n bisschen« und dann »sehr« persönlich geworden. Der erzeugte Spannungsbogen erreicht seinen Höhepunkt mit der Darstellung des Gesprächsbeitrages eines Kollegen. Dieser habe preisgegeben, dass sich seine Sexualität in den vergangenen Jahren verändert habe und er bestimmte sexuelle Praktiken nicht mehr ausüben könne (»und in diesem persönlichen Gespräch sachte dann ein Kollege ((atmet ein)) so so der w::a=be'warf das so in den Raum und sachte dann (..) naja also pf: in den letzten zehn Jahren is hat sich meine Sexualität privat auch verändert (..) das und das mög- mag ich nicht mehr das und das äh kommt nicht mehr in für mich ((atmet ein))«). In der Aussage des Kollegen werden vor allem die Einschränkungen der veränderten Sexualität benannt, also die verletzbaren Aspekte, weshalb im Folgenden von einer berufsbiografischen, sexuellen Vulnerabilität gesprochen wird. Die Entstehung der Vulnerabilität wird als schleichender Prozess dargestellt, dessen Feststellung zeitlich auf die – zum Erzählzeitpunkt – vergangenen zehn Jahre begrenzt wird. Dass es sich bei der hervorgebrachten Form der Vulnerabilität um eine Folge der langjäh-

rigen beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt handelt, wird erst in den abschließenden Sequenzen des Erzählsegments gesagt. An dieser Stelle ergibt sich dies aus den Rahmenangaben zu der Fortbildung, die als inhaltliche Klammer des Segments fungiert. Die Thematik der sexuellen Vulnerabilität und die Offenheit des Kollegen hinterlassen einen nachhaltigen Eindruck auf den Sozialarbeiter, was anhand der Bewunderung ausgedrückt wird, die dem Kollegen entgegengebracht wird (»und das fand ich=n das fand ich so **mutich**«). Auf impliziter Ebene wird das Sprechen über Sexualität im kollegialen Kontext damit als unüblich und herausfordernd dargestellt. Die Thematisierung des Kollegen habe indes dazu geführt, dass im Verlauf des Gesprächs immer mehr Kolleg*innen Veränderungen ihres Sexuallebens preisgegeben hätten (»und dann äh (.) was (.) was ich viel int=ressanter fand is als dass wir dann (.) mit=nander (.) darüber ins Gespräch gekommen sind ((atmet ein)) wo dann (.) immer mehr (.) Kollegen Kolleginnen aus dieser kleinen Gruppe dann ((atmet ein)) äh mitgeteilt haben dass auch **sie** (.) äh dass auch bei ihnen ihr Sexual'leben (.) oder ihre sexuellen Handlungen im privaten Kontexten sich verändert haben ((atmet ein)) (.)«). Das offene Sprechen über intime Aspekte der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird von dem Sozialarbeiter rückblickend positiv bewertet. Die Selbstpositionierung des erzählten Ich ist zugleich ambivalent: Einerseits wird das erzählte Ich als Teil des Gesprächskreises positioniert (»wir«), andererseits scheint es nicht aktiv an dem Austausch beteiligt. Im Gegensatz zu seinen Kolleg*innen spricht der Sozialarbeiter nicht über die eigenen Erfahrungen, sondern nimmt die Position des Zuhörenden ein. Das starke Interesse des Sozialarbeiters an dem zurückliegenden Austausch verweist jedoch auf die persönliche Relevanz der Thematik, die von dem Sozialarbeiter erst im nachfolgenden Segment ausgesprochen wird. Hingegen wird der Umgang mit den geteilten Erfahrungen als Kenntnisnahme beschrieben (»und wir haben das dann nur zur **Kenntnis** genommen wir haben das das dann nicht mehr na=natürlich inhaltlich nicht mehr di=diskutiert aber wir ham=s zur **Kenntnis** genomm«). Indem die jeweiligen Erfahrungen nicht diskutiert werden, wird mit Blick auf die zurückliegende Gesprächssituation eine klare Grenze markiert und der Umgang der Kolleg*innen mit den geteilten Erfahrungen als sensibel und respektvoll dargestellt. Überdies wird mit dem Begriff der Kenntnisnahme auch eine gewisse Betretenheit oder Sprachlosigkeit angedeutet, die auf eine Hilfslosigkeit hindeutet, wie mit dem geteilten Wissen umgegangen werden soll. Auch der anschließende

Hinweis auf den weiteren Gesprächsverlauf weist darauf hin (»und wir haben dann auch ((atmet ein)) irgendwie dann bisschen thematisch dann wieder von abgekommen«). Die Betretenheit, die der Sozialarbeiter und seine Kolleg*innen neben dem Interesse an den gegenseitigen Erfahrungen empfunden haben, wird hier auf sprachlicher Ebene vom Sozialarbeiter reinszeniert. Die von Abbrüchen gekennzeichnete Aussage wirkt, als könne sich der Sozialarbeiter die Gesprächsentwicklung auch nicht erklären.

Die Darstellung der zurückliegenden Situation wird mit einer Positionierung des erzählten Ich des Sozialarbeiters abgeschlossen, über die der Zusammenhang zwischen der beruflichen Arbeit mit Tätern und der sexuellen Vulnerabilität von Fachkräften hergestellt wird (»und als ich dann (..) auf der Heimfahrt war nach dieser Fortbildung und dann auch die Folgezeit hab ich so gedacht (..) ja (..) irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen«). Mit der Selbstpositionierung des Sozialarbeiters, die dem kollektiven kollegialen Zusammenhang nunmehr entrückt ist, wird die zentrale Erkenntnis des Sozialarbeiters zusammengefasst, die dieser aus dem Gespräch mit den Kolleg*innen gezogen habe: Im Nachgang des Gesprächs sei ihm klargeworden, dass die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und die Arbeit mit Tätern sich in die Körper und die Empfindungen der Fachkräfte einschreiben und diese nicht unberührt lassen würden. Es ist insbesondere der Begriff der »Spuren«, der den Prozess der Einschreibung und sein Ergebnis verdeutlicht. Indem der Ort der Einschreibung unbestimmt bleibt (»irgendwo«), wird offengelassen, ob neben der sexuellen Vulnerabilität auch andere Formen der berufsbiografischen Vulnerabilität auftreten können. Dass die langjährige Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zu Veränderungen im Selbst- und Fremderleben pädagogischer Fachkräfte führt, wird hingegen als Tatsache behauptet (»muss«). Die behauptete Zwangsläufigkeit der berufsbiografischen sexuellen Vulnerabilität wird abschließend mit Blick auf die Auseinandersetzung mit der gewaltvollen Sexualität von Tätern zugleich plausibilisiert und aufgelöst (»also wenn man mit (.) mit ner missbräuchlichen Sexualität sehr viel zu tun hat (.) dann kann das doch auch die eigene (.) die eigene Sexualität beeinflussen (..) oder (.) m=muss nicht aber kann sie beeinflussen (.)«). Die Auseinandersetzung mit Tätern wird zum einen als konkrete Ursache für die Veränderung des sexuellen Erlebens aufseiten der pädagogischen Fachkräfte dargestellt. Zum anderen wird der zwangsläufige Zusammenhang zwischen der langjährigen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und der hervorgebrachten sexuellen Vulnerabilität

aufgehoben. Die Auflösung des zuvor konstruierten kausalen Zusammenhangs legt nahe, dass der Sozialarbeiter selbst nicht entschieden ist, was er im Hinblick auf die eigene Sexualität im Kontext des Interviews ebenso wie vor seinen Kolleg*innen preisgeben möchte. Mit der Auflösung des kausalen Zusammenhangs lässt er offen, inwieweit die beschriebenen Auswirkungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens auch auf ihn zutreffen. Erst am Ende des Interviews wird diese Information aufgeführt. Sie wird im Folgenden rekonstruiert.

In diesem Segment werden von dem Sozialarbeiter schließlich die Veränderungen aufgeführt, die dieser mit Blick auf die eigene Sexualität festgestellt hat. Die Veränderungen haben eine negative Konnotation und werden als Einschränkungen erlebt:

»((atmet ein)) also ähm was ich jetzt (.) festgestellt habe is das hab ich ja im ersten Teil schon mal kurz angedeutet dass ich **auch** ((atmet ein)) ähm das Gefühl habe das ist aber wirklich nur n **Gefühl** das is (.) kann ich gar nicht **beweisen** das wird vielleicht eines Tages ma be=zu beweisen sein ((atmet ein)) das=sich meine (.) meine Libido verändert hat das=sich meine sexuellen ((atmet ein)) Bedürfnisse oder Wünsche oder auch Praktiken verändert haben das schon ((atmet ein)) ähm (.) dass ich ähm (...) ja weniger **frei** geworden bin in=s in sexuellen Praktiken Praktiken das hab ich ja schon gesacht ((atmet ein)) >ähm< das kann mit der Arbeit zusammen hängen oder auch (.) mit=m mir persönlich aus ander=n Zusammenhängen das kann ich gar nicht sagen ((atmet ein))« (Z. 2863–2877).

Mit dem Verweis auf die bereits beim ersten Interviewtermin angedeuteten Inhalte wird nunmehr die eigene Erfahrung sexueller Vulnerabilität in den Fokus der Selbstsorge gerückt. Dabei wird, auch auf prosodischer Ebene, betont, dass es sich um ein subjektives Empfinden des Sozialarbeiters handelt, für das es keine objektiven Belege gebe (»wirklich nur n **Gefühl**«). Das subjektive Erleben wird an dieser Stelle gegenüber der objektiven Erkenntnis abgewertet. Es ist möglich, dass der Sozialarbeiter sich auf diese Weise gegenüber einer Bewertung des Erlebten (durch den Interviewer oder andere) absichern möchte und das Erlebte deshalb nicht als Tatsache darzustellen versucht. Zugleich kann die Gegenüberstellung von subjektivem Erleben und objektiver Erkenntnis als Unsicherheit des Sozialarbeiters gedeutet werden. Anders als sonst wird das Erlebte hier nicht vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen oder wissenschaftlicher Erkenntnisse eingeordnet. Es

ist davon auszugehen, dass dem Sozialarbeiter die wissenschaftlichen Studien aus dem Bereich der Traumapädagogik und der Psychotraumatologie, in denen Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses als Folge der intensiven Auseinandersetzung mit (sexualisierter) Gewalt thematisiert werden, nicht bekannt sind und er diese nicht als Referenzrahmen für seine eigenen Erfahrungen einsetzen kann, um dem eigenen Erleben Objektivität und eventuell auch eine Legitimation zuzuweisen. Das Erzählmuster, mit dem eigene Erlebnisse wissenschaftlich und historisch eingebettet wurden, erweist sich an dieser Stelle folglich als brüchig. Zwar bieten die in der zurückliegenden Situation offenbarten Erfahrungen der Kolleg*innen dem Sozialarbeiter die Möglichkeit, die eigenen Erfahrungen zu erkennen. An der impliziten Abwertung des eigenen Erlebens wird deutlich, dass dieser Rahmen offenbar nicht ausreicht, um die eigenen Verletzungserfahrungen anzuerkennen und in die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter zu integrieren. Mit einer auf die Zukunft gerichteten Aussage wird diese Lesart bestätigt (»wird vielleicht eines Tages ma be=zu beweisen sein ((atmet ein))«). Die Verunsicherung des Sozialarbeiters verweist auf eine Professionalisierungslücke in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt, konkret in Hinblick auf die Auswirkungen der langjährigen Zusammenarbeit mit Tätern oder Betroffenen. Diese Professionalisierungslücke erschwert dem Sozialarbeiter offenkundig, die wahrgenommenen Veränderungen im Bereich des Sexuellen als Folge der beruflichen Arbeit zu erkennen, ohne die eigene professionelle Positionierung infrage zu stellen.

Im Weiteren werden die Veränderungen der Sexualität mit Bezug auf die eigene psychosexuelle Energie konkretisiert (»das=sich meine (.) meine Libido verändert hat«). Die Veränderung der sexuellen Lust wird sodann als Veränderung der sexuellen Praktiken beschrieben (»das=sich meine sexuellen ((atmet ein)) Bedürfnisse oder Wünsche oder auch Praktiken verändert haben das schon ((atmet ein))«). Damit wird dargelegt, dass die wahrgenommenen Veränderungen nicht nur die Ebene des Empfindens, sondern auch die Handlungsebene umfassen. Darüber wird angezeigt, auf welche Weise sich die langjährige Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt auch in den eigenen Körper und die eigenen Empfindungen eingeschrieben hat. Die Veränderungen werden mit einer negativen Wertung verbunden und als Einschränkung hervorgebracht (»ähm (.) dass ich ähm (...) ja weniger **frei** geworden bin in=s in sexuellen Praktikern Praktiken«). Die Einschränkung bezieht sich insbesondere auf den Handlungsspielraum, den der Sozialarbeiter auf der Ebene der Sexualität einst für sich wahrgenommen

habe. Gegenüber seinem erzählten Ich wird das erzählende, gegenwärtige Ich des Sozialarbeiters auf der Ebene des Sexuellen demnach als verletztes Subjekt positioniert.

Der Zusammenhang zwischen der beruflichen Arbeit mit Tätern und den Veränderungen im Bereich des Sexuellen wird abschließend nochmals hervorgebracht (»das hab ich ja schon gesacht ((atmet ein)) >ähm< das kann mit der Arbeit zusammen hängen«). Die langjährige berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt wird dabei als *eine* mögliche Erklärung für die sexuelle Vulnerabilität angeführt. Daneben werden weitere Begründungen angedeutet (»oder auch (.) mit=m mir persönlich aus ander=n Zusammenhängen das kann ich gar nicht sagen ((atmet ein))«). Die Suche nach weiteren Erklärungen zeigt das Hadern des Sozialarbeiters, eine Kausalität zwischen der beruflichen Tätigkeit und den Veränderungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens und Handelns anzunehmen. Ein Grund für sein Hadern ist, dass die Behauptung einer Kausalität als professionelles Scheitern und als Infragestellung der Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter gedeutet werden könnte. Die in den letzten Sequenzen enthaltene Vagheit und die weiter oben rekonstruierte Abwertung des subjektiven Erlebens verweisen auf ein Ringen des Sozialarbeiters damit, die erlebte berufsbiografische Verletzbarkeit in die Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter mitaufzunehmen ohne diese zu gefährden. Zwar scheint die im Rahmen des kollegialen Austausches hervorgebrachte Subjektposition als vulnerables Subjekt dem Sozialarbeiter die Möglichkeit zu bieten, die eigenen Erfahrungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens einzuordnen und zu deuten. Zugleich scheint er damit zu hadern, einen eindeutigen Zusammenhang zur beruflichen Arbeit herzustellen. Die sexuelle Verletzbarkeit, die hier als der zentrale Fokus der Selbstsorge hervorgebracht wird, wird damit zugleich in die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter integriert wie aus dieser ausgeklammert.

**6.4.2.10 »das tut mir auch manchmal leid dass ich da so ((atmet ein)) keine Kapazitäten mehr hab wenn ich nach Hause komme«
– Berufsbiografische Vulnerabilität II: Eingeschränkte soziale Ressourcen**

Im Rahmen dieses Kapitels wird auf der Grundlage eines weiteren Textsegments eine zweite Ausprägung der berufsbiografischen Vulnerabilität rekonstruiert, die von dem Sozialarbeiter hervorgebracht und als soziale

Vulnerabilität gefasst wird. Die berufsbiografische soziale Vulnerabilität kann als gesteigerte »Empfindsamkeit« für gesellschaftliche Probleme und als Einschränkung der Ressourcen für die Auseinandersetzung mit (sozialem) Leid in nahen und entfernten sozialen Beziehungen beschrieben werden. Von dem Sozialarbeiter wird die Veränderung in der Selbst- und Weltwahrnehmung nicht allein auf die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zurückgeführt, sondern allgemein auf die langjährige Auseinandersetzung mit sozialen Problemen. Es werden eine Veränderung des Umgang des Sozialarbeiters mit sozialem Leid im öffentlichen Raum, seine erhöhte Empfindsamkeit und die Einschränkung der eigenen Ressourcen dargelegt, sich mit dem wahrgenommenen Leid auseinanderzusetzen und sich den betroffenen Menschen zuzuwenden. Überdies werden die Folgen der langjährigen beruflichen Tätigkeit des Sozialarbeiters für die Beziehung zu seiner Partnerin dargelegt, die auf Basis des nachfolgenden Textsegments rekonstruiert werden:

»ähm (.) ich (..) ich bin sehr (.) ich bin sehr abgeessen sach ich mal fachlich wenn ich nach Hause komme also ich mag dann überhaupt keine ((atmet ein)) Probleme mehr wahrnehmen und hören wenn ich nach Hause komme also das ((atmet ein)) ähm trifft hauptsächlich meine meine Beziehungspartnerin die dann ((atmet ein)) ähm nicht mehr so zum Zuge kommt mit ihrer mit ihren Sorgen die sie hat für sich selbst oder auch beruflich hab ich wenich Luft (.) mich da noch drauf einzulassen das manchmal schwierig (.) das tut mir auch manchmal leid dass ich da so ((atmet ein)) keine Kapazitäten mehr hab wenn ich nach Hause komme (.) das hat sich aber in den letzten zehn Jahren verstärkt also (.) bin jetzt ja ((atmet ein)) werd jetzt ALTERSANGABE ((räuspert sich)) in einigen Tagen und ((atmet ein)) wenn ich überlege wenn ich zurück überlege das hat sich schon in den letzten zehn fünfzehn Jahren enorm verändert also negativ ja also es gibt immer weniger mehr Kapazitäten oder ich verbrauche immer unge- ich verbrauche immer **mehr** Kapazitäten ((atmet ein)) mit jedem Jahr (.) nach acht Stunden >ja< also ich hab immer weniger **übrich** (.) in den letzten Jahren für (.) Privates >ja< was vielleicht schwierig ist wo ich mich ja dem auch stellen muss **das** hat sich verändert auf jeden Fall (4)« (Z. 2877–2904).

Das Textsegment wird mit einer Selbstpositionierung eingeleitet, welche die Erschöpfung des Sozialarbeiters am Ende eines Arbeitstages verdeutlicht. Mit der umgangssprachlichen Formulierung »abgeessen«

wird ausgedrückt, dass die eigenen Ressourcen zum Feierabend hin aufgebraucht sind. Zwar wird die Erschöpfung auf den fachlichen Bereich begrenzt, ihre Wirkung entfalte sich jedoch vor allem auf der Ebene privater Beziehungen. Indirekt wird darüber angegeben, dass die Möglichkeiten des Sozialarbeiters, sich mit sozialen Problemkonstellationen auseinanderzusetzen, im Bereich der beruflichen Arbeit fortbestehen und nur im Bereich der privaten Beziehungen eingeschränkt seien. Die erlebte Einschränkung des Sozialarbeiters bei der Problembearbeitung nach Feierabend wird als absolut dargestellt (»also ich mag dann überhaupt keine ((atmet ein)) Probleme mehr wahrnehmen und hören«). Das damit verbundene Bedürfnis des Sozialarbeiters, sich außerhalb der beruflichen Arbeit nicht mehr mit sozialen Problemstellungen auseinanderzusetzen, wird hier sehr deutlich zum Ausdruck gebracht. Das Verhältnis von beruflicher und privater Sphäre basiert auf einer klaren Trennung beider Bereiche, die Auseinandersetzung mit sozialen Problemen wird auf den beruflichen Bereich begrenzt und der private Bereich als Erholungsraum konzipiert. Indirekt wird damit ein Abgrenzungshandeln des Sozialarbeiters hervorgebracht. Anders als im Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad geht es dabei jedoch weniger um die Begrenzung der beruflichen Arbeit, die als Selbstpraktik im Sinne der Aufrechterhaltung der Arbeits- und Lebenskraft rekonstruiert wurde (Kap. 6.1.2.8). Zwar zielt das Abgrenzungshandeln des Sozialarbeiters indirekt ebenfalls auf die Aufrechterhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit. Es erweist sich dabei jedoch weniger als selbstgewählte Praktik, sondern als eine auf der Grundlage fehlender Ressourcen entstandene Notwendigkeit, die mit erheblichen Einschränkungen im Bereich der privaten sozialen Beziehungen einhergeht. Betroffen sei vor allem seine Lebenspartnerin, für deren Sorgen er nach Feierabend keine Ressourcen mehr habe (»wenn ich nach Hause komme also das ((atmet ein)) ähm trifft hauptsächlich meine meine Beziehungspartnerin die dann ((atmet ein)) ähm nicht mehr so zum Zuge kommt mit ihrer mit ihren Sorgen die sie hat für sich selbst oder auch beruflich«). Über die Fremdpositionierung der Lebenspartnerin wird ein Anspruch des Sozialarbeiters hervorgebracht, der auf eine von ihm aufgebrachte Aufmerksamkeit für die Belange seiner Partnerin zielt. Auf impliziter Ebene wird damit ein Partnerschaftsmodell konzipiert, in dem die (wechselseitige) Aufmerksamkeit und ein Sich-Einlassen auf das jeweilige Befinden und die persönlichen Probleme Bestandteil der alltäglichen partnerschaftlichen Routine sind. Vor dem

Hintergrund der Selbstpositionierung des Sozialarbeiters wird deutlich gemacht, dass er jene Partnerschaftsnorm aufgrund der eigenen erschöpften Ressourcen gegenwärtig kaum erfüllt (»hab ich wenich Luft (.) mich da noch drauf einzulassen«). Die Zustandsbeschreibung erinnert an das aus der Traumaforschung bekannte und umstrittene Konzept der »Mitgefühlserschöpfung« (Figley, 2002), das den nach vielen Jahren der beruflichen Arbeit in den Feldern der therapeutischen und psychosozialen Beratungsarbeit möglicherweise eintretenden Zustand bezeichnet, bei dem es Fachkräften nicht mehr oder nur noch unter großen Anstrengungen möglich ist, sich auf ihre soziale Umwelt empathisch einzulassen. Die berufliche Arbeit, das wird hier sehr deutlich, ist nur unter der Bedingung einer erheblichen Beeinträchtigung bei der Realisierung der eigenen partnerschaftlichen Ansprüche möglich. Der Umstand, nur über sehr geringe Ressourcen für die Auseinandersetzung mit den Problemen der Partnerin zu verfügen, birgt auf der Ebene der Beziehung ein klares Konfliktpotenzial (»das manchmal schwierig (.)«). Überdies wird von dem Sozialarbeiter ein Bedauern ausgedrückt, nicht mehr für die Partnerin da sein zu können (»das tut mir auch manchmal leid dass ich da so ((atmet ein)) keine Kapazitäten mehr hab wenn ich nach Hause komme (.)«). Mit dem Erleben der eingeschränkten Ressourcen ist auch für den Sozialarbeiter ein Leiden verbunden darüber, dass er den eigenen partnerschaftlichen Ansprüchen nicht gerecht werden kann. Damit verbunden wird eine Selbstpositionierung hervorgebracht, die ihn auf sozialer Ebene, ausgelöst durch die berufliche Tätigkeit als vulnerables Subjekt zeigt.

Die Entstehung der berufsbiografischen, sozialen Vulnerabilität wird zeitlich eingegrenzt und als Prozess beschrieben, für den eine Intensivierung des dargelegten Erlebens festgestellt wird (»das hat sich aber in den letzten zehn Jahren verstärkt«). In einer Reformulierung wird der Zeitraum der eingetretenen Veränderungen vergrößert und das Ausmaß der Veränderung hervorgehoben (»also (.) bin jetzt ja ((atmet ein)) werd jetzt ALTERSANGABE ((räuspert sich)) in einigen Tagen und ((atmet ein)) wenn ich überlege wenn ich zurück überlege das hat sich schon in den letzten zehn fünfzehn Jahren enorm verändert«). Die Reformulierung verweist darauf, dass dem Sozialarbeiter erst im Sprechen über die eingeschränkten Ressourcen das eigentliche Ausmaß dieser Veränderungen deutlich wird. Indem die Bewertung dieses Prozesses negativ ausfällt, wird das Leiden an der wahrgenommenen Veränderung in den Mittelpunkt gerückt (»also negativ ja«). Die Anstrengung der beruflichen Arbeit

wird mit Blick auf die eingeschränkten Kapazitäten nach Feierabend zunehmend erlebt (»also es gibt immer weniger mehr Kapazitäten oder ich verbrauche immer unge- ich verbrauche immer **mehr** Kapazitäten ((atmet ein)) mit jedem Jahr (.) nach acht Stunden >ja< also ich hab immer weniger **übrich** (.) in den letzten Jahren für (.) Privates«). Das Verhältnis von beruflicher Arbeit und Privatleben wird dabei als eines angezeigt, dass zunehmend zuungunsten des Privatlebens ausfällt. Da der Sozialarbeiter mehrere Anläufe benötigt, um das Erlebte in Worte zu fassen, wird davon ausgegangen, dass er bislang nur selten darüber gesprochen hat. Zugleich scheint der Zusammenhang der Erschöpfung der eigenen Ressourcen durch die berufliche Arbeit – im Unterschied zu dem Aspekt der sexuellen Vulnerabilität – sehr klar. Abschließend wird die Folgeschwere dieser Veränderung hervorgebracht (»>ja< was vielleicht schwierig ist«). Die vage Formulierung verweist auf eine Unsicherheit darüber, was die festgestellte Veränderung langfristig für ihn und seine Partnerin bedeuten wird. Dem gegenübergestellt wird ein Handlungsbedarf des Sozialarbeiters (»wo ich mich ja dem auch stellen muss«). Die Auseinandersetzung mit den festgestellten Veränderungen wird als Unausweichlichkeit dargestellt. Vom Erkennen des Ausmaßes der Veränderungen scheint für den Sozialarbeiter eine Art Signalwirkung auszugehen, sich mit den Folgen der beruflichen Arbeit näher auseinanderzusetzen. Zum Abschluss der Darstellung wird die berufsbedingte Veränderung des Selbsterlebens im Kontext der sozialen Beziehungen erneut bestätigt (»**das** hat sich verändert auf jeden Fall (4)«). Gegenüber den im vorherigen Kapitel angesprochenen Veränderungen auf der Ebene des sexuellen Erlebens werden die Veränderungen auf der Ebene des Erlebens der Sozialbeziehungen als eindeutig ausgewiesen. Eine ähnliche Eindeutigkeit wird im Hinblick auf ein verändertes Erleben der Sozialbeziehungen im öffentlichen Raum hervorgebracht, das an dieser Stelle aus Platzgründen paraphrasiert wird. Es wird dargelegt, dass der Sozialarbeiter es etwa im öffentlichen Nahverkehr nicht mehr »aushalten« könne, Menschen zu begegnen, die einen unangenehmen Körpergeruch hätten. Anders als früher setze er sich heute weg oder wechsele das Abteil. Ähnlich gehe es ihm, wenn er an wohnungslosen Menschen vorbeilaufe. Das »Elend« der Menschen treffe ihn »**hart**«, er könne es »privat nicht mehr aushalten« und wolle deshalb nach Feierabend nicht mehr damit »konfrontiert« werden. Anders als früher rede er mit diesen Menschen heute nicht mehr und gebe ihnen auch kein Geld mehr. Die soziale Vulnerabilität des Sozialarbeiters wird hier als eine Form

der Betroffenheit von der Situation von Armut betroffener Menschen und – erneut – als Einschränkung der eigenen Ressourcen im Umgang mit diesen Menschen außerhalb der beruflichen Arbeit deutlich. Sie wird von ihm selbst als »Empfindlichkeit« beschrieben, die sich in den letzten Jahren verstärkt habe (»das hat sich schon stark verändert diese Empfindlichkeiten (.) da gibt=s einfach ne Empfindlichkeit ((atmet ein)) äh nicht mehr mit diesen Themen konfrontiert zu sein wenn ich v:on der Arbeit komme (.) ((atmet ein))«). Die soziale Vulnerabilität wird erneut ausschließlich der privaten Lebenssphäre zugeordnet.

Mit Blick auf die Selbstsorge des Sozialarbeiters kann abschließend festgehalten werden, dass die berufsbiografische soziale Verletzbarkeit als zentraler Aspekt der Veränderung des Selbsterlebens hervorgebracht wird. Zwar wird sie vom Sozialarbeiter selbst nicht als Vulnerabilität, sondern vielmehr als fehlende Ressourcen oder gesteigerte Sensitivität erfasst. Als solche ist diese für ihn jedoch eindeutig negativ konnotiert und mit einem Leidensdruck und entsprechendem Handlungsbedarf verbunden. Deshalb und weil aus der Fachliteratur bekannt ist, dass eine gesteigerte Sensitivität für soziale Probleme auch zu einem temporären oder dauerhaften sozialen Rückzug pädagogischer Fachkräfte führen kann (vgl. Udolf, 2008), erscheint es gerechtfertigt, von sozialer Vulnerabilität zu sprechen. Im Unterschied zu der sexuellen Vulnerabilität vermittelt sich die soziale Vulnerabilität als Folge der langjährigen beruflichen Tätigkeit in einem Arbeitsfeld, in dem der Sozialarbeiter mit multiplen sozialen Problemlagen konfrontiert ist. Dies verweist zum einen darauf, dass das Erkennen und Sprechen von Auswirkungen der beruflichen Arbeit auf die eigene Sexualität weitaus schambehafteter ist als das Sprechen über die Erschöpfung der eigenen sozialen Ressourcen. Zum anderen werden im Hinblick auf die Folgen der langjährigen beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt fehlende Deutungsmöglichkeiten des Sozialarbeiters sichtbar, die – wie in Kapitel 6.4.2.8 bereits aufgeführt – auf eine professionelle Leerstelle verweisen. Anders als im Fall der sexuellen Vulnerabilität wird die soziale Erschöpfung des Sozialarbeiters in die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter integriert. Indem die als negativ erlebten Veränderungen ausschließlich auf den Bereich der privaten sozialen Beziehungen oder der sozialen Beziehungen im öffentlichen Raum begrenzt werden, kann die professionelle Positionierung im Kontext des beruflichen Handelns aufrechterhalten werden.

6.4.3 Fallstruktur: Die »erfahrungsoffene Selbstsorge« des Sozialarbeiters Norbert Nitsche

An dieser Stelle werden die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen und Selbstpraktiken des Sozialarbeiters Norbert Nitsche in einer Fallstruktur zusammengeführt. Ziel ist es, die Selbstsorge, verstanden als die Möglichkeiten des Sozialarbeiters, sich selbst, die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen im Kontext der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, in den Blick zu nehmen und die eingenommene(n) Subjektposition(en) abschließend nochmals zu verdeutlichen.

Die Selbstsorge des Sozialarbeiters Norbert Nitsche ist zentral auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter gerichtet. Die Einnahme der Subjektperson erfolgt über die Darstellung des eigenen Professionalisierungsprozesses zum Thema sexualisierte Gewalt. Als zentrales Merkmal der Selbstsorge wird dabei eine Erfahrungsoffenheit des Sozialarbeiters hervorgebracht, die auf der Ebene der erzählten Geschichte im Sinne einer Offenheit für (neue) Erfahrungen, auf der reflexiven Ebene im Sinne der offenen und bewertungsfreien Zuwendung zum eigenen Erleben ebenso wie auf der Ebene der Selbstbeschreibung als *identity claim* rekonstruiert werden kann. Es wird daher von einer *erfahrungsoffenen Selbstsorge* gesprochen. Die Erfahrungsoffenheit führt nicht nur zum ersten Kontakt des Sozialarbeiters mit einem Täter sexualisierter Gewalt, sondern auch zur späteren beruflichen Fokussierung auf die Arbeit mit Tätern, die gegenüber der Ausrichtung des Handlungsfeldes aufrechterhalten und verteidigt wird. Auf der Ebene der reflexiven Selbstsorge erweist sich die Erfahrungsoffenheit als Möglichkeit, das Erleben von Handlungsohnmacht als Teil des Professionalisierungsprozesses zu verstehen und in die Positionierung als professionell Handelnder zu integrieren. Die Subjektposition als professionell handelnder Sozialarbeiter wird anhand von verschiedenen Selbstpraktiken gestützt: Als eine Selbstpraktik wird der Wissenserwerb hervorgebracht, der sich zum damaligen historischen Zeitpunkt als aufwendig erweist, da das Angebot an Fort- und Weiterbildungen zum Thema begrenzt war. Als weitere Selbstpraktik wird der kollegiale Austausch hervorgebracht, anhand dessen die eigenen Erfahrungen professionell abgesichert werden. In der Selbstsorge des Sozialarbeiters zeigt sich eine Doppelorientierung, seine Handlungen sind zugleich auf den individuellen Professionalisierungsprozess wie auf die Professionsent-

wicklung zum Thema sexualisierte Gewalt gerichtet. Die kollektive Einbettung der eigenen Erfahrungen und ihre Einordnung in den Stand der Professionsentwicklung erweisen sich als zentrales Erzählmuster oder als reflexive Selbstpraktik, über die die Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter abgesichert wird.

Auf der Ebene der pädagogischen Beziehungen ist die *erfahrungsoffene Selbstsorge* auf die Einnahme der Subjektposition als empathischer und an den Bedürfnissen der Betroffenen orientiert handelnder Sozialarbeiter gerichtet. Es wird eine Haltung hervorgebracht, die gegenüber den Erfahrungen von Betroffenen und Tätern von Offenheit gekennzeichnet ist. Die Sorge um Betroffene sexualisierter Gewalt wird als ethische Verpflichtung hervorgebracht, die im Handeln des Sozialarbeiters als unbedingte Solidarität und Bereitschaft zur Unterstützung umgesetzt wird und darüber eine Tendenz zur Entgrenzung beinhaltet. Seine Haltung gegenüber Tätern ist überdies von Verständnis und der Betonung ihrer Hilfsbedürftigkeit gekennzeichnet. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der prekären Bedingungen und der geringen professionellen und gesellschaftlichen Anerkennung, die der Sozialarbeiter für die Arbeit mit Tätern sexualisierter Gewalt erhält, wird eine Selbstsorge nachvollziehbar, die von der Richtigkeit des eigenen Tuns ausgeht und mit der deutlich gemacht wird, dass der Sozialarbeiter aus Überzeugung handelt.

Auch auf der Ebene der kollegialen Beziehungen ist die *erfahrungs-offene Selbstsorge* von Offenheit und Verständnis für die Erfahrungen der Kolleg*innen gekennzeichnet. Die kollegialen Beziehungen werden in der Selbstsorge als bedeutsam für die eigene Positionierung als professionell handelnder Sozialarbeiter hervorgebracht. Der kollegiale Austausch erweist sich als ein zentraler Modus der individuellen Professionalisierung. Der kollegiale Austausch und die kollektive Erarbeitung von Fach- und Erfahrungswissen zum Thema sexualisierte Gewalt fungieren nicht nur als Motor für die individuelle und kollektive Professionsentwicklung, sondern haben auch eine orientierende Funktion im Hinblick auf die Erfahrung berufsbiografischer Verletzbarkeit.

Auf der Ebene des Diskurses wird mit der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* jene Adressierungsweise aufgegriffen, bei der pädagogische Fachkräfte hinsichtlich ihres professionellen Auftrages in den Blick genommen werden. Im Fall der erfahrungsoffenen Selbstsorge liegt der Fokus auf dem mehrjährigen Prozess der Aneignung dieser Subjektposition ebenso wie auf der Absicherung und Verteidigung eben dieser gegenüber gesellschaftlichen

Widersprüchen, die aus dem kollegialen Umfeld an den Sozialarbeiter gerichtet werden. Als zentraler Widerspruch zur professionellen Positionierung wird die Adressierung des Sozialarbeiters als Täter hervorgebracht, die in der Selbstsorge klar zurückgewiesen wird und mit der, angesichts der professionellen Leistung, für den Sozialarbeiter auch schmerzhaft Aspekte verbunden werden. Daneben zeigt sich in der Selbstsorge die Leerstelle des professionellen Diskurses um sexualisierte Gewalt bei der Thematisierung von Vulnerabilität: Die Wahrnehmung und Einordnung der erlebten Verletzbarkeit in die professionelle Erfahrung erweist sich unter den aktuellen diskursiven und professionellen Bedingungen als schwierig.

In Tabelle 5 werden die zentralen Aspekte der *erfahrungs offenen Selbstsorge*, wie sie im Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche rekonstruiert wurden, abschließend festgehalten:

Tabelle 5: Erfahrungsoffene Selbstsorge

	Selbstsorge als Erfahrungs- kategorie	Selbstsorge als relationale Kategorie		Selbstsorge als diskursive Kategorie
		pädagogische Generationen- beziehungen	Kolleg*innen/ Institution	
Norbert Nitsche	Die professionelle Handlungsfähigkeit wird als zentrale Erfahrungsdimension hervorgebracht. Das Erleben von Handlungsohnmacht wird in die professionelle Position integriert, die Einnahme der Subjektposition wird als Prozess dargestellt. Die Selbstpraktiken zielen auf die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit.	Die eigene Haltung ist von Offenheit und Empathie geprägt und gegenüber Betroffenen auch von einer unbedingten Solidarität und Handlungsbereitschaft, die mit einer Tendenz zur Entgrenzung einhergeht. Gegenüber Tätern zeigt sich eine tiefe Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Tuns.	Der kollegiale Austausch erweist sich als Motor der individuellen und kollektiven Professionalisierung. Die kollegiale Beziehung kennzeichnet sich durch Offenheit und beinhaltet die Tendenz zur Entgrenzung (Verwischung beruflicher und privater Beziehungen).	Die Adressierung als potenzieller Täter sexualisierter Gewalt wird in der Selbstsorge zurückgewiesen; im Hinblick auf die Verletzungserfahrungen durch die Arbeit mit Tätern und Betroffenen sexualisierter Gewalt spiegelt die Selbstsorge die Lücke im professionellen Diskurs um sexualisierte Gewalt wider

7 Fallübergreifende Ergebnisse

In der fallübergreifenden Analyse werden die in den Fallanalysen herausgearbeiteten Erkenntnisse zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte kontrastiert. In einem ersten Schritt werden dafür auf der Basis eines Verständnisses von Selbstsorge als Erfahrungskategorie die verschiedenen Erfahrungsdimensionen, die sich in den Fallanalysen zeigen, fallvergleichend herausgearbeitet (Kap. 7.1). Im Fokus stehen die subjektiven Erfahrungen der (professionellen) Handlungsfähigkeit (Kap. 7.1.1) und die Erfahrungen von Vulnerabilität (Kap. 7.1.2). Die Erfahrungsdimensionen werden jeweils vor dem Hintergrund der relevanten Strukturmerkmale der zugrunde liegenden Fälle kontrastiert, kontextualisiert und abstrahiert. Es wird davon ausgegangen, dass mit ihnen Allgemeines über die Situation pädagogischer Fachkräfte bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ausgedrückt wird, das sich auch in den Erzählungen anderer pädagogischer Fachkräfte findet. Die Stellen, an denen dies auf Basis des Gesamtsamples (Kap. 5.3.1) belegt werden kann, werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung ausgewiesen. In einem Zwischenfazit werden die Erkenntnisse zu den Erfahrungsdimensionen zusammengefasst (Kap. 7.1.3). In einem zweiten Schritt wird die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte als relationale Kategorie in den Blick genommen (Kap. 7.2). Im Fallvergleich wird untersucht, welche Beziehungserfahrungen pädagogische Fachkräfte auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung machen und welche Möglichkeiten damit für die (professionelle) Sorge um gewaltbetroffene Kinder oder Jugendliche verbunden sind (Kap. 7.2.1). Die Erkenntnisse werden anschließend in einem Zwischenfazit zusammengefasst (Kap. 7.2.2). Im dritten Schritt wird die Selbstsorge im Hinblick auf ihre Bezüge und Positionierungen herausgearbeitet und kontrastiert, um so Aussagen zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu treffen (Kap. 7.3). Im Fokus

stehen Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt (Kap. 7.3.1) und zur vergeschlechtlichten Ordnung der Sorge (Kap. 7.3.2). Abschließend werden auch hier die Ergebnisse in einem Zwischenfazit diskutiert (Kap. 7.3.3).

7.1 Erfahrungsdimensionen in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte

Im Vergleich der Fallanalysen können verschiedene Erfahrungsdimensionen identifiziert werden, die sich fallübergreifend als relevante Dimensionen der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte erweisen, auch wenn sich ihre konkreten Ausprägungen zwischen den Fällen unterscheiden. Als *erste* zentrale Erfahrungsdimension der Selbstsorge zeigt sich die eigene Handlungsfähigkeit als Fachkraft. In allen Fällen wird die Handlungsfähigkeit im Kontext von sexualisierter Gewalt zum Gegenstand der Selbstsorge gemacht, wenngleich sich große Unterschiede im Hinblick auf ihre spezifische Ausprägung finden. So geht es nicht in allen Selbstsorgemustern um ein Handeln mit einer bestimmten Logik oder Qualität, das heißt um professionelles Handeln (vgl. Pfadenhauer, 2005), oder um Handlungen, die auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen gerichtet sind (Kap. 7.1.1). Als *zweite* zentrale Erfahrungsdimension im Kontext von sexualisierter Gewalt wird in der Selbstsorge die eigene Verletzbarkeit als Fachkraft hervorgebracht. Unterschiede werden hier vor allem hinsichtlich der jeweiligen Ausprägung der Vulnerabilität und des Stellenwertes sichtbar, den die Erfahrung von Vulnerabilität in der Selbstsorge erhält (Kap. 7.1.2). Bei beiden Erfahrungsdimensionen handelt es sich um empirische Kategorien, die auf Basis der Fallanalysen herausgearbeitet wurden.

7.1.1 (Professionelle) Handlungsfähigkeit als Erfahrungsdimension

In allen Fällen zeigen sich große Unterschiede im Hinblick auf die konkrete Ausprägung der subjektiv erfahrenen Handlungsfähigkeit ebenso wie im Hinblick auf das enthaltene Spannungsverhältnis von Handlungsfähigkeit und Handlungsohnmacht. Als zentraler Unterschied kann hervorgehoben werden, dass die subjektiv erfahrene Handlungsfähigkeit nicht immer als professionelle Handlungsfähigkeit, das heißt etwa als

ein Handeln gemäß professionellen Standards im Kinderschutz, hervor- gebracht wird und nicht immer auf Situationen bezogen wird, in denen es um die Bearbeitung von Kinderschutzfällen geht. Unter den vier Fällen finden sich immerhin zwei Fälle, in denen die professionelle Handlungsfähigkeit als Erfahrungsdimension im Zentrum der Selbstsorge als pädagogische Fachkraft steht. Dies sind: die *normative Selbstsorge*, die am Fall der Grundschullehrerin Caren Conrad rekonstruiert wurde (Kap. 6.1), und die *erfahrungsoffene Selbstsorge*, die am Fall des Sozialarbeiters Norbert Nitsche rekonstruiert wurde (Kap. 6.4). Beide Selbstsorgemodi können – bezogen auf die Erfahrungsdimensionen der Handlungsfähigkeit – als minimale Kontrastfälle miteinander verglichen werden. Demgegenüber geht es in den Selbstsorgemodi der *ambivalenten Selbstsorge*, die am Fall des Lehrers Gerrit Goergen rekonstruiert wurde (Kap. 6.2), und der *verletzten Selbstsorge*, die am Fall der Sozialarbeiterin Luise Lorenz rekonstruiert wurde (Kap. 6.3), weniger um die professionelle Handlungsfähigkeit der Fachkräfte, sondern um eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund der Erfahrung von Vulnerabilität. Der Fallvergleich zur Erfahrungsdimension der Handlungsfähigkeit erfolgt ausgehend von den Fällen, in denen es um die Erfahrung von professioneller Handlungsfähigkeit geht, also der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*. Die anderen Fälle werden als maximale Kontrastfälle ergänzend herangezogen.

7.1.1.1 Ethische Verpflichtung zur professionellen Handlungsfähigkeit

Als erste Gemeinsamkeit der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* kann der zentrale Stellenwert benannt werden, der der Erfahrung von professioneller Handlungsfähigkeit in der Selbstsorge zugewiesen wird, die in beiden Fällen auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft zielt. In beiden Fällen wird in der Selbstsorge eine Haltung der Fachkräfte hervorgebracht, die als ethische Verpflichtung zur professionellen Handlungsfähigkeit im Kontext von sexualisierter Gewalt bezeichnet werden kann. Graduelle Unterschiede zeigen sich nur in der Weise, wie die ethische Haltung in der Selbstsorge hervorgebracht wird. In der *normativen Selbstsorge* wird die ethische Grundlage des eigenen Tuns über den direkten Bezug auf die Normen des Kinderschutzes explizit ausgewiesen und pädagogischen Fachkräften qua

ihrer Position eine ethische Pflicht zur Handlungsfähigkeit im Kontext von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt zugeschrieben:

»ich denke das ist unsere Pflicht die Kinder da zu schützen (..) und wenn ich mich für so einen Beruf entscheide dann (...) bei einem Prozentsatz von eins auf fünfundzwanzig was sexuellen Missbrauch betrifft das heißt ein Kind pro Klasse (..) dann hab ich mich damit auseinanderzusetzen (.) sonst bin ich in dem Berr=Berufsfeld falsch (.)« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Demgegenüber wird die ethische Verpflichtung zur Handlungsfähigkeit im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* anhand der eigenen unbedingten Bereitschaft und Offenheit für die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, denen sexualisierte Gewalt widerfahren ist, hervorgebracht:

»über die Mutter hat sie das erfahren und hat zu mir Kontakt aufgenommen und hat mich angerufen und gefragt (.) ob sie mit mir n Gespräch führen kann (.) u:nd (.) das hab ich natürlich ähm möglich gemacht« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»hab ich gedacht das kann nicht wahr sein ((atmet ein)) dass professionelle Kollegen die im Grunde ausgebildet sind ja ((atmet ein)) äh nich merken äh wenn sie eine Jugendliche behandeln dass sie=n Missbrauchsproblem hat >ja< oder nicht **fragen** ((atmet ein))« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

In der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* werden persönliche Eigenschaften wie die unbedingte Offenheit oder Neugier für die Situation (gewaltbetroffener) Kinder und Jugendlicher zum ethischen Maßstab eines professionellen Handelns erhoben (Kap. 6.4.2.1), deren Abwesenheit aus Sicht des Sozialarbeiters nicht erklärlich scheint. Trotz dieser graduellen Unterschiede in der Weise, wie die ethische Verpflichtung zum Handeln hervorgebracht wird, erweist sich die unbedingte Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und mit betroffenen Kindern und Jugendlichen (und im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* auch mit Tätern sexualisierter Gewalt) in beiden Fällen als ethische Basis der eigenen Positionierung als professionell handlungsfähige Fachkraft.

In der *ambivalenten Selbstsorge* finden sich keine Hinweise auf eine ethische Verpflichtung zum Handeln als Fachkraft im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und auch in der *verletzten*

Selbstsorge sind diese nur eingeschränkt enthalten. Im Fall der *verletzten Selbstsorge* wird der verpflichtende Charakter der pädagogischen Arbeit mit einem gewaltbetroffenen Mädchen hervorgebracht, indem es heißt:

»wir müssen das Mädchen stark machen« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Zwar wird der ethische Anspruch hier eindeutig als Verpflichtung zur Unterstützung von gewaltbetroffenen Mädchen formuliert. Anders als in der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* wird dieser Anspruch von der Fachkraft aber nicht handelnd umgesetzt (Kap. 6.3.2.1).

Im Fallvergleich wird damit deutlich, dass nicht alle pädagogischen Fachkräfte über ethische Handlungsmaßstäbe zum Thema sexualisierte Gewalt verfügen (oder diese im Erzählen aufrufen) oder die normative Konstruktion einer Handlungsverpflichtung auch umsetzen (können). In den Fällen hingegen, die zentral auf die Einnahme der Subjektposition als professionell handlungsfähige Fachkraft zielen, wird die ethische Verpflichtung zum Handeln entweder, wie im Fall der *normativen Selbstsorge*, über die Bezüge auf den Kinderschutz normativ abgesichert oder, wie im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*, über das Vorhandensein bestimmter ethischer Maßstäbe. In Tabelle 6 werden die Erkenntnisse zusammengefasst:

Tabelle 6: Ethische Verpflichtung als Handlungsgrundlage

Selbstsorgemodus	Ethische Verpflichtung zum Handeln
normative Selbstsorge	Eine ethische Verpflichtung pädagogischer Fachkräfte wird unter explizitem Bezug auf die Normen des Kinderschutzes hervorgebracht.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Eine ethische Verpflichtung wird über den Bezug auf persönliche Eigenschaften, die zum ethischen Maßstab erhoben werden, hervorgebracht und umgesetzt.
ambivalente Selbstsorge	Eine ethische Verpflichtung wird nicht hervorgebracht.
verletzte Selbstsorge	Eine ethische Verpflichtung wird teilweise hervorgebracht.

7.1.1.2 Fachwissen als Grundlage professioneller Handlungsfähigkeit

Neben der Konstruktion einer ethischen Verpflichtung zum Handeln wird die professionelle Handlungsfähigkeit in den Fällen der *normativen Selbst-*

sorge und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* über Bezüge auf das fachliche Wissen über sexualisierte Gewalt abgesichert und der Wissenserwerb als zentrale Selbstpraktik im Zusammenhang mit dem Erleben von Handlungsohnmacht hervorgebracht (Kap. 6.1.2.7 u. 6.4.2.5). Erneut zeigen sich graduelle Unterschiede zwischen den Fällen in der Weise, wie die fachliche Grundlage des eigenen Handelns sichtbar gemacht wird. Im Fall der *normativen Selbstsorge* erfolgt der Bezug auf das fachliche Wissen eher implizit, indem es heißt:

»es ist noch nie ein Kind zu mir gekommen und hat gesagt ähm liebe Lehrerin ich möchte dir heute anvertrauen ich werde sexuell missbraucht bitte tu was dagegen (.) das ist ein Satz den man nie hören wird (..) und das ist immer ein zwischen den Zeilen lesen (.) und dann auch ganz oft äh bei den Kindern wo eben wirklich (.) Misshandlungen stattfinden ist es immer auch ein (.) plötzlich zurückrudern ach ne ich habe gelogen das stimmt nicht was ich grad gesagt habe (.)« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Über die Darstellung der Beziehungsdynamiken gewaltbetroffener Kinder wird hier, wie an vielen weiteren Stellen im Interview, von der Fachkraft Wissen über sexualisierte Gewalt und ihre Folgen preisgegeben. Das Wissen der Fachkraft wird implizit über die Darstellung einer verstehenden Haltung gegenüber gewaltbetroffenen Kindern angezeigt, die ihrerseits die Grundlage für Interventionen darstellt. Mit der impliziten Offenlegung der fachlichen Grundlage wird die eigene Handlungsfähigkeit als professionelle Handlungsfähigkeit abgesichert. Demgegenüber wird die fachliche Grundlage im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* direkt angesprochen:

»und (.) wir aus=m Ausland damals ((atmet ein)) ähm aus Amerika und England äh viel äh=viel Wissen eingeholt haben hier nach Deutschland sach ich jetzt mal und ((atmet ein)) haben uns diesem Thema gewidmet« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Der Erwerb fachlichen Wissens zum Thema der sexualisierten Gewalt wird hier explizit zum Gegenstand gemacht und als kollektive Praktik pädagogischer Fachkräfte der zurückliegenden Zeit hervorgebracht. Demgegenüber wird im Fall der *verletzten Selbstsorge* ein Wissen über sexualisierte Gewalt bei der Einordnung eigener Gewalterlebnisse nur angedeutet:

»also ((atmet ein)) ich wusste nich wie ich ihm das sagen soll ich wusste nich wie ich ihn in seine Schranken weisen soll ich wusste nich ob ich spinne (.) also das war die ganze Palette die man so kennt« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Es bleibt unklar, ob die Fachkraft hier als Betroffene oder als Sozialarbeitende spricht und ob es sich um fachliches Wissen über sexualisierte Gewalt handelt. Zudem finden sich mehrfach Aussagen, in denen auf das Fehlen von fachlichem Wissen zum Thema sexualisierte Gewalt verwiesen und ein Fortbildungsbedarf der Fachkraft und ihrer Kolleg*innen angedeutet wird:

»ich hab halt ((atmet ein)) gesagt ich finde wir bräuchten dazu ne Fortbildung ((atmet ein))« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

»wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Zwar wird insbesondere mit der letzten Aussage auch eine Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkraft (und ihrer Kolleg*innen) im Verdachtsfall angezeigt. Die Formulierung »unter der Hand« verweist jedoch stark darauf, dass es sich nicht um ein Handeln gemäß professionellen Standards handelt. Zusammengenommen kann davon ausgegangen werden, dass die subjektiv erfahrene Handlungsfähigkeit als Fachkraft im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt im Fall der *verletzten Selbstsorge* weitgehend ohne fachliche Fundierung auskommt, auch wenn sich in der Fallanalyse ein Wendepunkt andeutet und davon ausgegangen werden kann, dass sich die Fachkraft zunehmend zum Thema sexualisierte Gewalt fortbildet. Ganz ähnlich verhält es sich im Fall der *ambivalenten Selbstsorge*. Auch hier wird die Handlungsfähigkeit mit gewaltbetroffenen Schüler*innen zwar subjektiv erfahren und hervorgebracht (Kap. 6.2.2.3). Das Handeln basiert jedoch weitgehend auf Annahmen über die Auswirkungen von sexualisierter Gewalt und die Bedürfnisse Betroffener und zum Teil auch auf Mythen über sexualisierte Gewalt (Kap. 6.2.2.4):

»macht man sich dann schon Gedanken warum machen die das ne und hmh ist das jetzt ein Schutzmechanismus oder ist das einfach so dass man ein bisschen schwitzt und dann riecht man mal ne aber klar man macht sich Ge-

danken aber es macht für den für die eigentlich Arbeit im Unterricht keinen Unterschied« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Während die fachliche Grundlage des eigenen Handelns im Kontext von sexualisierter Gewalt in den Fällen der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* auf impliziter oder expliziter Ebene hervorgebracht wird, bleibt diese im Fall der *verletzten Selbstsorge* und der *ambivalenten Selbstsorge* unklar. Mehr noch, es deutet sich an, dass beide Fälle entweder gar nicht oder, wie im Fall der *verletzten Selbstsorge*, nur rudimentär über ein fachliches Wissen zum Thema sexualisierte Gewalt verfügen. Erneut werden die Erkenntnisse in Tabelle 7 zusammengefasst:

Tabelle 7: Fachwissen als Handlungsgrundlage

Selbstsorgemodus	Fachwissen als Handlungsgrundlage
normative Selbstsorge	Fachwissen wird implizit hervorgebracht.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Fachwissen wird explizit benannt.
ambivalente Selbstsorge	Es finden sich keine Bezüge auf Fachwissen, Bildungsbedarf wird nicht erkannt bzw. benannt.
verletzte Selbstsorge	Fachwissen wird punktuell angedeutet, Bildungsbedarf wird benannt.

Alles in allem wird deutlich, dass die Fälle der *verletzten Selbstsorge* und der *ambivalenten Selbstsorge* sich gegenüber gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen zwar auch als handlungsfähige Subjekte erfahren, die eigene Handlungsfähigkeit aber nicht – wie in den Fällen der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* – mit Bezug auf ethische Standards oder ein professionelles Wissen abgesichert wird.

Doch auch zwischen den Fällen, in denen die subjektiv erlebte Handlungsfähigkeit als professionelle Handlungsfähigkeit hervorgebracht wird, zeigen sich Differenzen in der Art und Weise, wie die professionelle Handlungsfähigkeit hervorgebracht und die Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft eingenommen wird – ebenso wie im Hinblick auf das konstruierte Verhältnis von Handlungsfähigkeit und Handlungsohnmacht. Die Fälle der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* werden daher im Folgenden unter Hinzunahme der zugrunde liegenden Strukturmerkmale weitergehend kontrastiert.

7.1.1.3 Verhältnis von professioneller Handlungsfähigkeit und Handlungssohnmacht

Im Fall der *normativen Selbstsorge* erfolgt die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungssouveräne Fachkraft über die detaillierte Darstellung einer Vielzahl von Situationen aus dem pädagogischen Alltag, mit der die professionelle Handlungsfähigkeit gewissermaßen ›unter Beweis‹ gestellt wird (Kap. 6.1.2.3). Die Darstellungen der professionellen Handlungsfähigkeit als Fachkraft umfassen verschiedene Aspekte, die anhand des folgenden Textausschnitts exemplarisch nachvollzogen werden können:

»ich hatte auch schon mal eine Kinderhand plötzlich zwischen den Beinen wo das Kind ähm mir ganz besondere Zuneigung zeigen wollte (.) und ich dann sagte das hab ich nicht gern dass du mich da berührst aber ich mag=s total gerne wenn du mir über die Hand streichelst du kannst mir auch über den Arm streicheln (.) aber da bitte nicht (.) ne das ist dann so das was sie gewöhnt sind dann Nähe darüber zu zeigen« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Die professionelle Handlungssouveränität der Fachkraft im Umgang mit sexualisierter Gewalt wird hier zum einen über die dargestellte Aufmerksamkeit für die Handlungen von Schüler*innen, ihre fachlich fundierte Einordnung und Deutung, ebenso wie die professionelle Beantwortung der Handlungen hervorgebracht. Die professionelle Handlungsfähigkeit wird damit als Fähigkeit zu einer fachlich begründeten Wahrnehmung, Deutung und Intervention hervorgebracht, die zudem von einem zugewandten Beziehungsmodus geprägt ist. In keinem anderen Fall finden sich ähnliche Beschreibungen und Deutungen der eigenen Handlungspraxis, weshalb hier von einer Besonderheit des Falls auszugehen ist.

Die normative Ausrichtung der Selbstsorge wird – im Vergleich zu der nachfolgend aufgeführten *erfahrungsoffenen Selbstsorge* – besonders an dem hervorgebrachten Verhältnis der professionellen Handlungsfähigkeit und dem Erleben von Handlungssohnmacht deutlich. So wird das Erleben von Handlungssohnmacht in der *normativen Selbstsorge* – wie auch die emotionale Basis des Handelns insgesamt – als das Gegenstück zur professionellen Positionierung verstanden und tendenziell aus der Selbstsorge ausgeklammert (Kap. 6.1.2.6). Die einzige Thematisierung erlebter Hand-

lungssohnmacht findet sich im Zusammenhang mit ihrer Überwindung, das heißt der Wiederherstellung der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit im Umgang mit gewaltbetroffenen Kindern (Kap. 6.1.2.7). In der *normativen Selbstsorge* wird das Erleben von Handlungssohnmacht folglich als Widerspruch zur professionellen Positionierung als Fachkraft und als professionelle Vulnerabilität – im Sinne einer Nichterfüllung der professionellen Handlungserwartungen oder -maßstäbe – konstruiert (Kap. 7.1.2). Alles in allem wird deutlich, dass es in der *normativen Selbstsorge* nur wenig Platz für das eigene emotionale Erleben in der beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder gibt, insbesondere für jenes Erleben, das der Positionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft (vermeintlich) gegenübersteht. Der eigene normative Anspruch und die Konstruktion des Widerspruchs von Emotionalität und professioneller Handlungsfähigkeit werden dabei anhand der Handlungsweisen einzelner Kolleg*innen hervorgebracht:

»wenn man Vermutungen äußert die vielleicht ein bisschen ((einatmen)) (.) bisschen heftiger sind oder sehr viel heftiger als das Gewöhnte (.) und das sie dann sagen *oh ne das kann ich jetzt grad nicht hören* (.) das gibt=s auch (.) was ich überhaupt nicht verstehen kann und auch nicht akzeptieren kann« (Caren Conrad, Lehrerin).

Derartige emotionale Reaktionen wie die situative Zurückweisung der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt werden in der *normativen Selbstsorge* als unprofessionell bewertet und aus der eigenen Subjektposition ausgeschlossen.

Anders als in der *normativen Selbstsorge* basiert die Einnahme der Subjektposition als sorgende, professionell handlungsfähige Fachkraft in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* nicht auf konkreten Handlungssituationen, sondern auf der Darstellung des individuellen Professionalisierungsprozesses zum Thema sexualisierte Gewalt, der vor dem Hintergrund der historischen Professionsentwicklung kontextualisiert wird. Indem die Selbstsorge auf den gesamten Prozess der Aneignung der professionellen Handlungsfähigkeit zielt, können auch jene Erfahrungen integriert werden, die im Rahmen der *normativen Selbstsorge* als Widerspruch zur professionellen Positionierung konstruiert wurden. In den Beschreibungen einzelner bedeutsamer Interaktionen mit Betroffenen und Tätern sexualisierter Gewalt wird die professionelle Handlungsfähigkeit jeweils vor dem Hintergrund

der zurückliegenden Standards der Professionsentwicklung zum Umgang mit sexualisierter Gewalt hervorgebracht:

»und hab dann ähm (..) das professionell Beste was ich damals zur Verfügung hatte natürlich getan ((atmet ein)) ähm um diesen Mann zu bewegen zu überzeugen (..) äh (..) dass er (..) äh diese zweite Tochter **nicht auch** (..) missbraucht (..)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»ich hab dann zunehmend gespürt (..) der sitzt den Termin ab der sitzt diese Dreiviertelstunde ab ja [...] das hab ich gespürt im Lauf der der Beratung (..) und das hat was mit Ohnmacht zu tun gehabt da hab ich mir gedacht also das (..) der Verantwortung bin ich nicht gewachsen >ja< ohne (..) ohne mehr zu wissen zu dieser Thematik (...)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»mit uns=rem Wissen ich sach jetzt mal **uns=rem** fachlichen Wissen also Wissensstand vor zwanzig Jahren is in mit is mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf und also diese professionelle Ohnmacht« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Anders als in der *normativen Selbstsorge* wird die erlebte Handlungs-ohnmacht hier offen angesprochen. Das Erleben von Handlungs-ohnmacht wird nicht als im Widerspruch zur professionellen Handlungsfähigkeit stehend verstanden, sondern als Ausdruck des professionellen Entwicklungsstandes der zurückliegenden Zeit. Indem das Erleben von Handlungs-ohnmacht zur kollektiven Erfahrung einer ganzen Generation von Fachkräften erklärt wird, wird es zudem als Erfahrung entindividualisiert (Kap. 6.4.2.2). Beides scheint die Integration der eigenen Erfahrungen in die Selbstsorge als professionell handlungsfähige Fachkraft zu ermöglichen.

An dieser Stelle wird die strukturelle Differenz in der Positionierung der Fachkräfte, insbesondere im Hinblick auf die historischen (und disziplinären) Kontexte deutlich: Im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* ist (fachliches) Wissen über sexualisierte Gewalt zum dargestellten Zeitpunkt noch kaum vorhanden und, angestoßen durch die feministische Bewegung, gerade erst im Entstehen. Unter diesen Bedingungen erscheint es naheliegend, dass pädagogische Fachkräfte verstärkt darauf angewiesen waren, zunächst ohne Fachwissen zum Thema sexualisierte Gewalt Erfahrungen im

Umgang mit Betroffenen und Tätern zu sammeln, zu denen notgedrungen auch Erfahrungen von Ohnmacht gehörten. Demgegenüber ist das Fachwissen zum Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche gegenwärtig in umfassender Weise vorhanden, auch wenn es nach wie vor nicht flächendeckend in den pädagogischen Ausbildungsgängen und Einrichtungen verankert ist. Dennoch haben Fachkräfte heute, wie der Fall der *normativen Selbstsorge* zeigt, individuell die Möglichkeit, sich umfassend zum Thema zu informieren und fortbilden zu lassen. Nutzen sie diese nicht, kann dies – im Fall der *normativen Selbstsorge* – nicht mit dem historischen Stand der Professionsentwicklung zum Thema sexualisierte Gewalt erklärt werden und fällt weitgehend individuell auf die einzelne Fachkraft zurück. Strukturell werden entlang der Kategorie Berufserfahrung/Alter unterschiedliche Möglichkeiten sichtbar, als pädagogische Fachkraft das Erleben von Handlungsohnmacht in den Blick zu nehmen. Dies gilt aber nur für diejenigen Fachkräfte, deren Selbstsorge im Kontext von sexualisierter Gewalt zentral auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft gerichtet ist.

In den anderen Fällen zeigt sich eine differente Verteilung der Möglichkeiten, das Erleben von Handlungsohnmacht zu thematisieren. Hier ist es der Fall der *ambivalenten Selbstsorge*, der – hinsichtlich des Strukturmerkmals Berufserfahrung/Alter mit dem Fall der *normativen Selbstsorge* vergleichbar – Erfahrungen der Handlungsohnmacht thematisiert:

»hab da jetzt nicht großartig was zu sagen können sondern man nimmt es so ein bisschen betroffen auf« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Anders als im Fall der *normativen Selbstsorge* zeigt sich hier eine grundlegende Offenheit im Hinblick auf die Thematisierung des emotionalen Erlebens, die auf ähnliche Weise auch für den Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* rekonstruiert werden konnte. Im Unterschied zum Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* (und der *normativen Selbstsorge*) wird das Erleben von Handlungsohnmacht in der *ambivalenten Selbstsorge* aber nicht als Ausdruck fehlenden Wissens gedeutet und auch nicht – wie im folgenden Abschnitt bei der Darstellung der Selbstpraktiken gezeigt wird – als Anlass für die eigene Fort- und Weiterbildung zum Thema sexualisierte Gewalt aufgegriffen. Indirekt wird darüber deutlich, dass im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* das eigene Professionalisierungsdefizit zum Thema der sexualisierten Gewalt nicht erkannt wird, obgleich Situationen aufgetreten sind,

in denen die eigene Handlungssohnmacht für die Fachkraft bereits erlebbar wurde.

Demgegenüber wird in der *verletzten Selbstsorge* das Erleben von Handlungssohnmacht nur im Zusammenhang mit eigenen Gewaltwiderfahrnissen hervorgebracht (Kap. 6.3.2.2). Die erlebte Handlungssohnmacht kann in den Erzählungen über die widerfahrene sexualisierte Belästigung detailliert rekonstruiert werden. Sie beschränkt sich jedoch auf die Beziehung zum Täter, während sich die Fachkraft in Beziehungen zu anderen Personen als handlungsfähig positioniert. Im Hinblick auf den professionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wird die eigene professionelle Handlungsfähigkeit suggeriert:

»ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Mit Aussagen wie dieser wird die professionelle Handlungsfähigkeit zwar behauptet. Ausführungen über die konkrete Bearbeitung von Verdachtsfällen finden sich jedoch entweder gar nicht oder sie fallen sehr knapp aus und deuten auf ein Vorgehen hin, dass nicht den professionellen Standards einer Verdachtsabklärung entspricht. Zugleich werden Erfahrungen von Handlungssohnmacht auf der Ebene des professionellen Umgangs, ähnlich wie im Fall der *normativen Selbstsorge*, nicht erwähnt. Abschließend werden die Erkenntnisse in Tabelle 8 zusammengefasst:

Tabelle 8: Verhältnisbestimmung Handlungsfähigkeit und Handlungssohnmacht

Selbstsorgemodus	Verhältnis Handlungsfähigkeit und Handlungssohnmacht
normative Selbstsorge	Handlungssohnmacht wird aus der Positionierung als Professionelle ausgeklammert und als Widerspruch zur professionellen Handlungsfähigkeit konzipiert.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Handlungssohnmacht wird in die Position als Professioneller integriert und als Teil der professionellen Erfahrung konzipiert.
ambivalente Selbstsorge	Professionelle Handlungssohnmacht wird erlebt, aber nicht bearbeitet.
verletzte Selbstsorge	Professionelle Handlungssohnmacht wird nicht thematisiert.

Über den weiteren Fallvergleich deutet sich damit an, dass nicht die Berufserfahrung pädagogischer Fachkräfte entscheidend dafür ist, ob Erfah-

rungen von Handlungssohnmacht in die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte integriert werden (können) oder nicht. Dies ließ sich mit Blick auf den Vergleich der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zunächst annehmen. Im weiteren Fallvergleich wird vielmehr deutlich, dass sich die Möglichkeiten, Erfahrungen von Handlungssohnmacht in die Selbstsorge als pädagogische Fachkraft zu integrieren oder nicht, tendenziell entlang der geschlechtlichen Positionierung der Fachkräfte unterscheiden. So ist es für beide männlich positionierten Fachkräfte möglich, Erfahrungen von Handlungssohnmacht auf der Ebene der professionellen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt zu thematisieren, während die weiblich positionierten Fachkräfte das Erleben von Handlungssohnmacht bei der Bearbeitung von Kinderschutzfällen eher ausklammern oder wie im Fall der *normativen Selbstsorge* allenfalls im Zusammenhang mit ihrer Überwindung thematisieren. Indirekt wird damit deutlich, dass weibliche und männliche Fachkräfte normative Handlungserwartungen des Kinderschutzes auf unterschiedliche Weise annehmen und nicht gleichermaßen unter Druck stehen, diese auch umzusetzen. Im Fall der männlichen Fachkräfte werden ein geringerer Erwartungsdruck und eine größere Offenheit gegenüber Erfahrungen sichtbar, die im Hinblick auf die professionelle Positionierung als widersprüchlich interpretiert werden könnten. Diese Erfahrungsoffenheit scheint den weiblich positionierten Fachkräften nicht möglich. Vielmehr deutet sich in den Fällen weiblich positionierter Fachkräfte eine starke Ausrichtung der Selbstsorge an normativen Handlungsmaßstäben zum Umgang mit sexualisierter Gewalt und eine geringere ›Fehlertoleranz‹ sich selbst und anderen gegenüber an. Ob und inwieweit dieser Unterschied mit den vergeschlechtlichten Ordnungen der Sorge und der sexualisierten Gewalt zusammenhängen, kann nur vermutet werden. Es könnte sein, dass die Konstruktion der Sorge als weibliche Tätigkeit und die Konstruktion von Betroffenheit durch sexualisierte Gewalt als weibliche Erfahrung dazu führen, dass weiblich positionierte Fachkräfte sich der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche stärker verpflichtet fühlen. Darüber hinaus könnte die in Professionalisierungsdiskursen tendenziell abgewertete und als weiblich konnotierte Sorge- und Gefühlsarbeit insbesondere weiblich positionierte Fachkräfte dazu veranlassen, sich von den emotionalen Aspekten ihrer Arbeit wie dem Erleben von Handlungssohnmacht zu distanzieren, um als Professionelle anerkannt zu werden.

7.1.1.4 Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit I

In den Fällen, in denen die Selbstsorge auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft zielt, wurden verschiedene Selbstpraktiken identifiziert, die auf die Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der professionellen Handlungsfähigkeit gerichtet sind. Zwischen den Fällen der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zeigt sich – neben weiteren Unterschieden, die im nächsten Abschnitt dargelegt werden – eine zentrale Gemeinsamkeit, die in diesem Abschnitt herausgearbeitet und von den anderen Fällen abgegrenzt werden soll. Sowohl im Fall der *normativen Selbstsorge* als auch im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zeigt sich die anlassbezogene Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Thema sexualisierte Gewalt, die auf die Bewältigung und Überwindung der erfahrenen Handlungsohnmacht und auf die Erweiterung der individuellen professionellen Handlungskompetenzen zielt, als eine zentrale Selbstpraktik:

»aufgrund der Geschichte die ich vorhin auch erzählt hatte mit dem Jungen ähm der eben berichtete wie er mit seinem Vater spielt und was er spielt daraufhin fühlte ich mich sehr (..) wehrlos oder sehr (..) hilflos und habe dann mich angemeldet für eine Fortbildung zum Thema Gesprächsführung mit Kindern im Verdacht bei sexuellem Missbrauch« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

»und hab dann sehr verstärkt im Folge dieses Falles (..) mich dann in diesem Bereich weitergebildet und fortgebildet« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Mit der hervorgebrachten Selbstpraktik wird nachvollziehbar, auf welche Weise die erfahrene Handlungsohnmacht bewältigt, die eigene professionelle Handlungsfähigkeit wiederhergestellt und die Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft individuell abgesichert wird. In beiden Fällen erfolgt die individuelle Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund institutioneller Leerstellen zum Thema sexualisierte Gewalt und der Abwesenheit kollektiv verbindlicher Handlungsleitlinien zum professio-

nellen Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen. Während das Fehlen institutioneller Handlungsansätze in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* auf den historischen Stand der Professionsentwicklung zurückgeführt wird, wird die Abwesenheit institutioneller Handlungsansätze in der *normativen Selbstsorge* nicht begründet:

»mit uns=rem Wissen ich sach jetzt mal uns=rem fachlichen Wissen also Wissensstand vor zwanzig Jahren is in mit is mit dieser Thematik überhaupt nicht zu arbeiten« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»also ein Konzept konkret gibt es nicht (.)« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Die Abwesenheit verbindlicher institutioneller Handlungsansätze erweist sich auch mit Blick auf die weiteren Fälle als gemeinsame Handlungsbedingung:

»wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

»also da ist schon irgendwas aber weil ich jetzt nicht direkt in diesem ähm naturwissenschaftlichen Bereich bin wo Biologie und so drin liegt ähm und jetzt auch keine Klasse hab die direkt da betroffen ist weiß ich jetzt nicht genau wie das Konzept ist« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Zwar wird im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* auf das Vorhandensein eines sexualpädagogischen Konzepts verwiesen. Dieses scheint der Fachkraft aber nicht im Einzelnen bekannt zu sein. Da die Abwesenheit verbindlicher Handlungsansätze für alle vier Fälle als gemeinsame Handlungsbedingung gilt, tritt mit der in der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* hervorgebrachten Selbstpraktik der wiederholten Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen das hohe individuelle Engagement der Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt als Besonderheit hervor. Zwar wird in der *verletzten Selbstsorge* ebenfalls eine Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen in Betracht gezogen:

»ich hab halt ((atmet ein)) gesagt ich finde wir bräuchten dazu ne Fortbildung ((atmet ein))« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Die Organisation der Teilnahme an einer Fortbildung wird aber nicht individuell übernommen, sondern der Verantwortung der Schulleitung übertragen. Indirekt wird auf diese Weise nicht der individuellen Fachkraft, sondern der Institution die Verantwortung für die Herstellung und Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte zugeschrieben. Die implizite Kritik an der Institution, die mit der Verantwortungsübertragung für die ausbleibende Professionalisierung des Handelns zum Umgang mit sexualisierter Gewalt verknüpft ist, erinnert an die in einem Fall aus dem Gesamtsample offen formulierte Systemkritik, durch die das zurückhaltende Engagement einer Fachkraft in einem schwebenden Verdachtsfall auf sexualisierte Gewalt über die eigenen Verletzungserfahrungen im institutionellen Kontext sinntragend ausgefüllt wird (vgl. Hess & Retkowski, 2021). Dieser Fall repräsentiert gleichermaßen den rekonstruierten Modus der verletzten Selbstsorge, bei dem eigene noch unzureichend bearbeitete (institutionelle) Verletzungserfahrungen die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen be- oder verhindern. Demgegenüber führt das Erleben von Handlungssohnmacht in der Auseinandersetzung mit Betroffenen von sexualisierter Gewalt (und deren Angehörigen) im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* auf keiner Ebene zu einer Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen. Vielmehr wird ein individueller Handlungsentwurf hervorgebracht, der auf die Vermeidung von Nähe und das Einhalten einer räumlichen Distanz zu den Schüler*innen zielt (Kap. 6.2.2.6). Dieser Handlungsentwurf erweist sich im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* als zentrale Selbstpraktik, die zugleich darauf zielt, von den Schüler*innen als vertrauenswürdige Lehrkraft wahrgenommen zu werden, und ermöglicht, sogenannte Falschbeschuldigungen zu verhindern. Dies wird als professionelles Handeln im Sinne einer nicht-übergriffigen Nähe ausgegeben und ermöglicht dem Lehrer grundsätzlich handlungsfähig zu bleiben. Es wird jedoch zugleich deutlich, dass dieser Handlungsentwurf das Ergebnis einer tiefen Verunsicherung des Lehrers im Umgang mit sexualisierter Gewalt ist, die auch auf die eklatante Abwesenheit von Fachwissen und Handlungskompetenzen zurückzuführen ist und trotz der erlebten Handlungssohnmacht nicht – wie in den anderen Fällen – zum Anlass genommen wird, sich zum Thema sexualisierte Gewalt fortzubilden oder eine Fortbildung zumindest einzufordern. Abschließend werden die Erkenntnisse in Tabelle 9 zusammengefasst:

Tabelle 9: Selbstpraktiken I

Selbstsorgemodus	Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit I
normative Selbstsorge	Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen erfolgt individuell und auf eigene Initiative.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen erfolgt individuell und im Kollektiv und auf eigene Initiative.
ambivalente Selbstsorge	Es liegen keine Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit vor.
verletzte Selbstsorge	Die Verantwortung zur Fort- und Weiterbildung wird an die Einrichtungsleitung delegiert.

7.1.1.5 Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit II

Des Weiteren findet sich auf der Ebene der Selbstpraktiken ein gewichtiger Unterschied zwischen den Fällen der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*. Neben der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen wurden im Fall der *normativen Selbstsorge* zwei Selbstpraktiken rekonstruiert, die als Abgrenzungshandeln auf der Ebene sozialer Beziehungen beschrieben wurden und auf die Aufrechterhaltung der individuellen Ressourcen im beruflichen Kontext zielen (Kap. 6.1.2.8 u. 6.1.2.9). Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird die Selbstpraktik als emotionales Abgrenzungshandeln hervorgebracht, das zwischen der empathischen Haltung der Fachkraft und der Entwicklung von Gefühlen des Betroffenseins differenziert. Damit wird eine professionelle Haltung im Umgang mit Gefühlen bei der Auseinandersetzung angezeigt, die – auf emotionaler Ebene – als ressourcenorientiert beschrieben wurde und die sich auf die (langfristige) Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit richtet:

»es ist nicht so dass ich da an (..) in meinem privaten Leben oft dran denke (..) also im Rahmen des Nötigen wenn ich eben noch (.) Dinge tun kann dann mache ich das natürlich nach der Schule dass ich dann noch (.) Polizei anrufe oder mit Jugendämtern telefoniere oder mit Sozialarbeitern klar das gehört dazu [...] ich habe dann Mitleid mit den Kindern aber ich

leide nicht mit (.) das ist ein Unterschied (...)« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Auch auf der Ebene der sozialen Beziehung zu den Eltern der Schüler*innen und der Ebene der kollegialen Beziehung werden Selbstpraktiken sichtbar, die als ressourcenorientiertes Abgrenzungshandeln bezeichnet werden und im Sinne der Selbstsorge auf die (langfristige) Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit als Fachkraft zielen:

»ich fahre meine Energien nicht unnötig gegen die Wand (.) wenn ich weiß äh die kommen erst beim vierten Mal und dann sitzen die da und wissen am Tag danach eh nicht mehr was wir geredet haben oder dass sie überhaupt da waren (.) aufgrund von Substanzen die sie eingeschmissen haben dann brauch ich die auch gar nicht erst einladen (..)« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

»ja ich denke das kann man niemanden aufdrängen (.) man kann nur anbieten (.) dass (.) man da (.) zur Verfügung steht« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Mit diesen Selbstpraktiken wird ein achtsamer Umgang der Fachkraft mit den eigenen Ressourcen angezeigt. Während es auf der Ebene der pädagogischen Beziehung vor allem um emotionales Abgrenzungshandeln geht und angezeigt wird, dass klar umrissene Aufgaben im Kontext von sexualisierter Gewalt auch nach Schulschluss verrichtet werden, erfolgt die Abgrenzung gegenüber den Kolleg*innen und insbesondere den Eltern auch auf der Handlungsebene. Die zurückhaltende Positionierung gegenüber den Kolleg*innen verweist auf ein Wissen der Fachkraft, dass die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in Kollegien nicht konfliktfrei verläuft und dies die Fachkraft möglicherweise wertvolle Ressourcen kosten würde, die dann an anderer Stelle nicht zur Verfügung stünden. Auf impliziter Ebene wird hier eine Priorisierung der Sorge um gewaltbetroffene Kinder sichtbar, die den Kern der relationalen Positionierung der Fachkraft ausmacht (Kap. 7.2).

Im Unterschied dazu findet sich im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* eine Selbstpraktik, die den Austausch mit Kolleg*innen als zentral für die Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit hervorhebt:

»und ((atmet ein)) dieser Arbeitskreis vor zwanzig Jahren ähm der ist auch (.) eher auch durch ne starke Initiative von mir ((atmet ein)) entstanden nämlich mit dem Ziel die Institutionen zu diesem Thema zu vernetzen ja und ((atmet ein)) das wir mit=nander professionell über dieses Thema reden (.)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Der Austausch unter Kolleg*innen zum Thema sexualisierte Gewalt wird hier als wichtiger Bestandteil der individuellen Professionalisierung und der Professionsentwicklung und als Selbstpraktik im Hinblick auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit hervorgebracht. Während der kollegiale Austausch in der *normativen Selbstsorge* mit einzelnen Ausnahmen als ressourcenbindend oder -aufbrauchend hervorgebracht wird, wird der kollegiale Austausch in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* primär als ressourcenbildend dargestellt. Diese Unterschiede im subjektiven Erleben kollektiver Prozesse zum Thema sexualisierte Gewalt können einerseits auf Unterschiede zwischen den Handlungsfeldern Schule und Soziale Arbeit zurückgeführt werden. Insbesondere in der Sozialen Arbeit ist die stärkere Gewichtung des Teams bei der Entwicklung einer pädagogisch-professionellen Reflexivität vorgesehen und als kollegiale Fallberatung oder Supervision stärker institutionalisiert, als dies im Handlungsfeld Schule der Fall ist. Die Unterschiede im subjektiven Erleben können zudem auf die unterschiedlichen historischen und professionellen Kontexte zurückgeführt werden, in denen die Fachkräfte aktiv sind. Im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* erscheint der kollegiale Austausch auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil mit ihm die historisch fehlenden Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung ein Stück weit ersetzt werden sollen. Der kollegiale Austausch erhält damit vor dem Hintergrund der noch ausstehenden Professionsentwicklung zum Thema sexualisierte Gewalt eine zentrale Bedeutung für individuelle Prozesse der Professionalisierung in der damaligen Zeit. Das für die *erfahrungsoffene Selbstsorge* zentrale Strukturmerkmal der Offenheit für die Erfahrung anderer wird somit als (historische) Notwendigkeit verdeutlicht, die im Fall der *normativen Selbstsorge* aufgrund des Vorhandenseins eines umfassenden Fachwissens über sexualisierte Gewalt nicht gegeben ist.

Daneben kann in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* sowohl auf der Ebene der pädagogischen Beziehungen als auch auf der Ebene der kollegialen Beziehungen eine Tendenz zur Entgrenzung der beruflichen Arbeit rekonstruiert werden. Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wurde die

Entgrenzung im Zusammenhang mit dem großen Idealismus der Fachkraft sichtbar, der dazu führt, dass die berufliche Arbeit mit Tätern trotz der als anerkennungsarm und prekär beschriebenen Bedingungen über Jahre aufrechterhalten wird (Kap. 6.4.2.7). Die tendenzielle Entgrenzung zeigt sich daran, dass die Tätigkeit den Bedingungen, unter denen sie ausgeführt wird, übergeordnet wird. Anders als im Fall der *normativen Selbstsorge* wird damit in der *erfahrungs offenen Selbstsorge* weniger ein ressourcenorientiertes Handeln, sondern ein über lange Zeiträume sehr hoher Einsatz individueller Ressourcen sichtbar.

Darüber hinaus wird auch auf der Ebene der kollegialen Beziehungen eine Tendenz zur Entgrenzung deutlich. Diese kann im Zusammenhang mit der Ausdehnung der Arbeitszeit und dem Übergreifen der Thematik sexualisierter Gewalt auf Bereiche des Privatlebens festgestellt werden:

»und ähm (.) als:s=wir wieder mal unterwegs waren fortbildungsmäßig in Bezug auf sexuellen Missbrauch und Täterarbeit ((atmet ein)) ähm ham wir abends mal nach der Fortbildung uns zusammen gesetzt mit Kollegen die in dieser Arbeitsgruppe war=n (.) und ham noch n **Wein** getrunken bei ner Kollegin privat zu Hause die vor Ort wohnte (..) u:nd nach der ein oder andern Flasche Wein (.) ham wir natürlich dann über die Fortbildung geredet auch über unsere berufliche Erfahrung geredet« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Anders als im Fall der *normativen Selbstsorge*, die auf der klaren Trennung beruflicher und privater Bereiche basiert, wird hier dargelegt, dass die Grenzen zwischen Beruflichem und Privatem nicht nur einmal – etwa im Rahmen der Teilnahme an Fortbildungen – verwischt wurden. In der *erfahrungs offenen Selbstsorge* wird damit ein weniger klar getrenntes Verhältnis von Beruflichem und Privatem angedeutet ebenso wie das tendenzielle Hineinreichen der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt auch in Bereiche des Lebens, die für Erholung vorgesehen sind.

In der Forschung zur professionellen Arbeit mit traumatisierten Menschen werden die Aufrechterhaltung der eigenen Tätigkeit bei Abwesenheit zentraler Anerkennungsdimensionen und das Verwischen beruflicher und privater Grenzen als zwei Faktoren benannt, die dazu führen können, dass die berufliche Arbeit langfristig zu Belastungen führen kann (vgl. Scherwath & Friedrich, 2012). Damit wird nahegelegt, dass die in der *erfahrungs offenen Selbstsorge* enthaltenen entgrenzenden Tendenzen

eine mögliche Basis für die Entwicklung der spezifischen Erfahrung von Vulnerabilität darstellen (Kap. 6.4.2.9 u. 6.4.2.10), auch wenn dies auf der vorliegenden Datengrundlage nicht abschließend geklärt werden kann. Demgegenüber könnte das in der *normativen Selbstsorge* hervorgebrachte Abgrenzungshandeln auf der Ebene der pädagogischen wie kollegialen Beziehung eine Möglichkeit für pädagogische Fachkräfte darstellen, sich langfristig vor Belastungen durch die intensive berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zu schützen.

Da die Selbstsorge in den Fällen der *ambivalenten Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge* kaum auf die Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit im Kontext mit sexualisierter Gewalt zielt, finden sich keine vergleichbaren Selbstpraktiken. Die Zusammenfassung der Erkenntnisse in Tabelle 10 beschränkt sich daher erneut auf die Fälle der *normativen* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*:

Tabelle 10: Selbstpraktiken II

Selbstsorgemodus	Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit II
normative Selbstsorge	Es wird eine Ressourcenorientierung auf Beziehungsebene angezeigt, die zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit führt.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Es zeigt sich eine Tendenz zur Entgrenzung der eigenen Tätigkeit, erstens im Zusammenhang mit den prekären Bedingungen, unter denen die Tätigkeit ausgeführt wird, und zweitens über die punktuelle Verwischung der Grenzen von beruflicher und privater Sphäre.

Es kann festgehalten werden, dass im Hinblick auf die Erfahrungsdimension der Handlungsfähigkeit große Unterschiede in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte dahingehend sichtbar werden, ob und inwiefern sie die Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft überhaupt für sich beanspruchen und sich als handlungsfähige Fachkraft hervorbringen (können). Zwar beinhalten alle Fälle Bezüge zur eigenen Handlungsfähigkeit, was diese als zentrale Erfahrungsdimension der Selbstsorge hervortreten lässt. Nicht in allen Fällen geht es dabei jedoch um eine professionelle Handlungsfähigkeit zum Thema sexualisierte Gewalt, also um ein Handeln gemäß einer bestimmten Logik oder Qualität (vgl. Pfadenhauer, 2005). Obwohl alle Fachkräfte bereits Erfahrungen im Umgang mit Verdachtsfällen oder mit gewaltbetroffenen Kindern und

Jugendlichen gemacht haben, erkennen sie sich nicht alle als Professionelle. Dies wird besonders im Zusammenhang mit den Erfahrungen von Handlungssohnmacht deutlich, auf die nur dann mit Selbstpraktiken zur Wiederherstellung der professionellen Handlungsfähigkeit reagiert wird, wenn die Fachkräfte sich – wie im Fall der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* – bereits als Professionelle erkannt haben und die Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft für sich beanspruchen. Der in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten vielfach beklagte Professionalisierungsbedarf zeigt sich damit auch auf Subjektebene. Als besondere Problematik zeigte sich dabei, dass in keinem der Fälle institutionelle Konzepte und verbindliche Handlungsansätze vorlagen, die die Fachkräfte dabei hätten unterstützen können, Erfahrungen von Handlungssohnmacht einerseits als Hinweis auf eigene Professionalisierungsbedarfe zu deuten und zum Anlass zu nehmen, sich fortbilden zu lassen. Die professionelle Handlungsfähigkeit im Kontext von sexualisierter Gewalt wird damit in allen Fällen zentral zur Frage des individuellen Engagements pädagogischer Fachkräfte gemacht. Zwar bietet diese Individualisierung für engagierte Fachkräfte die Möglichkeit, sich unabhängig von institutionellen Vorgaben und Prozessen fortzubilden und als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft (Kap. 6.1) und als Pionier oder Experte der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt (Kap. 6.4) zu positionieren. Doch beinhaltet sie zugleich die Möglichkeit, dass Fachkräfte sich der Thematik sexualisierter Gewalt gar nicht oder in unzureichender Weise annehmen wie die Fälle der *ambivalenten Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge* zeigen. Solange diese Fachkräfte nicht über die nötigen Handlungskompetenzen und das nötige Fachwissen verfügen, das sie benötigen, um adäquat mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche umgehen zu können, erweisen sie sich auf professioneller Ebene als vulnerabel (Kap. 7.1.2).

Darüber hinaus birgt die individualisierte Verantwortung für die professionelle Handlungsfähigkeit auch für diejenigen ein Risiko, deren Selbstsorge zentral auf die Einnahme der Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft zielt. Im Fall der *normativen Selbstsorge* zeigte sich, dass nicht nur die professionelle Handlungsfähigkeit individualisiert wird, sondern auch das Erleben von Handlungssohnmacht. Dieses wurde in der *normativen Selbstsorge* als Widerspruch zur professionellen Handlungsfähigkeit, also als vulnerable Professionalität gedeutet und –

um weiterhin als Professionelle erkannt zu werden – aus der Selbstsorge ausgeklammert. Daran zeigt sich, dass nicht nur die Verantwortung für die professionelle Handlungsfähigkeit einer Fachkraft individualisiert wird, sondern auch das Auftreten von Gefühlen wie Handlungssohnmacht oder Hilflosigkeit individuell verantwortet werden muss. Nicht für alle Fachkräfte ist davon auszugehen, dass diese wie im Fall der *normativen Selbstsorge* ihre individuellen Ressourcen dafür einsetzen, die erlebte Handlungssohnmacht zu bewältigen und die professionelle Handlungsfähigkeit wiederherzustellen und zu erweitern. Es muss also davon ausgegangen werden, dass Erlebnisse von Handlungssohnmacht wie im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* bei Fachkräften unbearbeitet bleiben können und überdies zur Zurückhaltung bei der Abklärung eines Verdachtsfalls oder gar zur Abwendung von gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen führen können.

Ein weiteres Risiko der individualisierten Verantwortung für die Herstellung und Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit wurde am Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* nachvollziehbar. Es wurden in der Tendenz entgrenzte Handlungsweisen nachvollziehbar, die gerade unter Fachkräften, die beruflich über einen langen Zeitraum mit der Thematik von sexualisierter Gewalt befasst sind, zu einer Form von Vulnerabilität führen können, die als berufsbiografische Vulnerabilität bezeichnet werden kann (Kap. 7.1.2).

Nicht nur im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* wird damit eine Verflechtung der Erfahrungsdimension der (professionellen) Handlungsfähigkeit mit Aspekten der Vulnerabilität angedeutet. Im nächsten Kapitel wird das subjektive Erleben der eigenen Verletzbarkeit als weitere zentrale Erfahrungsdimension im Fallvergleich herausgearbeitet und zu verschiedenen Dimensionen der Vulnerabilität zusammengefasst.

7.1.2 Vulnerabilität als Erfahrungsdimension

Als zweite Erfahrungsdimension der Selbstsorge im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt wird die eigene Verletzbarkeit³⁰ als pädagogische Fachkraft hervorgebracht. Zwar finden sich zwischen den Fällen große Unterschiede hinsichtlich Ausprägung und Intensität der erfahrenen Vulne-

30 Die Begriffe der Verletzbarkeit und der Vulnerabilität werden synonym verwendet.

rabilität. Als Erfahrungsdimension kann die eigene Verletzbarkeit jedoch fallübergreifend als ein Aspekt der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte rekonstruiert werden. In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Ausprägungen von Vulnerabilität herausgearbeitet, die jeweils in einem Fall hervorgebracht werden. Bei der Beschreibung der jeweiligen Ausprägung werden dennoch Bezüge zu den anderen Fällen hergestellt.

Als erste Ausprägung der Verletzbarkeit wird die im vorherigen Kapitel bereits angesprochene Erfahrung der professionellen Verletzbarkeit dargelegt, die im Fall der *normativen Selbstsorge* implizit hervorgebracht wird.³¹ Als zweite Ausprägung der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte wird die ebenfalls erwähnte berufsbiografische Verletzbarkeit beschrieben, die im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* hervorgebracht wird. Beide Ausprägungen, die professionelle und die berufsbiografische Vulnerabilität, stehen in einem engen Zusammenhang mit der Erfahrungsdimension professioneller Handlungsfähigkeit und können daher primär in den Fällen rekonstruiert werden, in denen die Positionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft im Fokus der Selbstsorge steht. Als dritte Ausprägung der Vulnerabilität wird die Erfahrung kollegialer Verletzbarkeit dargelegt, die im Fall der *verletzten Selbstsorge* hervorgebracht wird. Als vierte Vulnerabilitätsausprägung wird die potenzielle Verletzbarkeit als männliche Fachkraft beschrieben, die im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* hervorgebracht wird. Anders als bei den ersten beiden Vulnerabilitätsausprägungen nehmen die Erfahrungen kollegialer Verletzbarkeit und der Verletzbarkeit als männliche Fachkraft einen zentralen Stellenwert in der Selbstsorge der pädagogischen Fachkräfte ein. Mehr noch, sie dominieren die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte und überlagern weitere Erfahrungsdimensionen wie etwa die professionelle Handlungsfähigkeit.

Bevor die Erfahrungsdimension der Vulnerabilität in ihren unterschiedlichen Ausprägungen beschrieben wird, soll betont werden, dass die Verletzungserfahrungen pädagogischer Fachkräfte an keiner Stelle mit dem Leid gewaltbetroffener Kinder und Jugendliche parallelisiert werden sollen. Die Fokussierung auf die von Fachkräften in der Auseinandersetzung mit sexu-

31 Der Begriff der professionellen Vulnerabilität wird synonym zum Begriff der vulnerablen Professionalität verwendet. Eine Differenzierung beider Begriffe findet sich bei Christmann (2021, S. 217f.), der ausgehend von dem Begriff der »Professional Vulnerability« nach Kraft et al. (2017) argumentiert, dass es sinnvoller sei, von einer vulnerablen Professionalität zu sprechen.

alisierter Gewalt erfahrene Vulnerabilität wird nicht als Gleichsetzung mit der Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen verstanden. Stattdessen zielt die Inblicknahme unterschiedlicher Ausprägungen der Vulnerabilität darauf, die spezifischen Verletzungserfahrungen pädagogischer Fachkräfte wahrzunehmen und als Bestandteil professioneller Sorgeprozesse anzuerkennen, mit dem Ziel, Fachkräfte trotz eigener Verletzungserfahrungen dazu zu befähigen, gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche professionell zu unterstützen.

7.1.2.1 Zur Erfahrung von professioneller Vulnerabilität

Die Erfahrung der professionellen Vulnerabilität wird im Fall der *normativen Selbstsorge* als (gefühlte) Abwesenheit einer professionellen Handlungsfähigkeit hervorgebracht, die sich für die Fachkraft über das Erleben von Handlungssohnmacht manifestiert und die – neben weiteren Aspekten – zum situativen Rückzug der Fachkraft aus der Interaktion mit einem gewaltbetroffenen Kind führt. Zwar finden sich in allen Fällen Hinweise auf die professionelle Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte. Als Erfahrungsdimension wird sie jedoch ausschließlich im Fall der *normativen Selbstsorge* und in eingeschränkter Weise auch im Fall der *verletzten Selbstsorge* hervorgebracht. Demgegenüber wird die professionelle Vulnerabilität im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* nicht erkannt, während sie im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* in die Positionierung als professionell handlungsfähige Fachkraft integriert und vor dem Hintergrund der Professionsentwicklung normalisiert wird. Das deutliche Hervortreten der professionellen Vulnerabilität im Fall der *normativen Selbstsorge* ist daher vor allem auf die normative Perspektive zurück zu führen, mit der die Fachkraft sich und die eigenen Handlungen zum Thema sexualisierte Gewalt in den Blick nimmt und kontrolliert. Diese normative Perspektive auf das eigene Tun deutet sich auch im Fall der *verletzten Selbstsorge* an, während der Blick auf das eigene Tun in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* und tendenziell auch die *ambivalenten Selbstsorge* von einer Offenheit geprägt ist – auch wenn die eigenen Handlungen nicht den normativen Standards entsprechen. Indirekt deutet sich darüber ein Geschlechterbias dahingehend an, wie sich pädagogische Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt in den Blick nehmen können, und dahingehend, dass weiblich positionierte Fachkräfte professionell vergleichsweise unter einem stärkeren normativen Druck stehen als ihre männlich positionierten Kollegen (Kap. 7.2).

Konkret wird die Erfahrung der professionellen Vulnerabilität im Fall der *normativen Selbstsorge* im Kontext einer durch die Fachkraft herbeigeführten Disclosure-Situation verortet (Kap. 6.1). Sie basiert auf der bereits an anderer Stelle dargelegten subjektiv hervorgebrachten Widerspruchskonstruktion von Gefühlen wie Hilflosigkeit und Ohnmacht und der beanspruchten Positionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft. In der Erfahrung der Fachkraft führt das Erleben von Handlungsohnmacht zur situativen Einschränkung der professionellen Handlungsfähigkeit. Eben diese Einschränkung wird in der *normativen Selbstsorge* als Verletzung der professionellen Positionierung verstanden, auch wenn diese nur situativ erfolgt. Die Erfahrung professioneller Vulnerabilität wird in der *normativen Selbstsorge* nur auf impliziter Ebene – als mehrminütiges Schweigen – hervorgebracht (Kap. 6.1.2.6). Sie wird damit zugleich aus der Selbstsorge ausgeklammert und reinszeniert. Das Ausklammern der Erfahrung von professioneller Vulnerabilität zeigt sich im Fall der *normativen Selbstsorge* somit als reflexive Selbstpraktik, die sich auf ähnliche Weise auch im Fall der *verletzten Selbstsorge* findet und die darauf zielt, durchgehend als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft erkannt zu werden. Erst im Zusammenhang mit ihrer Überwindung wird die Erfahrung von Vulnerabilität schließlich auch explizit als Aspekt der Selbstsorge hervorgebracht (Kap. 6.1.2.7). Die Fachkraft kann damit anzeigen, dass sie in der Lage ist, professionelle Handlungsfähigkeit nach einer situativ auftretenden Einschränkung wiederherzustellen und damit ihre professionelle Vulnerabilität zu überwinden. Indirekt wird darüber ein Verständnis von Professionalität hervorgebracht, das die Notwendigkeit der kontinuierlichen individuellen Herstellung und Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit voraussetzt und situative Einschränkungen der professionellen Handlungsfähigkeit als Verletzung der professionellen Positionierung, also als professionelle Vulnerabilität versteht.

Mit Bezug auf das Handeln einzelner Kolleg*innen, die die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt situativ ablehnen, wird dies im Fall der *normativen Selbstsorge* explizit formuliert:

»wenn man Vermutungen äußert die vielleicht ein bisschen ((einatmen)) (.) bisschen heftiger sind oder sehr viel heftiger als das Gewöhnte (.) und das sie dann sagen *oh ne das kann ich jetzt grad nicht hören* (.) das gibt=s auch (.) was ich überhaupt nicht verstehen kann und auch nicht akzeptieren kann« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Die situative Zurückweisung oder Einschränkung der professionellen Handlungsfähigkeit wird hier explizit als unprofessionell eingeordnet. Dabei werden die Fachkräfte selbst in die Verantwortung für die Herstellung und Aufrechterhaltung ihrer professionellen Handlungsfähigkeit genommen. Im Selbstbezug wird dies darüber angezeigt, dass die Überwindung der professionellen Vulnerabilität über die Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildung erfolgt, die von der Fachkraft selbstständig aufgesucht wird. Dies fungiert auf impliziter Ebene als Eingeständnis der eigenen professionellen Vulnerabilität, also davon, dass die eigenen fachlichen Handlungsgrundlagen nicht als ausreichend eingeschätzt wurden, um ein gewaltbetroffenes Kind in der Situation des Anvertrauens adäquat zu begleiten und die dabei entstehenden Gefühle professionell einzuordnen.

Auf ähnliche Weise wird in der *verletzten Selbstsorge* die eigene professionelle Vulnerabilität zum Thema sexualisierte Gewalt angedeutet. Zwar werden hier keine Situationen angesprochen, in denen es bei der Bearbeitung von Verdachtsfällen zum Erleben von Handlungsohnmacht kommt. Dies ist mitunter darauf zurückzuführen, dass zu den Situationen, in denen die Fachkraft mit einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt konfrontiert ist, keine dichten Beschreibungen vorliegen. Es wird zugleich aber auf die Abwesenheit verbindlicher Handlungsstandards zum Umgang mit Verdachtsfällen verwiesen *und* der Bedarf an Fort- und Weiterbildung – für das gesamte Kollegium – explizit hervorgehoben:

»wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

»ich hab halt ((atmet ein)) gesagt ich finde wir bräuchten dazu ne Fortbildung ((atmet ein))« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Die Hinweise auf die fehlenden fachlichen Grundlagen und den Bedarf an Fort- und Weiterbildung können auch hier als Eingeständnis der eigenen professionellen Vulnerabilität interpretiert werden. Anders als im Fall der *normativen Selbstsorge* wird die Verantwortung für die Beseitigung der professionellen Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte aber primär der Institution zugeschrieben. Eine individuelle Verantwortungsübernahme wird im Fall der *verletzten Selbstsorge* erst erkennbar, als mit der Einrichtung der Position der schulinternen Ansprechperson eine institutionelle Grundlage für das Engagement der Fachkraft zum Thema sexualisierte Gewalt ge-

schaffen wird. Die starke Fokussierung auf die Institution könnte sich im Fall der *verletzten Selbstsorge* aus den Gewalterfahrungen erklären, die die Fachkraft im beruflichen Kontext macht. Gerade für Fachkräfte mit Verletzungserfahrungen im institutionellen Kontext könnte der institutionelle Rahmen eine Sicherheit für den Umgang mit sexualisierter Gewalt darstellen, sollte es bei der Bearbeitung von Verdachtsfällen erneut zu Konflikten unter Kolleg*innen kommen.

Im Unterschied zu den Fällen der *normativen Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge*, in denen die Erfahrung professioneller Vulnerabilität nur auf impliziter Ebene – als Schweigen und als Eingeständnis des eigenen Bedarfs an Fortbildung – hervorgebracht wird, wird die professionelle Vulnerabilität im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* explizit gemacht (Kap. 6.4.2.2 u. 6.4.2.3):

»und das hat was mit Ohnmacht zu tun gehabt da hab ich mir gedacht also das (..) der Verantwortung bin ich nicht gewachsen >ja< ohne (..) ohne mehr zu wissen zu dieser Thematik (...)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»weil ähm (.) ich in den letzten zwanzig Jahren viel Kollegen erlebt hab in äh (.) meinem Job die auch also Berufskollegen die auch absolut überfordert waren mit diesem Thema [...] ((atmet ein)) die auch äh in den letzten f:ünfundzwanzig Jahr im Grunde mit dem Thema konfrontiert sind und ((atmet ein)) äh ohnmächtig waren handlungs- handlungsmäßig ohnmächtig war=n und ((atmet ein)) >ähm< (.) diese Ohnmacht ist mir sehr früh begegnet im Beruf und also diese professionelle Ohnmacht« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Indem die individuelle Erfahrung professioneller Vulnerabilität zugleich als Erfahrung einer ganzen Generation von Fachkräften ausgegeben wird, wird sie normalisiert und als selbstverständlicher Bestandteil der professionellen Positionierung ausgegeben. Anders als im Fall der *normativen Selbstsorge* wird die Erfahrung der professionellen Vulnerabilität auf den Stand der Professionsentwicklung zum damaligen Zeitpunkt zurückgeführt und damit entindividualisiert (Kap. 6.4.2.5). Die kollektive Rahmung und die Verortung der eigenen Erfahrungen im Kontext einer erst beginnenden Professionsentwicklung zum Thema sexualisierte Gewalt ermöglichen es, die erfahrene Vulnerabilität nicht als Widerspruch, sondern als Bestandteil der professionellen Erfahrung darzustellen.

Demgegenüber wird die professionelle Vulnerabilität im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* nicht als Erfahrungsdimension hervorgebracht, auch wenn sich zahlreiche Hinweise für das Vorliegen dieser finden. Neben einem offenkundig werdenden Wissensdefizit zum Thema sexualisierte Gewalt wird auch das konkrete Erleben von Handlungssohnmacht nicht zum Anlass dafür genommen, die eigene Wissensgrundlage und die eigenen Handlungsmöglichkeiten zum Thema sexualisierte Gewalt zu erweitern. Anders als in den anderen Fällen liegt damit kein Eingeständnis der professionellen Vulnerabilität vor. Es wird daher davon ausgegangen, dass diese im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* nicht erkannt wird. Der Fall der *ambivalenten Selbstsorge* zeigt, dass pädagogische Fachkräfte auch gegenwärtig nicht immer in der Lage sind, die eigene professionelle Vulnerabilität zu erkennen und über die Aneignung von Fachwissen und Handlungskompetenzen zu reduzieren, selbst wenn darüber erlebte Unsicherheiten im Umgang mit sexualisierter Gewalt bearbeitet werden könnten. Eine mögliche Erklärung dafür bietet die spezifische Erfahrung von Verletzbarkeit, die in der *ambivalenten Selbstsorge* hervorgebracht und weiter unten als potenzielle Vulnerabilität als männliche Fachkraft beschrieben wird.

In Tabelle 11 werden die Ergebnisse des Fallvergleichs zum Aspekt der professionellen Vulnerabilität zusammengefasst:

Tabelle 11: Professionelle Vulnerabilität

Selbstsorgemodus	Professionelle Vulnerabilität als Erfahrungsdimension
normative Selbstsorge	Die professionelle Vulnerabilität wird im Kontext eines Disclosure-Prozesses konkret als Handlungssohnmacht erfahren und implizit hervorgebracht. Sie wird als individueller Makel und als Widerspruch zur professionellen Positionierung konstruiert, tendenziell aus der Selbstsorge ausgeklammert und individuell bearbeitet und überwunden.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Die professionelle Vulnerabilität wird explizit als individuelle Erfahrung und als Erfahrung einer ganzen Generation von Fachkräften hervorgebracht und als Bestandteil des eigenen Professionalisierungsprozesses normalisiert. Sie wird individuell und kollektiv bearbeitet und überwunden.
ambivalente Selbstsorge	Die professionelle Vulnerabilität wird nicht als Erfahrung hervorgebracht, auch wenn explizite Hinweise für diese vorliegen. Es werden keine Handlungen unternommen, die auf die Überwindung der eigenen professionellen Vulnerabilität zielen, worüber angedeutet wird, dass die Fachkraft sich nicht als Professioneller erkennt.

Selbstsorgemodus	Professionelle Vulnerabilität als Erfahrungsdimension
verletzte Selbstsorge	Die professionelle Vulnerabilität wird implizit über das Eingeständnis des eigenen Bedarfs an Fort- und Weiterbildung hervorgebracht. Ihre Bearbeitung wird als institutionelle Aufgabe ausgegeben und individuell erst dann bearbeitet, wenn die institutionellen Grundlagen dafür geschaffen werden.

Im Fallvergleich deutet sich an, dass sich die Möglichkeiten, die eigene professionelle Vulnerabilität zum Gegenstand der Selbstsorge zu machen, für weiblich positionierte und männlich positionierte Fachkräfte unterscheiden. Während die männlich positionierten Fachkräfte das Erleben von Handlungssohnmacht offen thematisieren und als Aspekt in die professionelle Positionierung – zumindest im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* – integrieren, erfolgt die Thematisierung der professionellen Vulnerabilität weiblich positionierter Fachkräfte auf impliziter Ebene und im Zusammenhang mit ihrer (potenziellen) Überwindung durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen. Erneut deutet sich darüber an, dass weiblich positionierte Fachkräfte ungleich stärker unter dem Druck stehen, die normativen Ansprüche des Kinderschutzes zu erfüllen, um sich selbst als Professionelle zu erkennen und als diese erkannt zu werden. Der eigenen Professionalität widersprechende Erfahrungen werden daher eher als bei männlich positionierten Fachkräften im Verborgenen gehalten. Der Anspruch, zum Thema sexualisierte Gewalt als professionell handlungsfähige Fachkraft wahrgenommen zu werden und als diese Verantwortung zu übernehmen, scheint unter weiblich positionierten Fachkräften eher vorhanden und möglich als – wie am Fall der *ambivalenten Selbstsorge* gezeigt – unter männlich positionierten Fachkräften. Zugleich scheint sich gerade das Konstrukt der Professionalität als eines zu erweisen, das – anders als die Sorge – im Kontext von sexualisierter Gewalt männlich positionierten Fachkräften eher offenzustehen scheint, sodass sie sich – wie im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* – trotz zahlreicher Hinweise auf die professionelle Vulnerabilität dennoch als Professionelle im Umgang mit sexualisierter Gewalt positionieren können.

Überdies wird deutlich, dass der zeithistorische Kontext, in dem die berufliche Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verortet wird, einen Einfluss auf die Inblicknahme der professionellen Vulnerabilität hat. Findet diese wie im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zu einem Zeitpunkt statt, zu dem ein Fachwissen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Disziplin und Profession nur rudimentär verankert ist,

erleichtert dies die Thematisierung von Erfahrungen professioneller Vulnerabilität, weil diese entindividualisiert werden können. Die Möglichkeiten zur Entindividualisierung der Verantwortung für die Beseitigung der professionellen Vulnerabilität scheinen zudem eher im Handlungsfeld Sozialer Arbeit gegeben, während sich im Handlungsfeld Schule eine stark individualisierende Perspektive auf das Erleben und die Überwindung der professionellen Vulnerabilität – zumindest im Fall der *normativen Selbstsorge* – zeigt. Demgegenüber wird in den Fällen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge*, den kollektiven Instanzen, dem Team, der Institution und der Profession eine stärkere Bedeutung bei der Herstellung und Überwindung der professionellen Vulnerabilität beigemessen. Bleibt institutionelle Verantwortungsübernahme aus, obliegt es den individuellen Möglichkeiten der einzelnen Fachkraft, ob und inwiefern sie sich der eigenen professionellen Vulnerabilität zuwenden kann oder nicht. Gerade in den Fällen, in denen andere Verletzungserfahrungen im Fokus der Selbstsorge stehen, erweisen sich diese Möglichkeiten als eingeschränkt und werden – wie der Fall der *ambivalenten Selbstsorge* zeigt – gar nicht ergriffen, oder – wie der Fall der *verletzten Selbstsorge* zeigt – nur, nachdem die Institution die strukturellen Grundlagen für das Engagement einzelner Fachkräfte geschaffen hat.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die weiteren Ausprägungen der Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte dargelegt, die in den Fallanalysen rekonstruiert wurden. Während die Erfahrung der professionellen Vulnerabilität auf eine Gemeinsamkeit der Positionierung pädagogischer Fachkräfte verweist, treffen die weiteren Ausprägungen der Verletzbarkeit nicht auf alle vier Fachkräfte zu. Die Darstellungen erfolgen daher mit Bezug auf einen einzelnen Fall. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese als Erfahrungsdimensionen nicht auf andere, ähnlich gelagerte Fälle verallgemeinerbar sind.

7.1.2.2 Zur Erfahrung von berufsbiografischer Vulnerabilität

Eine weitere Ausprägung der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte wird in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* hervorgebracht (Kap. 6.4). In dieser Ausprägung wird die eigene Verletzbarkeit retrospektiv als Folge der langjährigen und intensiven Arbeit mit Tätern und Betroffenen sexualisierter Gewalt hervorgebracht. Sie wird als berufsbiografische Vulnerabilität bezeichnet und kann als verändertes Selbsterleben auf der Ebene privater

sozialer Beziehungen rekonstruiert werden, das von der Fachkraft als einschränkend und belastend erlebt wird. Konkret zeigt sie sich in zweierlei Hinsicht: als veränderte Empfindsamkeit im Bereich des Sexuellen, die als Einschränkung der Möglichkeiten auf der Ebene sexueller Praktiken beschrieben wird (Kap. 6.4.2.9), und als gesteigerte Empfindsamkeit gegenüber gesellschaftlich verursachtem Leid von Menschen und als deutliche Einschränkung der eigenen Ressourcen auf der Ebene außerberuflicher sozialer Beziehungen, die insbesondere im Kontext der persönlichen Sozialbeziehungen ein Konfliktpotenzial mit sich bringt, das zu zusätzlichen Belastungen aufseiten der Fachkraft führt (Kap. 6.4.2.10). Die berufsbiografische Verletzbarkeit wird von der Fachkraft sukzessiv erfahren und vor allem im letzten Drittel der Berufstätigkeit spürbar. Die Deutung und Einordnung der Vulnerabilitätserfahrung erfolgt über den Austausch mit Kolleg*innen, die von ähnlichen Veränderungen des Selbsterlebens auf sexueller Ebene berichten. Der Austausch erweist sich als wichtiger Schritt für ein besseres Selbstverstehen und bietet der Fachkraft die Möglichkeit zur Einordnung der eigenen Erfahrungen. Die wahrgenommenen Veränderungen auf der Ebene des sexuellen Selbsterlebens werden dabei als direkte Folge der langjährigen beruflichen Arbeit mit Betroffenen und Tätern sexualisierter Gewalt gedeutet:

»und dann auch die Folgezeit hab ich so gedacht (..) ja (..) irgendwo muss=es ja Spuren hinterlassen also wenn man mit (..) mit ner missbräuchlichen Sexualität sehr viel zu tun hat (..) dann kann das doch auch die eigene (..) die eigene Sexualität beeinflussen (..) oder (..) m=muss nicht aber kann sie *beeinflussen* (..)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Die langjährige berufliche Tätigkeit zum Thema sexualisierte Gewalt wird als *eine* mögliche Erklärung herangezogen, während individuelle Faktoren als weitere Möglichkeit, die eine Veränderung bewirkt haben könnte, benannt werden. Insgesamt wird damit eine Unsicherheit im Hinblick auf die Deutung und Einordnung des eigenen Erlebens sichtbar, die darauf verweist, dass es der Fachkraft trotz der Feststellung, dass es anderen Kolleg*innen ähnlich geht, in der Tendenz schwerfällt, die erfahrene Vulnerabilität als Teil der beruflichen Erfahrung anzunehmen und in die professionelle Positionierung zu integrieren. Zwar wird die Verletzbarkeit nicht aus der Selbstsorge ausgeklammert. Es zeigt sich aber ein Ringen um die Frage, wie sich die wahrgenommene Verletzbarkeit im Hinblick auf die eingenom-

mene Subjektpositionierung als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft verhält. Dieses Ringen wird aufgelöst, indem der Bereich des beruflichen Handelns von den beobachteten Veränderungen ausgespart wird:

»nach acht Stunden >ja< also ich hab immer weniger **übrich** (.) in den letzten Jahren für (.) Privates >ja<« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Die professionelle Positionierung wird auf diese Weise aufrechterhalten. Die Unsicherheit in der Deutung und Einordnung der berufsbiografischen Vulnerabilität könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Fachkraft über kein Fachwissen zu den Folgen der beruflichen Auseinandersetzung mit traumatisierten Menschen im Kontext von sexualisierter Gewalt verfügt, obwohl dieses in Teilen der Sozialen Arbeit unter dem Stichwort der *sekundären Traumatisierung* kursiert (vgl. Weiß, 2009; Scherwath & Friedrich, 2012; Rössel-Čunović, 2013). Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Kenntnis dieser Forschungsarbeiten der Fachkraft helfen könnte, die erfahrene Verletzbarkeit am Ende der Berufstätigkeit in Gänze als Bestandteil der professionellen Erfahrung anzunehmen und in die eingenommene Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft zu integrieren.

Auch wenn sich die Ausprägung der berufsbiografischen Verletzbarkeit ausschließlich im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zeigt, wird sie nicht als Spezifikum eben dieses Selbstsorgemodus verstanden. Jedoch können einzelne Faktoren benannt werden, die dazu führen könnten, dass sich diese Form der Verletzbarkeit eher im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* findet als in den anderen Fällen. Mit Blick auf die strukturelle Position des zugrunde liegenden Falls kann erstens die langjährige Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe als ein Faktor für das Auftreten der berufsbiografischen Vulnerabilität genannt werden ebenso wie die Intensität der Auseinandersetzung mit Betroffenen und vor allem Tätern sexualisierter Gewalt, die in keinem der anderen Fälle auf ähnliche Weise gegeben ist. Zwar zeigt sich auch im Fall der *normativen Selbstsorge* eine intensive Auseinandersetzung mit Kinderschutzfällen. Aufgrund der Situierung der Fachkraft im Handlungsfeld Schule wird jedoch davon ausgegangen, dass die Auseinandersetzung mit den traumatischen Geschichten gewaltbetroffener Kinder in geringerem Maße erfolgt, da Lehrkräfte den Fall nach einem bestätigten Verdacht an das Jugendamt >übergeben<. Für das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist hingegen anzunehmen, dass die Konfrontation

mit den traumatischen Geschichten von gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen bei der Beratung Betroffener und ihrer Familien und auch in der Zusammenarbeit mit Tätern über einen längeren Zeitraum auf intensivere Weise erfolgt. Pädagogische Fachkräfte im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe tragen daher tendenziell ein größeres Risiko der berufsbiografischen Vulnerabilität als Fachkräfte im Handlungsfeld Schule. Dennoch ist auch für Letztere nicht auszuschließen, dass die langjährige berufliche Auseinandersetzung mit (sexualisierter) Gewalt Spuren im Selbst- und Weiterleben hinterlässt.

Im weiteren Fallvergleich zeigt sich auf der Ebene der Selbstpraktiken zweitens ein Unterschied zwischen der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*, der möglicherweise als begünstigender oder schützender Faktor gedeutet werden kann. Konkret geht es um die Selbstpraktiken zur Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit. Im Fall der *normativen Selbstsorge* wurden diese auf der Ebene der pädagogischen Beziehung als emotionales Abgrenzungshandeln (Kap. 6.1.2.8) und auf der Ebene der kollegialen Beziehung als ressourcenorientiertes Handeln (Kap. 6.1.2.9) beschrieben. Insgesamt handelt es sich um Selbstpraktiken, die auf die Abgrenzung des eigenen Zuständigkeitsbereichs, auch auf emotionaler Ebene, zielen. Als solche könnten sie sich im Hinblick auf die Entwicklung einer berufsbiografischen Verletzbarkeit als schützender Faktor erweisen, indem so eine emotionale Verstrickung mit der Situation gewaltbetroffener Kinder vermieden wird und Räume für die Erholung der Arbeitskraft aufrechterhalten werden. Demgegenüber wurde in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* auf der Ebene der Selbstpraktiken eine Tendenz zur Entgrenzung rekonstruiert (Kap. 6.4.2.7). Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung zeigte sich diese Entgrenzung im Zusammenhang mit einem großen Idealismus gegenüber der eigenen Tätigkeit, der ermöglicht, die eigene Arbeit trotz prekärer und anerkennungsarmer Bedingungen über viele Jahre fortzuführen. Auf der Ebene der kollegialen Beziehung zeigte sich die Entgrenzung anhand einer partiellen Aufhebung der Grenzen zwischen beruflichen und privaten Beziehungen ebenso wie durch die Ausdehnung des Beruflichen in die private Sphäre (Kap. 6.4.2.9). Indirekt deutet sich damit an, dass die in der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* strukturell enthaltene unbedingte Offenheit und Neugier für die Erfahrungen anderer das Risiko zur Entgrenzung in sich trägt und Fachkräfte daher für die Entwicklung der *berufsbiografischen Vulnerabilität* eher anfällig werden lässt als Fachkräfte, die in den Beziehungen zu gewaltbetroffenen Kindern

und Jugendlichen und gegenüber Kolleg*innen eher auf Abgrenzung und Ressourcenorientierung setzen.

In den Fällen der *ambivalenten Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge* können ähnliche Tendenzen nicht rekonstruiert werden, wenngleich sich im Fall der *verletzten Selbstsorge* mit Blick auf die frühe Tätigkeit im Kinderladen ähnlich entgrenzende Tendenzen wie im Fall der *erfahrungs-offenen Selbstsorge* zeigen, die als Überschneidung von beruflichen und privaten Kontakten beschrieben werden können. Diese werden aber nicht im Hinblick auf die Folgen dieser Tätigkeit beschrieben, sondern im Hinblick auf den großen Verlust, der für die Fachkraft mit dem Ausstieg aus dem Berufsfeld verbunden ist, und nicht nur den Verlust von kollegialen Beziehungen, sondern auch von Freundschaften impliziert (Kap. 6.3.2.1). Die schützenden und begünstigenden Faktoren für die Entwicklung einer berufsbiografischen Vulnerabilität werden abschließend daher nur mit Bezug auf die Fälle aufgeführt, in denen diese rekonstruiert werden konnten (siehe Tabelle 12):

Tabelle 12: Berufsbiographische Vulnerabilität

Selbstsorgemodus	Schützende und begünstigende Faktoren für die Entwicklung einer berufsbiografischen Verletzbarkeit
normative Selbstsorge	Als schützende Faktoren zeigen sich: Die Bearbeitung von Kinderschutzfällen tritt im Kontext Schule seltener auf; auf der Ebene der pädagogischen und kollegialen Beziehungen zeigt sich eine klare Ressourcenorientierung, die die Fachkraft vor emotionaler Verstrickung und Verausgabung schützt.
erfahrungs-offene Selbstsorge	Als begünstigende Faktoren zeigen sich: eine über Jahrzehnte andauernde intensive Auseinandersetzung mit Kinderschutzfällen und Tätern sexualisierter Gewalt; anerkennungsarme Bedingungen der eigenen Tätigkeit und eine wiederkehrende tendenzielle Verwischung der Grenzen zwischen privaten und beruflichen Beziehungen.

7.1.2.3 Zur Erfahrung von kollegialer Vulnerabilität

Eine weitere Ausprägung der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt wird in der *verletzten Selbstsorge* hervorgebracht (Kap. 6.3). Die Verletzungserfahrungen werden hier auf kollegialer Ebene verortet, sodass von einer kollegialen Vulnerabilität gesprochen wird. Die Ausprägung der kollegialen Vulnerabilität wird im

Fall der *verletzten Selbstsorge* basierend auf zwei Erfahrungen hervorgebracht: einem Mobbing, das infolge eines Konfliktes mit Kolleg*innen und Eltern über den richtigen Umgang mit dem Verdacht auf sexualisierte Peer-Gewalt entsteht (Kap. 6.3.2.1), und der sexualisierten Belästigung der Fachkraft durch einen Kollegen, mit dem sie über einige Monate hinweg eine Fahrgemeinschaft bildet (Kap. 6.3.2.2). In beiden Fällen sieht sich die Fachkraft über eine längere Zeitdauer den Gewalt-handlungen durch Kolleg*innen ausgesetzt. Während diese sich im Fall der sexualisierten Belästigung auf die Fachkraft als ganze Person beziehen und dabei auch eine vergeschlechtlichte Komponente enthalten, richtet sich das Mobbing auf die professionelle Positionierung der Fachkraft, die von den Kolleg*innen im Kontext des Umgangs mit einem Verdachtsfall infrage gestellt wird. Die kollegiale Vulnerabilität verweist damit auf zwei spezifische Aspekte der Verletzbarkeit, denen Fachkräfte in pädagogischen Teams und auf der Ebene kollegialer Beziehungen ausgesetzt sein können: Dies ist erstens der Umstand, dass es bei der Bearbeitung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt zu Konflikten kommen kann, etwa wenn unterschiedliche Überzeugungen dahingehend bestehen, wie mit den beteiligten Kindern umgegangen werden soll. Wie am Fall der *verletzten Selbstsorge* deutlich wird, ist anzunehmen, dass sich das Konfliktpotenzial unter Kolleg*innen durch die Abwesenheit verbindlicher Handlungsleitlinien zum Umgang mit Verdachtsfällen in den Einrichtungen erhöht. Das Fehlen institutionell verankerter, verbindlicher Handlungsstandards im Umgang mit sexualisierter Gewalt kann auf der Ebene kollegialer Beziehungen als vulnerabilitätserhöhender Faktor identifiziert werden. Überdies erweist sich das Konfliktpotenzial im Fall der *verletzten Selbstsorge* auch aufgrund des spezifischen Einrichtungstypus des Kinderladens als erhöht, da die Überschneidung der Positionen von Mitarbeitenden und Eltern strukturell vorgesehen ist und überdies eine Vermischung der freundschaftlichen und kollegialen Verbindungen unter den Mitarbeitenden beschrieben wurde. Auch wenn das Ausmaß und die Bedeutung des Konflikts mit den Kolleg*innen im Fall der *verletzten Selbstsorge* aufgrund fehlender Ausführungen nicht im Detail nachvollzogen werden kann, wird angedeutet, dass es durch den Konflikt nicht zur (professionellen) Bearbeitung des Verdachtsfalls auf sexualisierte Peer-Gewalt kam und diese durch den Konflikt verhindert wurde. Zwar wird aufseiten der Fachkraft der eigene Handlungsansatz dargelegt. Es wird aber nicht ausgeführt, ob und inwiefern dieser umgesetzt wurde:

»ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen damit=s sagt was es nich haben will (.) [...] da- damit fing diese Mobbinggeschichte an also **das** war ein ((lachend bis*)) ziemlich* unangenehmes Erlebnis« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Es wird deutlich, wie der Fokus der Selbstsorge von der professionellen Bearbeitung des Verdachtsfalls zu der eigenen Verletzungserfahrung gelenkt wird, die als Betroffenheit des Mobblings durch Kolleg*innen beschrieben wird. In dieser ersten Ausprägung der kollegialen Vulnerabilität wird deutlich, inwiefern kollegiale Konflikte und damit verbundene eigene Verletzungserfahrungen der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche im Weg stehen und diese verhindern können. Auch im Fall der *normativen Selbstsorge* wird das Konfliktpotenzial in pädagogischen Teams im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt angedeutet (Kap. 6.1.2.2).

Auf noch direktere Weise wird dies anhand der zweiten Ausprägung kollegialer Verletzbarkeit deutlich, bei der sich die Fachkraft auf der Ebene der kollegialen Beziehung selbst als Betroffene sexualisierter Gewalt positioniert. Konkret geht es um die sexualisierte Belästigung durch einen Kollegen, mit dem die Fachkraft für mehrere Monate eine Fahrgemeinschaft bildet, sodass sie sich in einer Abhängigkeit zum Täter befindet. Anhand einer detaillierten Erzählung wird dargelegt, wie sich die Fachkraft nach einiger Zeit und mithilfe mehrerer weiblich positionierter Unterstützer*innen aus der Gewaltsituation befreien kann, auch wenn die Abhängigkeit erst dadurch aufgelöst wird, dass der Täter das Berufsfeld aus persönlichen Gründen verlässt (Kap. 6.3.2.2). Die Belastungen, die für die pädagogische Fachkraft mit der sexualisierten Gewalterfahrung im beruflichen Kontext einhergehen, erweisen sich – wie die damit verbundene Erfahrung der Handlungsohnmacht – als immens:

»also ((atmet ein)) ich wusste nich wie ich ihm das sagen soll ich wusste nich wie ich ihn in seine Schranken weisen soll ich wusste nich ob ich spinne (.)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Im Fall der *verletzten Selbstsorge* finden sich keine auch nur annähernd dichten Erzählungen über den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Implizit wird darüber angedeutet, dass die kollegialen Verletzungserfahrungen die Perspektive und die Handlungspraxis

der Fachkraft auf die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche überlagern und, zumindest zeitweise, auch verhindern können. Zugleich können Verletzungserfahrungen durch sexualisierte Gewalt auch eine Ressource im Umgang mit gewaltbetroffenen Kindern oder Jugendlichen darstellen (vgl. Weiß, 2009), auch wenn dies auf der vorliegenden empirischen Grundlage nicht rekonstruiert werden konnte.

Die Problematik von sexistischer Gewalt, sexualisierter Belästigung und sexualisierter Gewalt am Arbeitsplatz wird in keinem weiteren der vier Kernfälle hervorgebracht, sie wird jedoch in mindestens zwei weiteren Interviews mit weiblich positionierten Fachkräften aus dem Gesamt-sample dargelegt. Vor dem Hintergrund der Häufigkeit des Vorkommens sexualisierter Gewalt am Arbeitsplatz kann davon ausgegangen werden, dass mehrheitlich weiblich oder nicht-binär positionierte Menschen von dieser Gewaltform betroffen sind (vgl. Schröttle et al., 2019). Die zweite Ausprägung der kollegialen Vulnerabilität erweist sich damit als eine vergeschlechtlichte Form der Vulnerabilität. Mit Blick auf die kollegiale Vulnerabilität insgesamt gilt dies jedoch nur in eingeschränkter Weise, auch wenn aufgrund des hohen Anteils weiblich positionierter Fachkräfte in pädagogischen Handlungsfeldern Frauen gegebenenfalls häufiger von Verletzungserfahrungen durch Konflikte in pädagogischen Teams betroffen sind. Grundsätzlich können diese Konflikte aber alle Mitarbeitenden treffen. Die Erfahrungsdimension der kollegialen Vulnerabilität erweist sich daher partiell auch als vergeschlechtlichte Form der Vulnerabilität. Darüber hinaus kann am Fall der *verletzten Selbstsorge* deutlich gemacht werden, inwiefern sexualisierte Gewalt auf der Ebene kollegialer Beziehungen auch für betroffene Kinder und Jugendliche ein Problem darstellen kann. Dies kann erstens der Fall sein, weil akut von sexualisierter Gewalt betroffene Fachkräfte für Kinder und Jugendliche nicht oder nur mit stark eingeschränkten Ressourcen als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Zweitens wirkt eine Einrichtung, in der Sexismus und sexualisierte Gewalt unter Kolleg*innen ausgeübt werden, für Kinder und Jugendliche möglicherweise auch nicht genügend vertrauensenerweckend, um sich mit eigenen Gewalterfahrungen an pädagogische Fachkräfte zu wenden.

7.1.2.4 Zur Erfahrung von Vulnerabilität als männliche Lehrkraft

Als vierte Ausprägung der Erfahrungsdimension der Vulnerabilität wird in der *ambivalenten Selbstsorge* eine explizit vergeschlechtlichte Form der Vul-

nerabilität hervorgebracht (Kap. 6.2). Die Erfahrung von Vulnerabilität ist in dieser Ausprägung eng an die Positionierung als männliche Fachkraft gebunden. Die Verletzbarkeit männlicher Fachkräfte wird auf der Ebene der pädagogischen Beziehung und der Schulöffentlichkeit verortet und auf die Möglichkeit zurückgeführt, von einer Schülerin oder einem Schüler absichtsvoll fälschlich der sexualisierten Gewalt beschuldigt zu werden (Kap. 6.2.2.5). Die Vulnerabilität erweist sich damit als potenzielle Vulnerabilität, die aber aufgrund ihrer Omnipräsenz im pädagogischen Alltag von der Fachkraft als real erfahren wird. Die subjektive Erfahrung der Verletzbarkeit durch die Möglichkeit einer Falschbeschuldigung basiert zum einen auf der Konstruktion eines mächtigen Schüler*innensubjekts und einer als mächtig konstruierten Schulöffentlichkeit, dem bzw. der die einzelne Lehrkraft kaum etwas entgegenzusetzen hat. Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung ist damit eine implizite Täter-Opfer-Umkehr verbunden, die nicht nur die strukturelle Asymmetrie pädagogischer Generationenbeziehungen ignoriert, sondern auch die Tatsache, dass Falschbeschuldigungen nur sehr selten vorkommen (vgl. Seith et al., 2009). Die Erfahrung der Verletzbarkeit wird zum anderen auf der Konstruktion einer bedrohlichen Nähe im Lehrer-Schüler*innen-Verhältnis hervorgebracht, die aus Gründen des Selbstschutzes von der Fachkraft deshalb vermieden werden muss (Kap. 6.2.2.6 u. 6.2.2.7). Es wird in dem konkreten Fall einer gewaltbetroffenen Schülerin angemerkt, dass die räumliche Nähe zum Lehrer auch aufseiten der Schülerin als bedrohlich erlebt werden könnte, und Nähe in der pädagogischen Generationenbeziehung als wechselseitige Bedrohung konstruiert.

Vor dem Hintergrund der potenziellen Verletzbarkeit durch eine Falschbeschuldigung wird ein Handlungsentwurf entwickelt, durch den der Lehrer versucht, die Möglichkeit der Falschbeschuldigung abzuwehren und zu entkräften. Der Handlungsentwurf zielt auf die präventive Vermeidung von Nähe und Exklusivität auf der Ebene der pädagogischen Beziehung. Er erweist sich als zentrale Selbstpraktik, mit der die Fachkraft versucht, eine Falschbeschuldigung zu verhindern und als Lehrkraft handlungsfähig zu bleiben. Die Selbstpraktik zeigt sich zudem als Handlungsweise, in die männliche Fachkräfte zu einem frühen Zeitpunkt der beruflichen Tätigkeit von älteren, ebenfalls männlich positionierten Kollegen hineinsozialisiert werden:

»es ging auch um um solche Geschichten wie muss man sich verhalten und sowas wie gesagt es war ganz am Anfang vom Studium und dieser Kollege [...] dem ist hat eine Schülerin mal vorgeworfen dass er ähm sie

angepackt hat oder irgendwas ne keine Ahnung [...] **aber** es hat für diesen Menschen für diesen Lehrer einen üblen Nachgeschmack gehabt ne und ich möchte persönlich nicht in die Situation kommen dass mir jemand nachsagen könnte dass ich nur ansatzweise irgendjemanden angefasst haben könnte« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Es zeigt sich deutlich, wie das informelle Wissen über die vermeintliche Praxis der Falschbeschuldigung bei einer zugleich unzureichenden Vorbereitung pädagogischer Fachkräfte auf die Thematik sexualisierter Gewalt, die sich im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* ebenfalls nachvollziehen lässt, eine spezifische Erfahrung der Verletzbarkeit männlicher Fachkräfte hervorbringt, die zu einer starken Verunsicherung führt und Handlungsweisen begünstigt, auf deren Grundlage eine professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt umgesetzt werden kann. Es handelt sich dabei um eine explizit vergeschlechtlichte Erfahrung der Vulnerabilität, die ausgehend von der Konstruktion männlicher Täterschaft im Gesamtsample von allen männlich positionierten Fachkräften, aber nur von einer weiblich positionierten Fachkraft hervorgebracht wird und wie im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* vor allem dann zu Verunsicherungen führt, wenn diese selbst nicht oder kaum über Fachwissen zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche verfügen (Kap. 6.2.2.2 u. 6.2.2.3).

Im Fallvergleich zeigt sich, dass die Möglichkeit der Falschbeschuldigung auch im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* hervorgebracht wird, das heißt ebenfalls von einem männlich positionierten Pädagogen. Die Möglichkeit der Falschbeschuldigung wird hier auf der Ebene der kollektionalen Beziehungen und nicht auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung verortet. Es wird vorgegeben, dass die Fachkraft sich immer wieder auf indirekte Weise mit der Unterstellung von Kolleg*innen, selbst Täter zu sein, konfrontiert gesehen habe:

»war=s damals auch so dass man sich die Frage gestellt hat warum (.) Kollegen männliche Kollegen sich mit dieser (.) Personengruppe beschäftigen ja (.) also nach dem Motto ham die was damit zu tun ((lachend bis*))« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Zwar geht der unspezifische Verdacht aufseiten der Fachkraft mit Betroffenheit über das entgegengebrachte Misstrauen einzelner Kol-

leg*innen einher. Trotz des wiederholten Auftretens führt die Konfrontation aber nicht zu einer nachhaltigen Verunsicherung der Fachkraft und wird auch nicht, wie im Fall der *ambivalenten Selbstsorge*, ins Zentrum der Selbstsorge gestellt. Dies begründet sich zum einen darüber, dass die Fachkraft über weitaus mehr Fachwissen zum Thema sexualisierte Gewalt verfügt als im Fall der *ambivalenten Selbstsorge*. Trotz besagter Unterstellungen erkennt sich die Fachkraft weiterhin als professionell handelnde Fachkraft, was ihr ermöglicht, die besagten Unterstellungen zurückzuweisen und als »Schwachsinn« (Kap. 6.4.2.8) einzuordnen.

Die ungleich stärkere Fokussierung in der *ambivalenten Selbstsorge* auf die potenzielle Verletzbarkeit durch eine Falschbeschuldigung kann neben dem fehlenden Fachwissen auch auf historische Entwicklungen des Diskurses über sexualisierte Gewalt zurückgeführt werden, zu denen auch jene Diskursstränge gehören, die unter der Formel *Kein Missbrauch mit dem Missbrauch*³² die gesellschaftliche Wahrnehmung von sexualisierter Gewalt nachhaltig beeinflusst haben.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die eigene Verletzbarkeit – wenn auch in verschiedenen Ausprägungen – als zentrale Erfahrungsdimension pädagogischer Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche fallübergreifend zeigt. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sexualisierter Gewalt bisher kaum berücksichtigt wird, wird auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse deutlich, wie wichtig es für die Professionalisierung pädagogischen Handelns ist, die Erfahrungen von Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte stärker zu berücksichtigen. Im nachfolgenden Kapitel werden abschließend die Beziehungen zwischen den Erfahrungsdimensionen herausgearbeitet, die sich in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte zeigten.

32 Nachdem in den 1980er Jahren sexualisierte Gewalt vonseiten der feministische Bewegung, der Forschung und dem Kinderschutz öffentlich thematisiert wurde (vgl. etwa Kavemann & Lohstöter, 1984), stellten Anfang der 1990er Jahre unter anderem die Publizistin Katharina Rutschky und der damalige Direktor der Alice-Salomon-Hochschule Reinhart Wolf die Behauptung auf, dass die Zahlen zu Betroffenen sexualisierter Gewalt übertrieben seien und das Thema Missbrauch von Vereinen aus der Betroffenenhilfe, wie zum Beispiel Zartbitter e.V., für politische Zwecke instrumentalisiert werde (vgl. etwa Rommelspacher, 1994).

7.1.3 Zwischenfazit: Verhältnisse von (professioneller) Handlungsfähigkeit und Vulnerabilität

Abschließend soll das Verhältnis der Erfahrungsdimensionen von professioneller Handlungsfähigkeit und Vulnerabilität, wie es sich in den unterschiedlichen Selbstsorgemodi zeigt, herausgearbeitet werden.

Im Fall der *normativen Selbstsorge* wird das Verhältnis der subjektiv erlebten professionellen Handlungsfähigkeit und der erfahrenen Vulnerabilität, die als professionelle Vulnerabilität bezeichnet wurde, als widersprüchliches Verhältnis von einander ausschließenden Aspekten rekonstruiert. Im Fall der *normativen Selbstsorge* verweist die Abwesenheit der professionellen Handlungsfähigkeit einer Fachkraft demnach auf eine professionelle Vulnerabilität, also auf ein unprofessionelles Handeln von Fachkräften und die temporäre oder dauerhafte Einschränkung der professionellen Handlungsfähigkeit. In der *normativen Selbstsorge* ist mit der Konstruktion eines ebensolchen widersprüchlichen Verhältnisses von professioneller Vulnerabilität und professioneller Handlungsfähigkeit die Aufforderung an pädagogische Fachkräfte impliziert, bei der Feststellung der eigenen professionellen Vulnerabilität aktiv zu werden und diese zu überwinden, zum Beispiel durch die Stärkung der fachlichen Handlungsgrundlagen und die Teilnahme an thematisch einschlägigen Fort- und Weiterbildungen. Zugleich tendiert die *normative Selbstsorge* auf Basis der Widerspruchskonstruktion dazu, die Möglichkeit der professionellen Vulnerabilität als Fachkraft, das heißt die eigene Fehleranfälligkeit als pädagogisch Handelnde zu tabuisieren. Zwar führt die Widerspruchskonstruktion im Fall der *normativen Selbstsorge* zur Überwindung der professionellen Vulnerabilität. Es wäre aber auch denkbar, dass eine solche normative Perspektive Fachkräfte dazu bringt ihr Unvermögen und ihre Unsicherheiten zum Thema sexualisierte Gewalt nur zu kaschieren, aber nicht – im Sinne der (Wieder-)Herstellung oder Aufrechterhaltung der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit – auch zu überwinden. Im Fall der *verletzten Selbstsorge* wird dies zumindest teilweise angedeutet. Demgegenüber wird im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* die professionelle Vulnerabilität situativ erkannt und rückblickend in das Selbstbild als Fachkraft integriert. Die tendenzielle Offenheit für die Fehleranfälligkeit des eigenen Handelns und das Erkennen der eigenen professionellen Verletzbarkeit wird im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zum Anlass genommen diese zu überwinden und die Handlungsfähigkeit zum Thema

sexualisierte Gewalt (wieder-)herzustellen. Im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* geschieht dies nicht.

Im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* wird das Verhältnis der subjektiv erlebten professionellen Handlungsfähigkeit und der erfahrenen Vulnerabilität, die als berufsbiografische Vulnerabilität rekonstruiert wurde, als sukzessives Verhältnis nachvollziehbar. Die hervorgebrachte berufsbiografische Vulnerabilität, die als Veränderung auf der Ebene des Selbst- und Welterlebens, als Veränderung der eigenen Sexualität und der sozialen Beziehungen verständlich wurde, erweist sich demnach als Folge der langjährigen beruflichen Tätigkeit im Feld des Kinder- und Jugendschutzes und der sozialpädagogischen Arbeit mit jugendlichen und erwachsenen Tätern sexualisierter Gewalt. Indem die Folgen der berufsbiografischen Vulnerabilität für die Fachkraft nur im Bereich der außerberuflichen sozialen und privaten Beziehungen spürbar werden, wird angezeigt, dass die professionelle Handlungsfähigkeit auch unter der Bedingung der erfahrenen Vulnerabilität aufrechterhalten werden kann. Theoretisch wäre auch denkbar, dass es auch zu Veränderungen im Selbst- und Fremderleben auf der Ebene der professionellen Beziehung kommen kann. Im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* wird das Auftreten der berufsbiografischen Vulnerabilität zudem nicht als ein Hinweis auf die vorangehende Abwesenheit professioneller Handlungsfähigkeit gedeutet. Zwar wird eine Verunsicherung deutlich, wie die Erfahrung berufsbiografischer Verletzbarkeit in die Subjektpositionierung als professionell handlungsfähige Fachkraft einzuordnen ist. Diese wird aber nicht grundsätzlich infrage gestellt. Entsprechend wird die Erfahrung berufsbiografischer Vulnerabilität nicht als Folge fehlender Professionalität im Umgang mit sexualisierter Gewalt gedeutet. Dennoch können in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte schützende und auch begünstigende Faktoren für die Entwicklung einer berufsbiografischen Vulnerabilität identifiziert werden (Kap. 7.1.2).

Im Fall der *verletzten Selbstsorge* wird ein Verhältnis der subjektiv erlebten (professionellen) Handlungsfähigkeit und der erfahrenen kollegialen Verletzbarkeit hervorgebracht, das mit Blick auf die professionelle Handlungsfähigkeit als hemmendes Verhältnis rekonstruiert werden kann. Im Zentrum der *verletzten Selbstsorge* steht die Erfahrung der kollegialen Vulnerabilität, die in verschiedenen Ausprägungen als Mobbing und als sexualisierte Gewalt durch Kolleg*innen und für verschiedene Arbeitskontexte hervorgebracht wird. Es wurde rekonstruiert, dass sich die Verletzungserfahrungen auf der Ebene der kollegialen Beziehung als hemmend für die

Erfahrung und Entwicklung einer professionellen Handlungsfähigkeit erweisen. In der *verletzten Selbstsorge* zeigt sich das hemmende Verhältnis erstens situativ, das heißt in Bezug auf eine Situation, in der es bei der Bearbeitung eines Verdachtsfalls auf sexualisierte Peer-Gewalt zum Konflikt mit Kolleg*innen über den ›richtigen‹ Umgang mit dem Verdachtsfall kommt und dieser Konflikt, der für die Fachkraft in der gewaltvollen Erfahrung des Mobbing mündet, verhindert, dass die Situation mit den beteiligten Kindern pädagogisch bearbeitet wird. Das hemmende Verhältnis zeigt sich in der *verletzten Selbstsorge* zweitens mit Blick auf die Berufsbiografie der pädagogischen Fachkraft, für die deutlich wird, dass die professionelle Handlungsfähigkeit erst nach einer weiteren Erfahrung kollegialer Verletzbarkeit, nach vielen weiteren Jahren der Berufstätigkeit und nachdem die Schulleitung die entsprechende institutionelle Grundlage für das Engagement der Fachkraft zum Thema sexualisierte Gewalt schafft, erneut in den Fokus der Selbstsorge gerät. Die Verletzbarkeit auf kollegialer Ebene erweist sich damit als hemmend in Bezug auf die Entfaltung oder Entwicklung der professionellen Handlungsfähigkeit als Fachkraft. In der *verletzten Selbstsorge* wird in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Institution verwiesen, verbindliche Handlungsleitlinien im Umgang mit sexualisierter Gewalt zu schaffen, um Verletzungserfahrungen auf kollegialer Ebene zu verhindern und Fachkräften, die Verletzungserfahrungen auf der Ebene der kollegialen Beziehung gemacht haben, mit entsprechenden Rahmenbedingungen den Rücken dabei zu stärken, sich zum Thema sexualisierte Gewalt zu engagieren.

Im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* wird ein Verhältnis der subjektiv erlebten (professionellen) Handlungsfähigkeit und der erfahrenen Vulnerabilität als männliche Fachkraft rekonstruiert, das als wechselseitiges Verhältnis bezeichnet wird. Ähnlich wie im Fall der *verletzten Selbstsorge* erweist sich auch im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* die Erfahrung von Verletzbarkeit als männliche Fachkraft als einschränkend im Hinblick auf die Möglichkeiten, sich selbst im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt als professionell handlungsfähige Fachkraft zu erfahren. Zwar wird mit Blick auf die pädagogische Beziehungsgestaltung die eigene Handlungsfähigkeit subjektiv erfahren. Zugleich ist das eigene Handeln aufgrund der subjektiv erfahrenen Vulnerabilität jedoch von starken Unsicherheiten geprägt, auf die mit einem Handlungsmodus reagiert wird, der eine professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche stark einschränkt und ein Erkennen als professionell handlungsfähige Fachkraft verhindert.

Das bedeutet, dass auf die Erfahrung von Handlungsohnmacht nicht mit Selbstpraktiken reagiert wird, die auf einen Zuwachs von Fachwissen und Handlungskompetenzen zielen. Die fehlende professionelle Grundlage der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verstärkt ihrerseits das subjektive Gefühl der eigenen Verletzbarkeit als männliche Fachkraft, weshalb im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* von einem wechselseitigen Verhältnis der Erfahrungsdimensionen gesprochen werden kann.

Abschließend werden die rekonstruierten Verhältnisse zwischen den Erfahrungsdimensionen der professionellen Handlungsfähigkeit und der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte in Tabelle 13 zusammengefasst:

Tabelle 13: Verhältnisbestimmung Vulnerabilität und professionelle Handlungsfähigkeit

Selbstsorgemodus	Verhältnis von professioneller Handlungsfähigkeit und Vulnerabilität
normative Selbstsorge	Die Erfahrung von professioneller Handlungsfähigkeit und professioneller Vulnerabilität stehen in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Die Erfahrung berufsbiografischer Vulnerabilität entsteht sukzessive im Kontext der professionellen Tätigkeit.
ambivalente Selbstsorge	Die Erfahrung der Verletzbarkeit als männlich positionierte Fachkraft und die fehlende fachliche Expertise zum Thema sexualisierte Gewalt (professionelle Vulnerabilität) bedingen sich wechselseitig.
verletzte Selbstsorge	Die Erfahrung kollegialer Vulnerabilität hemmt die Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit.

Die abgebildeten Verhältnisse werden als Möglichkeiten verstanden, wie eigene Erfahrungen von (professioneller) Handlungsfähigkeit mit verschiedenen Ausprägungen von Verletzbarkeit relationiert werden können. Auf weitere, theoretisch denkbare Möglichkeiten wurde an den entsprechenden Stellen im Text verwiesen. Insgesamt wurde deutlich, dass im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt nur in zwei Fällen, der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*, die professionelle Handlungsfähigkeit als zentrale Erfahrungsdimension hervorgebracht und die Subjektposition als professionell sorgende, handlungsfähige Fachkraft eingenommen wird. In den anderen Fällen dominieren Erfahrungen der Verletzbarkeit die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte, was – neben weiteren Faktoren wie fehlendem Fachwissen – dazu führt, dass sie ihren normati-

ven Auftrag, im Sinne des Kinderschutzes handlungsfähig zu werden wie im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* entweder gar nicht erkennen oder wie im Fall der *verletzten Selbstsorge* temporär nicht ausfüllen können. Deshalb und da sich Erfahrungen der Verletzbarkeit auch in den anderen Fällen zeigen, wird deutlich, dass die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt eine zentrale Erfahrung und mitunter Hürde für die Herausbildung einer professionellen Subjektivität darstellt, die in Theorie und Praxis bisher nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

7.2 Selbstsorge als Beziehungskategorie

Theoretisch wurde die Selbstsorge als Beziehungskategorie, das heißt als relationale Kategorie konzipiert. Es wird davon ausgegangen, dass die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte einen Einfluss auf die Prozesse der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche hat. In diesem Kapitel werden fallvergleichend die Ergebnisse zu den Beziehungserfahrungen dargestellt, die pädagogische Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen machen. Konkret geht es darum, zu rekonstruieren, auf der Grundlage welcher Erfahrungen welche Beziehungsmodi in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte hervorgebracht werden und auf welche Weise diese Prozesse die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche begünstigen, hemmen oder verhindern können (Kap. 7.2.1). In einem Zwischenfazit werden die Beziehungsmodi im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Umgang mit Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt und mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen diskutiert (Kap. 7.2.2).

Es wurden außerdem die Beziehungserfahrungen auf kollegialer Ebene rekonstruiert. Aus Platzgründen werden die Ergebnisse nicht ausführlich dargestellt, sondern in einem Exkurs angerissen.

Exkurs: Kollegiale Beziehungserfahrungen

Auf der kollegialen Beziehungsebene konnten vier Beziehungsmodi rekonstruiert werden, die als »kooperativ-zurückhaltender Beziehungsmodus« (*normative Selbstsorge*), als »kooperativ-entgrenzter Beziehungsmodus« (*erfahrungsoffene Selbstsorge*), als »zurückhaltend-untergebener Beziehungsmodus« (*ambivalente Selbstsorge*) und als »kooperativ-ge-

spaltener Beziehungsmodus« (*verletzte Selbstsorge*) beschrieben wurden. Im Fallvergleich zeigte sich, dass die Zurückhaltung auf der Ebene kollektionaler Beziehungen nur in den Fällen hervorgebracht wird, die dem Handlungsfeld Schule zuzuordnen sind, auch wenn sie sich auf unterschiedliche Weise begründet: Während sie im Fall der *normativen Selbstsorge* als eine Selbstpraktik im Sinne eines ressourcenorientierten Handelns zur Aufrechterhaltung der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit als Fachkraft rekonstruiert wurde, ist die Zurückhaltung im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* eher als Folge der eigenen Verunsicherung als männliche Fachkraft im Umgang mit sexualisierter Gewalt zu verstehen. Insgesamt könnte die Zurückhaltung jedoch auf einen eher individualisierten Handlungsmodus im Handlungsfeld Schule und die Abwesenheit einer unterstützenden Teamkultur zum Thema sexualisierte Gewalt verweisen.

Der »kooperativ-gespaltene Beziehungsmodus«, der am Fall der *verletzten Selbstsorge* rekonstruiert wurde und sowohl Erfahrungen von Unterstützung und Kooperation als auch Erfahrungen von kollektionalen Konflikten und Gewalt umfasst, bietet hingegen eine Erklärung für die tendenzielle Zurückhaltung von Fachkräften auf der Ebene der Bearbeitung von Verdachtsfällen und für die Fokussierung auf die Verantwortungsübernahme der Institution. Letztere wird erst verändert, als die Institution dem Thema sexualisierte Gewalt über die Implementierung einer Ansprechperson eine entsprechende Bedeutung zuschreibt. Die institutionelle Rahmung bietet der Fachkraft die notwendige Voraussetzung für ihr individuelles Engagement, indem sie dieser eine Möglichkeit bietet, den eigenen Expertenstatus institutionell abzusichern und sichtbar zu machen. Die schützende Funktion einer klaren institutionellen Positionierung zum Thema sexualisierte Gewalt wird darüber mehr als deutlich.

7.2.1 Beziehungserfahrungen zu Kindern und Jugendlichen

Im Fallvergleich zeigen sich große Unterschiede in der Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte die Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind oder bei denen dies vermutet wird, erfahren. Während sich die Beziehungserfahrungen in den Fällen der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* ähneln, heben sich die Beziehungserfahrungen in den Fällen der *ambivalenten Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge* stark davon ab.

Im Fall der *normativen Selbstsorge* wird, basierend auf den eigenen Erfahrungen, ein Beziehungsmodus hervorgebracht, der als Sorge beschrieben werden kann und von Zuwendung und Nähe zu den Schüler*innen, Aufmerksamkeit für ihre Nöte, einem profunden Verständnis für die wahrgenommenen Handlungsweisen der Kinder und der Übernahme von Verantwortung geprägt ist. Der Beziehungsmodus der Sorge wird anhand von Beschreibungen der eigenen Handlungspraxis im Schulalltag und über die vergeschlechtlichte Subjektposition der »Mutter« explizit hervorgebracht:

»also im Prinzip äh ist man an dieser Schule (.) Mutter von fünfundzwanzig Kindern nämlich immer die die man gerade unterrichtet die einem wirklich **alles** mitteilen wollen und müssen weil sie es zu Hause in den meisten nicht loswerden« (Caren Conrad, Lehrerin).

Auf der Grundlage einer Vielzahl von Situationen aus dem pädagogischen Alltag wird die eigene Aufmerksamkeit für das Handeln und die Nöte ihrer Schüler*innen dargelegt, die von der Fachkraft wissend als Anzeichen auf sexualisierte Gewalt gedeutet werden:

»und dann merkt man wie das Kind in Panik gerät und es erzählt aber immer weiter und dann ähm (.) kneift es die Finger zusammen und und und man sieht schon die Nagelabdrücke in der Haut dann merkt man das ist irgendwie nicht nur eine Fantasie (.)« (Caren Conrad, Lehrerin).

Die Aufmerksamkeit für die Schüler*innen wird als habitualisierter Aspekt der Beziehungserfahrung hervorgebracht, der sich als konstitutiv für das Verhältnis der Lehrerin zu ihren Schüler*innen erweist. Daneben wird eine Handlungspraxis der Sorge hervorgebracht, mit der angezeigt wird, dass die Lehrerin Verantwortung für ihre Schüler*innen übernimmt und deren wahrgenommene Nöte und Sorgen zu beantworten versucht:

»man ist auch verantwortlich für die Kinder die kommen und sagen ich hab kein Schulbrot mit und ich habe aber Hunger jetzt mach mal was (.) ja dann ich morgens halt die zehn Schulbrote mehr geschmiert (.)« (Caren Conrad, Lehrerin).

»wenn ich eben noch (.) Dinge tun kann dann mache ich das natürlich nach der Schule dass ich dann noch (.) Polizei anrufe oder mit Jugendämtern tele-

foniere oder mit Sozialarbeitern klar das gehört dazu« (Caren Conrad, Lehrerin).

Der Beziehungsmodus der Sorge ist durchgehend von Zugewandtheit der Fachkraft zu den Kindern geprägt, die nicht nur im Kontext der Herbeiführung einer Disclosure-Situation hervorgebracht wird, sondern sich grundsätzlich als kennzeichnend für die pädagogische Interaktion erweist:

»und ähm ich habe mit dem Kind einige Einzelgespräche geführt im spielerischen Rahmen (.) hab erstmal ganz viel mit dem Kind gespielt (.)« (Caren Conrad, Lehrerin).

»oder ich hatte auch schon mal eine Kinderhand plötzlich zwischen den Beinen wo das Kind ähm mir ganz besondere Zuneigung zeigen wollte (.) und ich dann sagte *das hab ich nicht gern dass du mich da berührst aber ich mag=s total gerne wenn du mir über die Hand streichelst du kannst mir auch über den Arm streicheln (..) aber da bitte nicht (.)* ne das ist dann so das was sie gewöhnt sind dann Nähe darüber zu zeigen« (Caren Conrad, Lehrerin).

Der zugewandte Beziehungsmodus wird auch dann aufrechterhalten, wenn es aufseiten der Schüler*innen zu grenzverletzenden Handlungsweisen kommt, die von der Fachkraft als unangenehm empfunden werden. Anstatt sich von den Schüler*innen abzuwenden, bleibt die Fachkraft in Beziehung und greift die Grenzverletzung pädagogisch auf. Die Grundlage für die Aufrechterhaltung des zugewandten und nahen Beziehungsmodus bildet die verstehende und empathische Haltung der Fachkraft gegenüber ihrer Schüler*innen. Der hervorgebrachte Beziehungsmodus kann als zugewandt-empathischer, verantwortlicher Beziehungsmodus zusammengefasst werden.

Auf ähnliche Weise, wenn auch mit weniger Beispielen aus der eigenen Handlungspraxis, wird der Beziehungsmodus der pädagogischen Fachkraft im pädagogischen (Generationen-)Verhältnis im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* hervorgebracht. Zunächst wird am Fall einer Jugendlichen ebenfalls eine Form der Zugewandtheit ausgedrückt:

»und hat mich angerufen und gefragt (.) ob sie mit mir n Gespräch führen kann (.) u:nd (.) das hab ich natürlich ähm möglich gemacht« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Die Zugewandtheit der Fachkraft wird hier als unbedingte Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Betroffenen dargelegt. Die unbedingte Bereitschaft verweist auf die Überzeugung, dass Betroffenen nicht alleingelassen werden dürfen und Fachkräfte in der Verantwortung stehen, ihnen Räume und Möglichkeiten zu bieten, die Widerfahrnisse sexualisierter Gewalt und damit verbundene Erfahrungen zu äußern. Die Zugewandtheit wird im Umgang mit Betroffenen auf diese Weise als ethische Kategorie hervorgebracht, auf die die Fachkraft ihr eigenes Handeln stützt. Daneben wird der Beziehungsmodus über die Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Erfahrung gewaltbetroffener Kinder und Jugendlichen hervorgebracht:

»und ähm (...) hat mir auch den Leidensweg dann noch mal beschrieben den sie gegangen ist bis sie ins äh bis sie dann in die Jugendhilfeeinrichtung gegangen ist [...] da hab ich gedacht das kann nicht wahr sein ((atmet ein)) dass professionelle Kollegen die im Grunde ausgebildet sind ja ((atmet ein)) äh nich merken äh wenn sie eine Jugendliche behandeln dass sie=n Missbrauchsproblem hat >ja<« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Die Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Situation gewaltbetroffener Kinder und Jugendlicher wird hier in Form einer Abwesenheitskonstruktion hervorgebracht, von der sich die Fachkraft abgrenzt. Implizit wird darüber auf einen Beziehungsmodus verwiesen, der von Zuwendung, Zuhören und Verständnis geprägt ist.

Die empathische Haltung wird auch gegenüber einer weiteren Klientel, mit der die Fachkraft arbeitet, dargelegt. Erneut wird die eigene Haltung in Abgrenzung von Kolleg*innen angeführt, die keine Empathie gegenüber eben jener Klientel – Tätern sexualisierter Gewalt – aufbringen können:

»trotzdem ist es den meist gelingt es den meisten Kollegen Kolleginnen nicht äh mit diesem Personenkreis (.) empathisch zu sprechen (.) kann man sich auch vorstellen [...] aber uns=re unser Konzept war immer (.) ne gute Täterarbeit ist die be- ist die beste Prävention (.)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Indem die Arbeit mit Tätern als notwendiger Bestandteil von Prävention hervorgebracht wird, wird indirekt auf die Gründe verwiesen, weshalb eine empathische Haltung im Kontext sozialpädagogischer Beratung auch ge-

genüber Tätern sexualisierter Gewalt erforderlich sei. Die sorgende Haltung der Fachkraft wird überdies anhand einer Fremdpositionierung begründet:

»weil das Menschen sind die auch Hilfe brauchen ja ohne Frage ja (.)«
(Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Zwar werden die eigene Verantwortungsübernahme und die empathische Zuwendung zu Betroffenen und Tätern im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* vor allem argumentativ und weniger, wie im Fall der *normativen Selbstsorge*, auf der Grundlage von Beschreibungen der eigenen Handlungspraxis dargelegt. Der Beziehungsmodus kann dennoch als Sorge bezeichnet werden, die sich durch die Aspekte der Offenheit und Zuwendung, der Verantwortungsübernahme und Empathie für die Erfahrungen von Betroffenen und Tätern, das heißt auch als zugewandt-empathischer, verantwortungsvoller Beziehungsmodus beschreiben lässt.

Die Beziehungserfahrungen, die im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* und im Fall der *verletzten Selbstsorge* auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung hervorgebracht werden, können von den bisherigen, auf Nähe und Zugewandtheit ausgerichteten Beziehungsmodi abgegrenzt werden. Im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* wird ein Beziehungsmodus nachvollziehbar, der als sensibel-distanzierter Beziehungsmodus bezeichnet wird. Der Beziehungsmodus kennzeichnet sich einerseits durch eine hohe Sensibilität für die Bedürfnisse und Grenzen der Schüler*innen im Kontakt zum Lehrer. Konkret zeigt sich die Sensibilität als Versuch des Lehrers, die Befindlichkeiten seiner Schüler*innen als Begründung für die Gestaltung pädagogischer Interaktionen mit einzu beziehen:

»es ist schon so in manchen Situationen auch so wenn man was handwerkliches macht dann muss man auch mal eine Hand führen man merkt das auch a ist das manchen Kindern gar nicht recht ja dann muss man das auch ankündigen finde ich pass auf das ich helfe dir jetzt mal keine Schrecken kriegen oder so« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Konkret geht es um die Vermeidung von einer aufseiten der Schüler*innen als bedrohlich oder aufdringlich empfundenen Nähe. Die Sensibilität der Fachkraft zeigt sich als Annahme darüber, dass Schüler*innen sich von

einer unerwarteten Nähe zu ihren Lehrkräften überrumpelt fühlen und diese als unangenehm erleben könnten. Die Annahme bezüglich der möglichen Wirkung des eigenen Tuns wird von der Fachkraft handelnd umgesetzt, indem sie bevorstehende Hilfestellungen ankündigt und versucht, nicht zu vermeidenden Berührungen im Verhältnis zu den Schüler*innen die Brisanz zu nehmen. Auch im Fall einer gewaltbetroffenen Schülerin wird diese Form der Beziehungssensibilität angezeigt, die darauf zielt, das Gegenüber durch eigene Handlungen nicht in eine unangenehme Situation zu bringen:

»und da ich weiß nicht inwiefern das dem Mädchen vielleicht unangenehm ist ne ich weiß nicht ob das Mädchen weiß dass wir es wissen ja ähm« (Gerrit Goergen, Lehrer).

»auch da drauf zu achten dass man nichts sagt was in irgendeiner Art und Weise ähm ja verletzend sein könnte ja ähm auch keine Anspielung auf irgendwas« (Gerrit Goergen, Lehrer).

»dann achte ich schon darauf dass man sich nicht alleine mit einem Mädchen oder so in einem Raum für gerade in so=em Fall macht man sich dann auch bewusst dass es richtig ist dass man so handelt ja [...] man möchte ja auch selber nicht in die Situation kommen dass es irgendwas auslöst bei so einem Kind« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Auf der Handlungsebene geht die Beziehungssensibilität überdies mit einer Zurückhaltung der Fachkraft gegenüber verletzenden Äußerungen und der Vermeidung von einer ungefragten Nähe oder Exklusivität auf Beziehungsebene einher. Die für das Empfinden der Schüler*innen aufgebrachte Sensibilität wird demnach mit einen zurückhaltenden Handlungsmodus verbunden, bei dem es auch darum geht, von den Schüler*innen als vertrauenswürdige Lehrkraft erkannt zu werden (Kap. 6.2.2.6).

Während der Beziehungsmodus vor dem Hintergrund der Situation der Schüler*innen als zurückhaltend-sensibler Beziehungsmodus ausgegeben wurde, wird er vor dem Hintergrund der eigenen Vulnerabilitätserfahrung als distanzierter Beziehungsmodus hervorgebracht:

»ich muss einen gewissen Abstand wahren zu zu den Kindern« (Gerrit Goergen, Lehrer).

»ich möchte halt auch gar nicht in die Situation kommen diese (...) das das das Nähebedürfnis von manchen Kindern oder sonst irgendwas mir negativ ausgelegt werden kann« (Gerrit Goergen, Lehrer).

»aber muss auch aufpassen dass man dann schon die Distanz wahrt ne so also dieses extrem nahe also das einige Kinder an einen herantragen das finde ich schon sehr kritisch ne das weise ich auch zurück« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Dabei geht es nicht allein um das Einhalten einer räumlichen Distanz und die Verhinderung einer – in der Perspektive der Lehrkraft – nicht notwendigen Nähe des Lehrers zu seinen Schüler*innen. Die Distanzierung beinhaltet auch die Zurückweisung eines den Schüler*innen zugeschriebenen Bedürfnisses nach Nähe zu ihrer Lehrkraft. Nähe im pädagogischen Generationenbezug wird dabei grundsätzlich als etwas für die Schüler*innen und insbesondere für die Lehrkraft Bedrohliches konstruiert, das die Basis für eben jene speziell von männlichen Fachkräften erfahrene Vulnerabilität darstellt und ein verunsicherndes Potenzial beinhaltet. Der distanzierte Beziehungsmodus erweist sich damit als Antwort auf die eigene Verunsicherung im Umgang mit Nähe. Beide Aspekte berücksichtigend wird im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* daher von einem sensibel-distanzierter Beziehungsmodus gesprochen, der eine deutliche Limitierung der Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft auf der Ebene der pädagogischen Beziehungsgestaltung und im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt beinhaltet.

Demgegenüber wird im Fall der *verletzten Selbstsorge* ein Beziehungsmodus hervorgebracht, der in den wenigen Darstellungen der Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen als autoritär-instrumenteller Beziehungsmodus rekonstruiert werden kann. Die in der Tendenz direktive oder autoritäre Gestaltung der pädagogischen Beziehung zeigt sich zunächst in der Darstellung einer Interaktion aus der Zeit, als die Fachkraft als Erzieherin in einem Kinderladen tätig ist:

»und wenn ich dann gehört hab wie die Mädchen sich gegenseitlich fertich gemacht haben weil die eine=n tollen Pullover anhatte und die ander=n nich ((atmet ein)) dann bin ich immer aus=m Klo geschossen und hab den Bescheid gesagt ((atmet ein))« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Die Weise, mit der sich die Fachkraft den Kindern nähert, ist weniger von Verständnis und Zugewandtheit geprägt, sondern verweist metaphorisch

auf eine Kraft oder Gewalt, die mit dem Projektil einer Pistole assoziiert werden kann. Zudem wird eine Kommunikationsweise ersichtlich, die sich als unidirektional erweist. Darüber wird deutlich, dass die Fachkraft eher nicht auf Augenhöhe mit den Kindern agiert, kein Verständnis für die an der Situation beteiligten Kinder aufbringt und die Situation auch nicht pädagogisch aufgreift, sondern tendenziell durch autoritär-direktives Handeln einseitig auflöst.

Es finden sich zwei weitere Beschreibungen der pädagogischen Beziehungsgestaltung, die Rückschlüsse auf die Beziehungserfahrungen der Fachkraft auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung zulassen. Dies ist zum einen die Aussage über den von der Fachkraft erwarteten Umgang mit einem von sexualisierter Peer-Gewalt betroffenen Mädchen. Der hervorgebrachte Beziehungsmodus verweist indirekt auf ein instrumentelles Verhältnis der Fachkraft zu dem betroffenen Kind:

»ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen damit=s sagt was es nich haben will (.)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Im Fokus der Aussage steht das Ergebnis eines pädagogischen Prozesses, der infolge des Verdachtsfalls auf sexualisierte Peer-Gewalt angestoßen werden soll. Da keine Interaktionen mit dem Kind dargelegt werden, bei denen möglicherweise auch eine Form der Zugewandtheit und Sensibilität gegenüber dem Kind sichtbar werden könnte, erhält das Verhältnis der Fachkraft zum Kind hier einen instrumentellen Charakter. Dieser kann auch an einer weiteren Stelle rekonstruiert werden, die nicht im Zusammenhang mit der Thematik von sexualisierter Gewalt steht:

»und ich hab da über die Jahre mir ein Förderprogramm entwickelt das ich dann ((atmet ein)) das ich einfach in petto habe und das ich dann auf die Kinder anpassen kann« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Erneut wird hier eine Perspektive auf die pädagogische Beziehung deutlich, bei der die Fachkraft den Kindern und Jugendlichen auf instrumentelle Weise entgegentritt, das heißt nicht mit Blick auf die Besonderheit ihres Gegenübers, sondern mit Blick auf die eigenen Ideen und Konzepte zur angestrebten Entwicklung und Förderung der Kinder und Jugendlichen. Zwar wird betont, dass individuelle Unterschiede berücksichtigt würden,

die Beziehungsgestaltung scheint jedoch stark an dem Ergebnis und weniger an den konkreten Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert.

In Tabelle 14 werden die herausgearbeiteten Beziehungserfahrungen auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung zusammengefasst dargestellt und im nachfolgenden Zwischenfazit im Hinblick auf die Relationalität der Selbstsorge diskutiert:

Tabelle 14: Beziehungsmodi auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen

Selbstsorgemodus	Beziehungsmodus auf der Ebene pädagogischer Generationenbeziehungen
normative Selbstsorge	zugewandt-empathischer, von Verantwortungsübernahme geprägter Beziehungsmodus
erfahrungsoffene Selbstsorge	zugewandt-empathischer, von Verantwortungsübernahme geprägter Beziehungsmodus
ambivalente Selbstsorge	sensibel-distanzierter Beziehungsmodus
verletzte Selbstsorge	autoritär-instrumenteller Beziehungsmodus

7.2.2 Zwischenfazit: Zur Relationalität der Selbstsorge

In den rekonstruierten Beziehungsmodi zeigen sich deutliche Unterschiede in der Beziehungsgestaltung pädagogischer Fachkräfte. Diese Unterschiede werden im Hinblick auf die in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte enthaltenen Möglichkeiten der Sorge im Kontext von sexualisierter Gewalt zusammengefasst und diskutiert.

Eine grundsätzliche Differenz zeigt sich zwischen den Fällen, in denen die professionelle Handlungsfähigkeit im Fokus steht, der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*, und den Fällen, in denen eigene Erfahrungen der Vulnerabilität im Fokus der Selbstsorge stehen, der *ambivalenten Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge*. Darüber deutet sich an, dass die Fähigkeit zum professionellen Handeln im Kontext von sexualisierter Gewalt mit einem nahen und zugewandten Beziehungsmodus einhergeht und, indem dieser die Grundlage für die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche darstellt, eben diese ermöglicht. Demgegenüber zeigen sich in den Fällen, in denen eigene Verletzungen im

Fokus der Selbstsorge stehen, erhebliche Limitierungen auf der Ebene pädagogischer Beziehungsgestaltung und bei der Übernahme von Sorgeverantwortung für gewaltbetroffene Kinder. Je nach Ausprägung und Ausmaß können Verletzungserfahrungen – neben anderen Faktoren wie fehlendem Fachwissen – aufseiten der pädagogischen Fachkräfte die Zuwendung zu (gewaltbetroffenen) Kindern und Jugendlichen und den Aufbau tragfähiger Sorgebeziehungen situativ oder langfristig einschränken oder verhindern. Im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* wird der Aufbau einer nahen und zugewandten Beziehung zu (gewaltbetroffenen) Schüler*innen vor dem Hintergrund der subjektiv empfundenen Verletzbarkeit als männliche Fachkraft indirekt ausgeschlossen. Zwar wird angezeigt, dass die Fachkraft versucht, auf die Bedürfnisse einer gewaltbetroffenen Schülerin bei der Beziehungsgestaltung einzugehen. In dem hervorgebrachten Handlungsentwurf werden aber nur die – unterstellten – Bedürfnisse der Schülerin nach Distanz berücksichtigt, während Bedürfnisse nach Zuwendung oder Nähe ausgeschlossen werden, weil diese für die Lehrkraft selbst ein bedrohliches Potenzial beinhalten. Die potenzielle Verletzbarkeit als männliche Fachkraft führt im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* somit zu einer klaren Limitierung der pädagogischen Beziehungsgestaltung.

Auch der autoritär-instrumentelle Beziehungsmodus, der am Fall der *verletzten Selbstsorge* rekonstruiert wurde, verweist darauf, dass der Aufbau von nahen und empathischen Sorgebeziehungen zu (gewaltbetroffenen) Kindern und Jugendlichen durch eigene Verletzungserfahrungen situativ und grundsätzlich eingeschränkt wird. Der rekonstruierte Beziehungsmodus unterscheidet sich von den anderen Beziehungsmodi vor allem in einer Hinsicht: Während in den anderen Fällen, zumindest im Ansatz, die Fähigkeit erkennbar wird, als Fachkraft die Gefühle, Bedürfnisse und Verletzungserfahrungen der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen, Verständnis für diese aufzubringen und sie dabei zu unterstützen, diese zu bewältigen, trifft dies auf den autoritär-instrumentellen Beziehungsmodus nicht zu. Es kann angenommen werden, dass der autoritär-instrumentelle Beziehungsmodus sich darüber begründet, dass die Fachkraft sich – vor dem Hintergrund eigener Verletzungserfahrungen – nicht oder nur in sehr eingeschränkter Weise mit den Emotionen und Verletzungen der Kinder empathisch verbinden kann, ohne dass die Schranken zu den eigenen Gefühlen und Verletzungserfahrungen einbrechen würden. Der in der Tendenz autoritäre und instrumentelle Beziehungsmodus könnte sich – ohne dass dies von der Fachkraft gezielt entschieden

wurde – als notwendig erweisen, um die eigenen Gefühle in der pädagogischen Arbeit zu kontrollieren.

Die Relationalität der Selbstsorge und die Auswirkungen von Verletzungserfahrungen auf die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte zur pädagogischen Beziehungsgestaltung werden an den Fällen der *ambivalenten Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge* klar nachvollziehbar. Es zeigt sich, dass die Dominanz von eigenen Verletzungserfahrungen in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder (situativ) einschränken und verhindern kann. Die Verletzbarkeit pädagogischer Fachkräfte erweist sich somit als relevanter subjektiver Faktor, der im Rahmen von Professionalisierungsprozessen zum Thema sexualisierte Gewalt stärker berücksichtigt werden muss.

7.3 Vergeschlechtlichte Bezüge in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte – Selbstsorge als vergeschlechtlichte Kategorie?

In diesem Kapitel wird die Selbstsorge als gesellschaftliche Kategorie in den Blick genommen. Konkret werden die Bezüge auf die vergeschlechtlichten Ordnungen der Sorge und der sexualisierten Gewalt ebenso wie weitere Bezüge zur Kategorie Geschlecht herausgearbeitet, die implizit und explizit in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte enthalten sind. Ziel ist es, Aussagen zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht im Hinblick die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte zu treffen, sich selbst, die eigenen Handlungsmöglichkeiten und Verletzungen in den Blick zu nehmen und für gewaltbetroffene Kinder zu sorgen. Im ersten Schritt werden die Bezüge auf die vergeschlechtlichte Ordnung von sexualisierter Gewalt herausgearbeitet (Kap. 7.2.1). Im zweiten Schritt werden die Bezüge auf die vergeschlechtlichte Sorgeordnung herausgearbeitet und die Frage beantwortet, auf welche Weise das Geschlecht als Begründung für die Übernahme der Sorge oder aber ihre Zurückweisung relevant gemacht wird (Kap. 7.2.2). Abschließend werden die Erkenntnisse zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht zusammengefasst (Kap. 7.2.3). Ursprünglich war geplant, auch die sich in den Rekonstruktionen andeutende Vergeschlechtlichung von Professionalität herauszuarbeiten, der zufolge weiblich positionierte Fachkräfte ungleich stärker als männlich positionierte Fachkräfte unter dem Druck stehen, die normativen An-

sprüche des Kinderschutzes zu erfüllen um sich selbst als Professionelle zu erkennen und als diese erkannt zu werden als männlich positionierte Fachkräfte (Kap. 7.1.2). Aus Platzgründen wird dieses Vorhaben leider nicht umgesetzt.

7.3.1 Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt

Im Fallvergleich zeigen sich nicht nur Unterschiede dabei, welche Bezüge pädagogische Fachkräfte bei der Darstellung und Ordnung ihrer Erfahrungen zur vergeschlechtlichten Ordnung sexualisierter Gewalt herstellen, sondern auch, wie sie diese hervorbringen. Als zentrale Unterscheidung zeigt sich die explizite Bezugnahme und Thematisierung von Geschlecht in den Fällen der Selbstsorge männlich positionierter Fachkräfte im Gegensatz zur impliziten Bezugnahme und Thematisierung des Geschlechts in den Fällen der Selbstsorge, die weiblich positionierten Fachkräften zugeordnet werden können.

Im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* werden die Bezüge auf die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt explizit hervorgebracht. Der Kategorie Geschlecht wird für die Auseinandersetzung der Fachkraft mit sexualisierter Gewalt eine weitreichende Bedeutung zugeschrieben, die nicht zuletzt in der spezifisch hervorgebrachten Ausprägung von Vulnerabilität als männliche Fachkraft mündet (Kap. 7.1.2). Konkret zeigt sich die Reproduktion der symbolischen Ordnung von sexualisierter Gewalt daran, dass sexualisierte Gewalt im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* nahezu ausschließlich in Bezug auf Beziehungskonstellationen thematisiert wird, bei denen die Beteiligten im Hinblick auf das Geschlecht binär positioniert werden. Die Position des Täters sexualisierter Gewalt wird dabei männlich und die Position der Betroffenen weiblich codiert:

»bin dann von der Mutter darauf hingewiesen worden dass ähm (..) dass ich bitte darauf achten sollte dass sich keine fremden Männer (..) diesem Mädchen nähern würde (..)« (Gerrit Goergen, Lehrer).

»ich hab eine Situation erlebt im Schulpraktikum wo ein Lehrer den ich als Ausbilder hatte [...] dem ist hat eine Schülerin mal vorgeworfen dass er ähm sie angepackt hat oder irgendwas ne« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft dient in verschiedenen Zusammenhängen der Beschreibung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen. Zwar wird die Verknüpfung mit Bezug auf die eigene Positionierung in der *ambivalenten Selbstsorge* zurückgewiesen. Sie wird aber zugleich über die Möglichkeit, als männliche Lehrkraft dem Vorwurf ausgesetzt zu sein, sexualisierte Gewalt gegen Schülerinnen ausgeübt zu haben, erneut hervorgebracht:

»es würde ja nichts von meiner Seite her passieren ne aber trotzdem das können andere Leute denken wenn ich mich mit einem Schüler einer Schülerin alleine in einem Raum verhalte gerade auf dem (..) siehst=e ja Sie sachten vorhin ähm dass Ihr Projekt darauf beruht dass man ähm dass man da ja diese ganzen Missbrauchsfälle hat und dann muss man sich fragen wie kann das passieren ja es muss ja Situationen gegeben haben wo Leute alleine mit denen waren« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Zwar wird die Zuschreibung einer Täterschaft mit Bezug auf die eigene Person eindeutig zurückgewiesen. Die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft wird darüber aber nicht aufgelöst, sondern als Möglichkeit aufgerufen, mit der die Lehrkraft im schulischen Alltag fälschlicherweise konfrontiert sein könnte. Die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft wird als zentrale Bedingung des Handelns als männlich positionierte Fachkraft und der pädagogischen Beziehungsgestaltung hervorgebracht. Die Bedingtheit des eigenen Handelns durch die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft zeigt sich im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* darin, dass von der Lehrkraft auf der Ebene der pädagogischen Beziehungsgestaltung eine Reihe von Maßnahmen getroffen wird, die auf eine Abgrenzung von der Täterposition zielen:

»deswegen ich achte da schon drauf dass Türen offen sind also dass man gar nicht in die Situation kommt mit einer Schülerin da in einem Raum zu sein« (Gerrit Goergen, Lehrer).

»aber muss auch aufpassen dass man dann schon die Distanz wahrt ne so also dieses extrem nahe also das einige Kinder an einen herantragen das finde ich schon sehr kritisch ne das weise ich auch zurück« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Die potenzielle Adressierung als männlicher Täter wird in der *ambivalenten Selbstsorge* als zentrale Bedingung des eigenen Handelns hervorgebracht. Mehr noch wird die potenzielle Betroffenheit von einer Falschbeschuldigung als spezifische Vulnerabilität männlicher Fachkräfte hervorgebracht. Auch wenn das Konstrukt der Falschbeschuldigung eine Umkehr des Täter-Opfer-Beziehung impliziert, basiert diese auf der vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt und der symbolischen Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft und wird somit im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* reproduziert. Damit und im Zusammenhang mit der Rekonstruktion der spezifischen Ausprägung subjektiv erfahrener Vulnerabilität als männliche Fachkraft wird deutlich, dass die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt sich für die Fachkraft als hinderlich bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen und der Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen erweist (Kap. 7.2). Die Sorge um gewaltbetroffene Schüler*innen erweist sich im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* nicht nur aufgrund der fehlenden fachlichen Grundlage, sondern auch aufgrund der Positionierung als männliche Fachkraft als limitiert.

Auch im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* wird die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft explizit hervorgebracht. Männliche Täterschaft wird hier als Normalfall konstruiert, während Frauen in der Regel die Position der Mittäterin oder Mitwisserin der durch ihre Partner verübten sexualisierten Gewalt zugewiesen wird (Kap. 6.4.2.3). Es wird angezeigt, dass die Fachkraft sich im beruflichen Kontext indirekten Zuschreibungen der Täterschaft ausgesetzt sah:

»wie kommen Männer dazu sich mit (.) mit Tätern zu befassen (.) ham die was damit zu tun (.)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»auch als Kollege ist man in der Ecke ist man in der Täterecke ja das is=so so=ne Schmutdelecke ja« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»also es gab dann so wie wie man heute ((atmet ein)) leider Gottes viele Erzieher männliche Erzieher sozusagen (.) ähm (.) ähm (.) vorverurteilt ja (.) ähm (.) oder so in so=ne pädophilen Ecke stellt ((atmet ein))« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Konkret geht es um Zuschreibungen der Pädophilie und der Täterschaft, die die Fachkraft aufgrund der eigenen Fokussierung auf die Beratungsar-

beit mit Tätern sexualisierter Gewalt von Kolleg*innen entgegengebracht bekommen hat. Die Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft wird damit explizit als Konstrukt ausgewiesen, das von außen an die Fachkraft herangetragen wird. Ähnlich wie im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* wird die Zuschreibung männlicher Täterschaft zurückgewiesen:

»dann (.) hat man manchmal das Gefühl gehabt man muss sich da irgendwie verteidigen oder man muss das irgendwie begründen ja ((atmet ein)) obwohl das vollkommener Schwachsinn ist weil das Menschen sind die auch Hilfe brauchen ja ohne Frage ja (.)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Im Unterschied zum vorherigen Fall wird die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft allenfalls situativ, aber nicht grundsätzlich als eine Bedingung des eigenen Handelns ausgewiesen. Mit der Fremdpositionierung von Tätern sexualisierter Gewalt als hilfsbedürftige Menschen wird zudem auf die professionelle Positionierung der Fachkraft verwiesen als diejenige, die eben jene >Hilfe< leistet. Dem unterstellten pädophilen Begehren wird das berufliche Begehren der Fachkraft entgegengestellt. Indem die Arbeit mit Tätern als eine Form der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ausgegeben wird, wird angezeigt, dass das professionelle Begehren über die Unterstützung von Tätern hinausgeht und auf den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt zielt (Kap. 6.4.2.7). Es zeigt sich, dass die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* allenfalls situativ als Bedingung des eigenen Handelns auftritt und von der Fachkraft zurückgewiesen werden kann.

Im Fallvergleich wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der symbolischen Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft in beiden Fällen als Bedingung des eigenen Handelns aufgerufen wird. Es zeigt sich ebenfalls, dass pädagogische Fachkräfte über unterschiedliche Möglichkeiten verfügen, mit den Zuschreibungen von männlicher Täterschaft umzugehen. Diese Unterschiede können über verschiedene Faktoren begründet werden. Als erster relevanter Faktor zeigt sich das unterschiedliche Ausmaß an Fachwissen und Handlungskompetenzen, über das die Fachkräfte verfügen. Während die Fachkraft im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* ein profundes Fachwissen und eine umfassende Erfahrung zum Thema sexualisierte Gewalt aufweist (Kap. 6.4.2.5) und damit über die Möglichkeit verfügt, die eigene professionelle Positionierung der Zuschreibung

von Täterschaft gegenüberzustellen, gilt dies für den Fall der *ambivalenten Selbstsorge* nicht. In diesem Fall weist die Fachkraft auf professioneller Ebene eine hochgradig vulnerable Positionierung auf, die in der Abwesenheit von Fachwissen und Handlungskompetenzen zum Thema sexualisierte Gewalt begründet ist. Der Zuschreibung an Täterschaft hat die Fachkraft im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* kaum etwas entgegenzusetzen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Erfahrung der Verletzbarkeit als männliche Fachkraft durch die fehlenden fachlichen Grundlagen im Umgang mit sexualisierter Gewalt mitbedingt sind. Als weiterer Faktor für die Möglichkeiten, mit Zuschreibungen männlicher Täterschaft umzugehen, erweist sich die Situierung der Fachkräfte in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern. Während der Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* im Feld der Kinder- und Jugendhilfe situiert ist, in dem die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zu einem Kernthema der beruflichen Tätigkeit gehört, trifft dies auf den Fall der *ambivalenten Selbstsorge*, der im Kontext Schule situiert ist, nicht zu. Zwar sollten auch Lehrkräfte über Fachkenntnisse und Handlungskompetenzen zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche verfügen. Da es jedoch seltener zur Konfrontation mit Kinderschutzfällen kommt, könnte es im Handlungsfeld Schule schwieriger sein, sich als Expert*innen zum Thema sexualisierte Gewalt zu etablieren und auf dieser Grundlage potenzielle Falschbeschuldigungen zu entkräften. Dass es durchaus möglich ist, sich auch als Lehrkraft als Expert*in zum Thema sexualisierte Gewalt zu positionieren, zeigt der Fall der *normativen Selbstsorge*. Überdies könnten weitere Faktoren im Handlungsfeld Schule, wie die Positionierung der Lehrkraft gegenüber einem als machtvoll erlebten Klassenkollektiv, als Begründung dafür angeführt werden, warum es von Lehrkräften möglicherweise als schwieriger erlebt wird, mit Zuschreibungen männlicher Täterschaft umzugehen als im Feld des Kinder- und Jugendschutzes. So wurden die Dynamiken im Kontext einer Falschbeschuldigung als nicht kontrollierbar beschrieben. Überdies ist es möglich, dass auch der historische Zeitpunkt der Erfahrungen eine Rolle dabei spielt, wie mit der Zuschreibung von Täterschaft umgegangen wird. So kann angenommen werden, dass neben Diskursen wie »Kein Missbrauch mit dem Missbrauch« auch die Veröffentlichung zahlreicher Fälle von sexualisierter Gewalt an Schulen zu einer Zuspitzung der Fokussierung auf männliche Täterschaft in pädagogischen Institutionen geführt hat, von der jüngere, noch nicht als etabliert geltende Fachkräfte an Schulen stärker verunsichert

sind als ältere Fachkräfte an Schulen oder in anderen pädagogischen Institutionen.

Demgegenüber wird die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt in den Fällen, die auf weiblich positionierte Fachkräfte zurückzuführen sind, nur auf impliziter Ebene hervorgebracht. So wird dem Geschlecht im Fall der *normativen Selbstsorge* weder in Bezug auf die von sexualisierter Gewalt betroffenen Kinder eine Bedeutung zugewiesen noch in Bezug auf die Positionierung als Lehrkraft. Die Betroffenen werden nahezu ausschließlich über ihre generationale Position in den Blick genommen:

»ich hatte mal den Fall ähm dass ein Kind immer wieder erzählt hat ähm von Monstern die es im Keller trifft wenn es dort eingesperrt ist« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

»aber dann gibt=s natürlich auch Kinder ähm (.) mit Verdacht auf (.) Missbrauch ähm die dann ganz bewusst da anfassen« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

»und ähm ich habe mit dem Kind einige Einzelgespräche geführt im spielerischen Rahmen (.)« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Auf impliziter Ebene wird auf diese Weise angezeigt, dass dem Geschlecht für die Wahrnehmung und Bearbeitung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder keine Relevanz zugeschrieben wird oder es in seiner Bedeutung (möglicherweise) gezielt dekonstruiert wird. Auch im Hinblick auf die eigene Positionierung wird das Geschlecht nicht zum Gegenstand der Selbstsorge gemacht. Im Hinblick auf die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt kann dies auf zweierlei Weise interpretiert werden: Es ist erstens möglich, dass mit der Dethematisierung des Geschlechts die symbolische Verknüpfung von Weiblichkeit und Betroffenheit zurückgewiesen werden soll. Die Fachkraft möchte nicht aufgrund ihres Geschlechts als potenziell Betroffene wahrgenommen werden. Zweitens wird über die Dethematisierung des Geschlechts eher auf impliziter Ebene angezeigt, dass sich die Fachkraft – anders als ihre männlich positionierten Kollegen – nicht zur Frage von Täterschaft verhalten muss.

In der *verletzten Selbstsorge* wird dies auf ähnliche Weise hervorgebracht. An keiner Stelle wird angezeigt, dass sich die Fachkraft im Kontext der beruflichen Auseinandersetzung zu Fragen der Täterschaft verhalten

muss. Die Möglichkeit weiblicher Täterschaft wird nicht in Betracht gezogen, wodurch die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt, insbesondere die Verknüpfung von Täterschaft und Männlichkeit, implizit reproduziert wird. Diese Verknüpfung wird im Fall der *verletzten Selbstsorge* mehrfach auch explizit geäußert, etwa wenn es um die Positionierung der beteiligten Kinder im Kontext eines Verdachtsfalls auf sexualisierte Peer-Gewalt geht:

»dann war das wohl so dass die Kinder in diesem Raum waren und ein Junge hat ein Mädchen so angefasst wie das Mädchen das nicht wollte (.)«
(Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Anders als im Fall der *normativen Selbstsorge* wird hier die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt nicht nur in Bezug auf die Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft, sondern auch mit Blick auf die Verknüpfung von Weiblichkeit und Betroffenheit reproduziert. Dies gilt auch für das Widerfahrnis von sexualisierter Gewalt, die die Fachkraft selbst im beruflichen Kontext macht. Während der Täter sexualisierter Gewalt explizit qua vergeschlechtlichter Zuschreibung als männlich positioniert wird, wird die eigene Positionierung als weibliche Betroffene nur auf implizite Weise hervorgebracht. Die symbolische Ordnung von sexualisierter Gewalt wird im Fall der *verletzten Selbstsorge* damit sowohl explizit und implizit reproduziert.

In Tabelle 15 werden die zentralen Ergebnisse des Fallvergleichs zusammenfassend dargestellt, bevor sie abschließend diskutiert werden:

Tabelle 15: Vergeschlechtlichte Ordnung von sexualisierter Gewalt

Selbstsorgemodus	Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt
normative Selbstsorge	Dem Geschlecht wird im Kontext von sexualisierter Gewalt explizit keine Relevanz zugesprochen. Dennoch wird die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt im Hinblick auf die Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft reproduziert, indem diese mit Bezug auf die eigene Positionierung implizit ausgeschlossen wird.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft wird explizit aufgerufen und zur (kurzfristigen) Bedingung des eigenen Handelns gemacht.
ambivalente Selbstsorge	Die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft wird explizit aufgerufen und zur dauerhaften Bedingung des Handelns als männlich positionierte Fachkraft und zur Grundlage der Erfahrung von Vulnerabilität gemacht.

Selbstsorgemodus	Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von sexualisierter Gewalt
verletzte Selbstsorge	Die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt, das heißt die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft ebenso wie Weiblichkeit und Betroffenheit wird mit Blick im Zusammenhang eigener Widerfahrnisse von sexualisierter Gewalt und im Hinblick auf gewaltbetroffene Kinder reproduziert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt in allen Fällen der Selbstsorge auf implizite oder explizite Weise aufgerufen und reproduziert wird. Am stärksten trifft dies auf die Fälle zu, die über keine oder nur eine geringe fachliche Grundlage zum Thema verfügen. Dies sind die Fälle der *ambivalenten Selbstsorge* und der *verletzten Selbstsorge*, während die Fälle, die ein profundes Wissen über sexualisierte Gewalt aufweisen können, die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft bzw. Weiblichkeit und Betroffenheit zumindest ansatzweise aufzubrechen versuchen. Daneben zeigt sich ein zentraler Unterschied in der Selbstsorge männlich positionierter Fachkräfte und der Selbstsorge weiblich positionierter Fachkräfte in Bezug auf die Konstruktion von Täterschaft. Zwar wird in allen Fällen die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft auf unterschiedliche Weise reproduziert: in den Fällen männlich positionierter Fachkräfte auf explizite Weise, das heißt, die Möglichkeit mit der Position des Täters identifiziert zu werden wird in der Selbstsorge männlich positionierter Fachkräfte explizit hervorgebracht, und in den Fällen weiblich positionierter Fachkräfte auf implizite Weise durch die Ausblendung dieser Möglichkeit. Während weiblich positionierte Fachkräfte sich im pädagogischen Alltag überwiegend nicht mit Zuschreibungen in Bezug auf übergreifende Handlungen oder eine (potenzielle) Täterschaft konfrontiert sehen, kommen männlich positionierte Fachkräfte nicht umhin, sich mit ebensolchen Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Dies kann mit Blick auf das Gesamtsample bestätigt werden. In diesem findet sich nur eine weiblich positionierte Fachkraft, die die Frage von Täterschaft im Selbstbezug aufgreift, während nahezu alle männlich positionierten Fachkräfte dies tun. Am Fall der *ambivalenten Selbstsorge* konnte dabei gezeigt werden, inwiefern die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt, besonders die Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft, für die Fachkraft und darüber vermittelt auch für die pädagogische Beziehungsgestaltung und Prozesse der Sorge zum Problem werden kann. Die symbolische Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft kann auf männlich positionierte Fachkräfte stark ver-

unsichernd im Hinblick auf eigene Handlungsmöglichkeiten wirken und zur Erfahrung einer spezifischen Form der Vulnerabilität führen, vor der sie sich durch stark limitierte Handlungsentwürfe wie dem kategorischen Ausschluss von Nähe auf der Ebene der pädagogischen Generationenbeziehung abzusichern versuchen. Neben dem Fall der *ambivalenten Selbstsorge* zeigt sich auch im Fall der *verletzten Selbstsorge* eine enge Verknüpfung der Kategorie Geschlecht und der Erfahrung von Vulnerabilität. Sowohl die Betroffenheit von sexualisierter Gewalt erweist sich als vergeschlechtlicht als auch die Konstruktion einer spezifischen Verletzbarkeit als männliche Fachkraft. Dennoch gilt es, die Verknüpfungen von Geschlecht und Vulnerabilität nicht als gesetzt zu verstehen. So ist es theoretisch denkbar, dass auch männlich positionierte Fachkräfte, insbesondere trans* Männer oder queere Männer, im beruflichen Kontext sexualisierter Gewalt ausgesetzt sein können oder in Kindheit und Jugend Erfahrungen von sexualisierter Gewalt gemacht haben. Alles in allem wird die Bedeutung des Geschlechts in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte als Ordnungskategorie der eigenen Erfahrungen im Kontext von sexualisierter Gewalt deutlich hervorgebracht.

7.3.2 Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von Sorge

In diesem Kapitel werden die Bezüge auf die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge dargelegt, die sich in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte finden. Es wird aufgeführt, auf welche Weise pädagogische Fachkräfte die Position als Sorgende im Kontext von sexualisierter Gewalt einnehmen (können) oder auch nicht. Als zentrales Ergebnis des Fallvergleichs zeigt sich, dass es insbesondere für männlich positionierte Fachkräfte aus dem Handlungsfeld Schule schwer zu sein scheint, eventuelle Ansprüche der Sorge um gewaltbetroffene Kinder oder Jugendliche im pädagogischen Alltag handelnd umzusetzen und sich gegenüber gewaltbetroffenen Kindern oder Jugendlichen als sorgend zu positionieren. Nachfolgend werden die Ergebnisse des Fallvergleichs im Einzelnen aufgeführt und abschließend diskutiert.

Im Fall der *normativen Selbstsorge* erfolgt die Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft im Kontext sexualisierter Gewalt widerspruchsfrei. Die Sorgehandlungen gegenüber gewaltbetroffenen Kindern werden von der Fachkraft selbstverständlich übernommen und über detail-

lierte Beschreibungen der eigenen Handlungspraxis hervorgebracht. Der geschlechtlichen Positionierung der Fachkraft und der vergeschlechtlichten Konstellation der pädagogischen Beziehung wird subjektiv keine Relevanz zugeschrieben. Die Sorgehandlungen werden auf diese Weise als >geschlechtsneutrale< Handlungen ausgegeben. Dennoch wird an einer Stelle der Erzählung die symbolische Verknüpfung von Weiblichkeit und Sorge hervorgebracht und angezeigt, dass es gerade die vergeschlechtlichte Positionierung als Frau ist, die es der Fachkraft ermöglicht, sich widerspruchsfrei in die Sorgeordnung einzufügen:

»also im Prinzip äh ist man an dieser Schule (.) Mutter von fünfundzwanzig Kindern nämlich immer die die man gerade unterrichtet« (Caren Conrad, Grundschullehrerin).

Die Selbstpositionierung als »Mutter« fungiert hier als *identity claim*, über den die Übernahme der Sorgeverantwortung für (gewaltbetroffene) Schüler*innen symbolisch in die berufliche Positionierung als Lehrkraft integriert wird. Mit der Positionierung als »Mutter« werden die Sorgehandlungen um Schüler*innen dem Verantwortungsbereich der Fachkraft explizit zugeordnet und symbolisch – zusätzlich zu den aufgeführten konkreten Handlungen – repräsentiert. Über den konkreten Bezug auf die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge erweist sich die Selbstsorge – auch wenn dem Geschlecht im pädagogischen Alltag subjektiv keine Bedeutung zugewiesen wird – als vergeschlechtlicht. In Differenz zu klassischen Care-Arrangements, bei denen die Sorgetätigkeiten unsichtbar bleiben, wird im Fall der *normativen Selbstsorge* die Sorge als Aspekt der professionellen Positionierung als Lehrkraft eindeutig benannt und über das eigene Wissen zum Thema sexualisierte Gewalt und den Schutz von Kindern professionell abgesichert.

Demgegenüber steht die Einnahme der Subjektposition als Sorgende in der *verletzten Selbstsorge* nicht im Fokus, da eigene Verletzungserfahrungen die Selbstsorge überwiegen. Dennoch zeigt sich an den wenigen Stellen, an denen die Sorge um gewaltbetroffene Kinder oder Jugendliche hervorgebracht wird, dass die Einnahme der Subjektposition als Sorgende ebenfalls weitgehend widerspruchsfrei erfolgt:

»wir **haben** manchmal Angst um ein Kind (.) und dann wird das so unter der Hand abgehandelt (.)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

»ich hab halt gesagt ähm ((lacht auf)) wir müssen das Mädchen stark machen damit=s sagt was es nich haben will (.)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Wie im Fall der *normativen Selbstsorge* bleibt die eigene geschlechtliche Positionierung unbenannt. Darüber, dass nur weiblich positionierte Mitarbeitende als Sorgende hervorgebracht werden, wird die symbolische Verknüpfung von Weiblichkeit und Sorge jedoch auf impliziter Ebene hervorgebracht:

»wir hatten wohl mal ein Kind ((atmet ein)) das Missbrauchserfahrungen hatte ((atmet ein)) und da hat die Kollegin zusammengearbeitet ich glaub die hatten ne Familienhelferin und die hatten auch ne Psychologin mit denen hat sie zusammengearbeitet ne« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Das Geschlecht der professionell Sorgenden erweist sich somit auch im Fall der *verletzten Selbstsorge* als weiblich. Dies wird auch im Hinblick auf die Unterstützung verdeutlicht, welche die Fachkraft selbst als Betroffene sexualisierter Gewalt auf kollegialer Ebene erfährt:

»also die hat mir geglaubt die Kollegin (4)« (Luise Lorenz, Sozialarbeiterin).

Auf impliziter Ebene wird die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge damit auch im Fall der *verletzten Selbstsorge* reproduziert. Auch wenn die Sorge um gewaltbetroffene Kinder oder Jugendliche nicht im Fokus der Selbstsorge steht, wird auf diese Weise angezeigt, dass ein Sich-Einfügen der Fachkraft in die Position als Sorgende widerspruchsfrei möglich wäre.

Demgegenüber wurde bereits im vorangehenden Kapitel mit Blick auf die Fälle männlich positionierter Fachkräfte angedeutet, dass die Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund der vergeschlechtlichten Ordnung sexualisierter Gewalt nicht widerspruchsfrei erfolgt. In Ergänzung dazu wird nun gezeigt, dass auch die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge ein Hemmnis für männlich positionierte Fachkräfte darstellen kann, sich in die Subjektposition als Sorgender einzufügen.

Im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* wird ein zusätzlicher Legitimationsbedarf ersichtlich, dem sich männlich positionierte Fachkräfte in

sorgenden Berufen zum Teil ausgesetzt sehen. Dieser Legitimationsbedarf wird im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* von außen, das heißt von Kolleg*innen an die Fachkraft herangetragen. Er bezieht sich zum einen auf das Geschlecht der Fachkraft und zum anderen auf den Fokus auf die Arbeit mit Tätern:

»also es gab dann so wie wie man heute ((atmet ein)) leider Gottes viele Erzieher männliche Erzieher sozusagen (.) ähm (.) ähm (.) vorverurteilt ja (.) ähm (.) oder so in so=ne pädophilen Ecke stellt ((atmet ein))« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

»wie kommen Männer dazu sich mit (.) mit Tätern zu befassen (.) ham die was damit zu tun (.)« (Norbert Nitsche, Sozialarbeiter).

Es wird deutlich, dass das Interesse männlich positionierter Fachkräfte für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, aber auch für die pädagogische Arbeit mit Tätern zur Unterstellung pädophiler Interessen führt. Ein rein fachliches Interesse an Prozessen der Sorge, Unterstützung und Beratung von Kindern und Jugendlichen und Tätern wird, so die Erfahrung der Fachkraft im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge*, nicht für möglich gehalten. Darauf verweist, für den Bereich von Kindertagesstätten, auch die Studie von Buschmeyer (2013). Männlichkeit und Sorge werden damit als sich widersprechende oder ausschließende Phänomene hervorgebracht, worüber die vergeschlechtlichte Ordnung indirekt bestätigt wird. Der Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zeigt jedoch, dass sich die Fachkraft gegen die Widerspruchskonstruktion von Männlichkeit und Sorge stellt und die Position des Sorgenden entgegen eben jener Konstruktion beansprucht. Es wird dargelegt, dass die Fachkraft sich für die Übernahme der Tätigkeit rechtfertigen und die eingenommene Subjektposition verteidigen muss (Kap. 6.4.2.7). Zwar wird am Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* deutlich, dass die Einnahme der Sorgeposition als männlich positionierte Fachkraft auch gegen die Widerspruchskonstruktion möglich ist, indem erstens die eigenen professionellen Interessen den unterstellten sexuellen Interessen gegenübergestellt werden (Kap. 7.3.1). Ob und inwieweit auch die Fokussierung auf die Arbeit mit männlich positionierten Tätern sexualisierter Gewalt als Versuch gedeutet werden kann, die äußeren Widersprüche zur eigenen Sorgetätigkeit zu minimieren, kann nicht abschließend geklärt werden. Es wäre denkbar, dass die Fachkraft befürcht-

tet, innerhalb des Tätigkeitsfeldes, das sich zentral dem Kinder- und Jugendschutz verpflichtet sieht und einen Schwerpunkt in der Unterstützung von Betroffenen sexualisierter Gewalt hat, ungleich häufiger mit etwaigen Unterstellungen konfrontiert zu sein. Zwar wurde gezeigt, dass etwaige Unterstellungen auch vor dem aktuellen Tätigkeitsfokus nicht verhindert, möglicherweise aber minimiert werden können. Auf impliziter Ebene würde im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* die Sorge um Betroffene sexualisierter Gewalt damit als weiblich und die Sorge um Täter als männlich konstruiert. Die vergeschlechtlichte ›Aufspaltung‹ der Sorge im Kontext von sexualisierter Gewalt könnte demnach zweitens als Versuch gelten, die Einnahme der Subjektposition als Sorgender gegenüber vermeintlichen Widersprüchen abzusichern. Die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge würde darüber nicht aufgehoben, sondern modifiziert. Im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zeigt sich daher erstens, dass die Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft für männlich positionierte Fachkräfte nicht widerspruchsfrei erfolgt, und zweitens, dass ein Umgang mit dem symbolischen Ausschluss von Männlichkeit und Sorge gewählt wird, der sich zwischen der Zurückweisung dieses Ausschlusses und seiner Modifizierung bewegt.

Die Widersprüchlichkeit, der sich männlich positionierte Fachkräfte ausgesetzt sehen, zeigt sich am Fall der *ambivalenten Selbstsorge* auf noch eklatantere Weise. Im vorangehenden Kapitel wurde bereits gezeigt, dass die symbolische Ordnung sexualisierter Gewalt, insbesondere die Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft der Übernahme von Sorgetätigkeiten im pädagogischen Generationenbezug im Weg stehen kann. Daneben wird im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* auch die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge als Hemmnis bei der Übernahme von Sorgetätigkeiten im Generationenbezug hervorgebracht. Dies zeigt sich daran, dass durchaus eine Positionierung als Lehrkraft angestrebt wird, die auf das Vertrauen der Schüler*innen zielt und sorgende Elemente auf reflexiver Ebene auch beinhaltet. Auf der Handlungsebene wird die Sorge jedoch nur einseitig, als Vermeidung einer aufseiten der Schüler*innen potenziell als übergriffig empfundenen Nähe umgesetzt (Kap. 6.2.2.7). Indem die Sorge einseitig als das Einhalten einer Distanz hervorgebracht wird, erhält die Möglichkeit, sich in die Subjektposition als sorgende Fachkraft einzufügen, eine starke Limitierung. Daneben wird deutlich gemacht, dass Sorgehandlungen, die im Zusammenhang mit Fragen von Körperhygiene, Intimität, Sexualität und sexualisierter Gewalt stehen, von der Fachkraft kategorisch ausge-

geschlossen werden, insbesondere gegenüber weiblich positionierten Schüler*innen:

»vielleicht bei einem Jungen hätte ich mal gesagt weißt du was ähm wenn man Zeit ist solltest du eine Dusche benutzen oder so was ähm aber da trau ich mich jetzt auch nicht das zu sagen das würde ich bei der Klassenlehrerin machen (...)« (Gerrit Goergen, Lehrer).

»ich rede mit dem Mädchen nicht da drüber finde ich auch unangemessen« (Gerrit Goergen, Lehrer).

Sorgetätigkeiten werden hier von der Ebene der pädagogischen Beziehungsgestaltung weitgehend ausgeklammert und – insbesondere mit Blick auf weiblich positionierte Schülerinnen – an weibliche Fachkräfte delegiert. Die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge und der symbolische Ausschluss von Männlichkeit und Sorge werden damit, bezogen auf körpernahe Thematiken, im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* weitgehend reproduziert. Als Ausnahme wird die Übernahme von Sorgetätigkeiten im Verhältnis zu männlich positionierten Schülern hervorgebracht, die in ihrer Umsetzung jedoch als vage und unsicher dargelegt wird. Anders als im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* wird daher nicht von einer Zurückweisung und auch nicht von einer Modifikation der Sorgeordnung gesprochen. Die Übernahme von Sorgetätigkeiten erscheint im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* damit nicht nur vor dem Hintergrund der symbolischen Ordnung sexualisierter Gewalt als stark limitiert, sondern auch vor dem Hintergrund des symbolischen Ausschlusses von Sorge und Männlichkeit.

Abschließend kann festgehalten werden, dass für die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte in allen Fällen Bezüge zur symbolischen Ordnung der Sorge rekonstruiert werden können und diese größtenteils reproduziert wird. An den Fällen weiblich positionierter Fachkräfte wird nachvollziehbar, inwiefern die symbolische Ordnung der Sorge ermöglicht, dass die Fachkräfte sich widerspruchsfrei in die Subjektposition als sorgende Fachkraft einfügen können. Im Fallvergleich wurde deutlich, dass dies für männlich positionierte Fachkräfte nicht gilt und die Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft die Überwindung des symbolischen Ausschlusses von Männlichkeit und Sorge notwendig zu machen scheint. Während dieser Ausschluss im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* auf der Handlungsebene reproduziert wird, wird er im Fall der *erfahrungsoffenen*

Selbstsorge zurückgewiesen und modifiziert, indem die Sorge primär in Bezug auf (erwachsene und jugendliche) Täter und weniger für Betroffene sexualisierter Gewalt übernommen wird. Der Unterschied zwischen den männlich positionierten Fachkräften bei der Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft erklärt sich erstens aus den Differenzen hinsichtlich der fachlichen Grundlagen zum Thema sexualisierte Gewalt. Während die Fachkraft im Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* über ein umfassendes Wissen verfügt und sich auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen als professionell sorgende Fachkraft positionieren kann und dieses (Erfahrungs-)Wissen etwaigen Infragestellungen der professionellen Positionierung entgegensetzen kann, trifft dies auf die Fachkraft im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* nicht zu. Zweitens kann davon ausgegangen werden, dass Sorgetätigkeiten im Handlungsfeld Schule, dem der Fall der *ambivalenten Selbstsorge* zuzuordnen ist, in geringerem Maße in das professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte integriert sind, als dies im Handlungsfeld Sozialer Arbeit, insbesondere dem Kinder- und Jugendschutz, der Fall ist. Insbesondere für das Handlungsfeld Schule erweist sich die vergeschlechtlichte Ordnung der Sorge damit als persistent. Die Aneignung der Subjektposition als sorgende Fachkraft erweist sich vor allem für männlich positionierte Fachkräften in diesem Handlungsfeld als schwierig.

In Tabelle 16 werden die zentralen Ergebnisse des Fallvergleichs zusammenfassend dargestellt, bevor sie abschließend diskutiert werden:

Tabelle 16: Vergeschlechtlichte Ordnung von Sorge

Selbstsorgemodus	Bezüge zur vergeschlechtlichten Ordnung von Sorge
normative Selbstsorge	Die Einnahme der Subjektposition als Sorgende erfolgt widerspruchsfrei mit explizitem Bezug auf die Diskursposition als »Mutter«.
erfahrungsoffene Selbstsorge	Die Einnahme der Subjektposition als Sorgender ist – auf Basis der umfassenden Expertise, der Etablierung im Feld des Kinderschutzes und der inneren Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Tuns – entgegen gesellschaftlichen Widersprüchen, die auf der symbolischen Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft basieren, möglich.
ambivalente Selbstsorge	Die Einnahme der Subjektposition als Sorgender wird vor dem Hintergrund symbolischer Verknüpfungen von Männlichkeit und Täterschaft und aufgrund von symbolischen Ausschlüssen bei der Sorge nicht möglich.
verletzte Selbstsorge	Die Einnahme der Subjektposition als Sorgende erfolgt weitgehend widerspruchsfrei mit implizitem Bezug auf die symbolische Verknüpfung von Weiblichkeit und Sorge (es werden ausschließlich weiblich positionierte Sorgende benannt).

7.3.3 Zwischenfazit: Wer kann sorgen? Zur Bedeutung des Geschlechts in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte

Abschließend werden die Ergebnisse der vorangehenden Kapitel zum Thema Geschlecht aufeinander bezogen und im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Möglichkeiten pädagogische Fachkräfte haben, sich im Kontext von sexualisierter Gewalt als Sorgende in den Blick zu nehmen und handelnd hervorzubringen. Dabei werden auch jene Erkenntnisse miteinbezogen, die sich auf den Zusammenhang von Geschlecht und Professionalität beziehen und in einem der vorausgehenden Kapitel herausgearbeitet wurden.

Im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht zeigen sich in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte Unterschiede in den Möglichkeiten, sich selbst im Kontext von sexualisierter Gewalt als Sorgende in den Blick zu nehmen und handelnd hervorzubringen. Auf der Grundlage der vier analysierten Kernfälle wird deutlich, dass alle Fachkräfte theoretisch die Möglichkeit haben, sich als Sorgende zu präsentieren – dies aber aus verschiedenen Gründen nicht immer tun (können). Die Fälle der *normativen Selbstsorge* und der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zeigen, dass die Subjektposition als Sorgende von weiblich positionierten Fachkräften und von männlich positionierten Fachkräften eingenommen werden kann. Bei der genaueren Betrachtung wird deutlich, dass die Einnahme der Subjektposition im Fall der weiblich positionierten Fachkräfte widerspruchsfrei erfolgt, das heißt in Übereinstimmung mit der vergeschlechtlichten Ordnung der Sorge, die zentral auf der symbolischen Verknüpfung von Weiblichkeit und Sorge basiert. Überdies zeigt sich, dass auch die vergeschlechtlichte Ordnung sexualisierter Gewalt das widerspruchsfreie Einfügen in die Subjektposition als Sorgende ermöglicht, indem die Interessen weiblicher Fachkräfte bei der Sorge um (gewaltbetroffene) Kinder und Jugendliche nicht infrage gestellt oder mit einem vermeintlich pädophilen Begehren gleichgesetzt werden. Im Fallvergleich weiblich positionierter Fachkräfte zeigt sich, dass sich eigene Verletzungserfahrungen im institutionellen Kontext jedoch negativ auf die Einnahme der Subjektposition als Sorgende auswirken und dieser ebenso wie der eigenen Professionalisierung entgegenstehen können. Das bedeutet, dass die Position der Sorgenden weiblich positionierten Fachkräften im Zusammenhang zwar grundsätzlich offensteht, dies aber nicht bedeutet, dass sie auch eingenommen wird.

Demgegenüber zeigt sich, dass die Subjektposition als sorgende Fach-

kraft im Kontext von sexualisierter Gewalt männlich positionierten Fachkräften nicht auf die gleiche Weise offensteht und von diesen nur gegen (gesellschaftliche) Widerstände eingenommen werden kann, die über die symbolische Gleichsetzung von Männlichkeit und Täterschaft oder den symbolischen Ausschluss von Männlichkeit und Sorge an sie herangetragen werden (können). Es zeigt sich, dass männlich positionierte Fachkräfte sich, wenn sie sich im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit um Kinder und Jugendliche sorgen, mit dem Vorwurf auseinandersetzen müssen, als verdächtig zu gelten. Am Fall der *erfahrungsoffenen Selbstsorge* zeigt sich, dass die Widerstände dann überwunden werden können, wenn die Fachkraft über fachliches Wissen im Umgang mit sexualisierter Gewalt verfügt, als Experte zu Fragen von sexualisierter Gewalt im Feld bereits etabliert ist und die Sorge als Bestandteil des professionellen Handlungsentwurfs gilt. Sind diese (und weitere) Bedingungen nicht gegeben, können die Handlungsanforderungen im Kontext von sexualisierter Gewalt vor dem Hintergrund der symbolischen Ordnungen der Sorge und der sexualisierten Gewalt wie im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* zu einer tiefen Verunsicherung männlich positionierter Fachkräfte führen und bedingen, dass die Sorge um Kinder und Jugendliche grundsätzlich aus den Handlungsentwürfen männlich positionierter Fachkräfte ausgeklammert wird. Dies kann zu einer erheblichen Limitierung nicht nur bei der Bearbeitung von Verdachtsfällen, sondern in den pädagogischen Handlungsentwürfen männlich positionierter Fachkräfte insgesamt führen.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Persistenzen in den symbolischen Ordnungen der Sorge und der sexualisierten Gewalt vor allem männlich positionierten Fachkräften in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern die Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft erschweren. Dennoch zeigt sich fallvergleichend, dass männlich positionierte Fachkräfte die Abwesenheit professioneller Ressourcen zum Thema sexualisierte Gewalt wie Wissen oder Handlungskompetenzen ebenso wie das Erleben von Handlungsohnmacht seltener als Widerspruch zu ihrer professionellen Positionierung verstehen und eine größere Fehler-toleranz im Selbstbezug aufweisen. Demgegenüber zeigt sich in den Fällen weiblich positionierter Fachkräfte eine geringere Fehlertoleranz und ein stärkerer Druck, sich zum Thema sexualisierte Gewalt als Professionelle zu erkennen und als diese erkannt zu werden. Dieser Druck äußert sich im Fall der *normativen Selbstsorge* nicht nur in der durchgehend normativen Perspektive auf das eigene Tun und das Tun von anderen, sondern

auch in der Deutung der Erfahrung von Handlungsohnmacht als professionelle Vulnerabilität und der partiellen Ausklammerung eben dieser aus der Selbstsorge als professionell handlungsfähige Fachkraft. Letzteres gilt auch für den Fall der *verletzten Selbstsorge*; hier zeigt sich der Druck, als professionell gelten zu müssen, an der wiederholten Behauptung der professionellen Positionierung. Im Fallvergleich zeigt sich damit auf impliziter Ebene die Handlungserwartung im Kontext von sexualisierter Gewalt professionell zu handeln, die vor allem für weiblich positionierte Fachkräfte gilt und von diesen angenommen wird. Dass die Handlungserwartung von weiblich positionierten Fachkräften angenommen wird, bedeutet jedoch nicht, dass sie auch eigenverantwortlich umgesetzt wird. Während dies im Fall der *normativen Selbstsorge* der Fall ist, zielt der Fall der *verletzten Selbstsorge* in der Tendenz darauf, die Verantwortung für die Beseitigung der Professionalisierungsdefizite an die Institution auszulagern. Demgegenüber scheinen männlich positionierte Fachkräfte die Erwartung, sich im Kontext von sexualisierter Gewalt als Professionelle zu entwerfen, in geringerem Maße oder gar nicht anzunehmen, was sich in der Selbstsorge an einer größeren Offenheit gegenüber den Lücken auf der Ebene des Wissens und der Handlungskompetenzen zeigt. Überdies scheint im Fall der *ambivalenten Selbstsorge* gar kein Handlungsdruck zu bestehen, die professionellen Lücken zum Thema sexualisierte Gewalt zu überwinden.

Alles in allem kann daher festgehalten werden, dass weiblich positionierten Fachkräften die Einnahme der Subjektposition als sorgende Fachkraft in Bezug auf die vergeschlechtlichten Ordnungen der Sorge und der sexualisierten Gewalt widerspruchsfrei möglich scheint. Dennoch scheinen sie, anders als ihre männlich positionierten Kollegen, ungleich stärker unter Druck zu stehen, die eigene Professionalität zu beweisen. Indirekt deutet sich darüber an, dass weiblich positionierte Fachkräfte im pädagogischen Feld auch gegenwärtig mit der Abwertung ihrer Arbeitsleistung zu kämpfen haben.

8 Schluss

In der Dissertation wurde über die Rekonstruktion der Selbstsorge gezeigt, dass pädagogische Fachkräfte sich im Kontext der Thematik von sexualisierter Gewalt weitgehend als handlungsfähig erfahren, auch wenn ihre Handlungen nicht immer der professionellen Logik des Kinderschutzes entsprechen und Erlebnisse von Handlungsohnmacht enthalten können. Es wurde gezeigt, dass die Herstellung und Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit im Umgang mit sexualisierter Gewalt und mit gewaltbetroffenen Kindern oder Jugendlichen primär in individueller Verantwortung erfolgt, während eine institutionelle Verantwortungsübernahme für die Herstellung und Absicherung der professionellen Handlungsfähigkeit noch unzureichend erfolgt. Es wurde gezeigt, dass einzelne Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt auf der Grundlage bestimmter Selbstpraktiken durchaus professionell agieren. Bei weiteren sind die Möglichkeiten, sich zum Thema sexualisierte Gewalt als Professionelle zu erkennen und als solche zu handeln, hingegen – durch eigene Verletzungserfahrungen im institutionellen Kontext – situativ oder über einen längeren Zeitraum verstellt. In den Rekonstruktionen zur Selbstsorge zeigte sich, dass es neben der Verinnerlichung ethischer Wertmaßstäbe und der Aneignung von Fachwissen zum Thema sexualisierte Gewalt vor allem Selbstpraktiken sind, wie etwa ein ressourcenorientiertes Handeln auf Beziehungsebene, durch die die professionelle Handlungsfähigkeit als Fachkraft hergestellt und langfristig abgesichert wird. Daneben wurde herausgearbeitet, dass das Geschlecht und die Erfahrung von Vulnerabilität als zentrale subjektive Faktoren auf die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte wirken, sich im Kontext von sexualisierter Gewalt als Professionelle erkennen und Sorgeverantwortung für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche übernehmen zu können.

In Bezug auf die Kategorie Geschlecht wurde deutlich, dass die Sub-

jektposition als sorgende Fachkraft männlich positionierten Fachkräften handlungsfeldübergreifend tendenziell weniger offensteht als weiblich positionierten Fachkräften. Es wurde gezeigt, dass männlich positionierte Fachkräfte diese Position entgegen gesellschaftlich-diskursiven Widerspruchskonstruktionen einnehmen müssen, die implizit auf den Ausschluss der Fachkräfte von der Position zielen. Als zentrale Widerspruchskonstruktion zeigte sich die diskursive Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft. Der damit verbundene symbolische Ausschluss männlich positionierter Fachkräfte von der Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft kann jedoch unter bestimmten Bedingungen, wie eine breite fachliche Expertise zum Thema sexualisierte Gewalt, eine innere Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Tuns oder die Fokussierung des eigenen Tätigkeitsfeldes auf den Kinderschutz, zurückgewiesen werden. In diesen Fällen ist es auch als männlich positionierte Fachkraft möglich, die Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft einzunehmen. Andernfalls zeigt sich, dass über die Konstruktion und Erfahrung einer spezifischen Vulnerabilität männlich positionierter Fachkräfte die Übernahme von Sorgeverantwortung eingeschränkt wird und es zur Reproduktion vergeschlechtlichter Sorgeordnungen auf der Ebene pädagogischer Teams kommt. Demgegenüber wird deutlich, dass die Subjektposition als professionell sorgende Fachkraft weiblich positionierten Fachkräften grundlegend offensteht, diese sich also auch – oder gerade – im Kontext von sexualisierter Gewalt unhinterfragt in die symbolische Sorgeordnung des pädagogischen Feldes einfügen können. Zugleich wurde herausgearbeitet, dass weiblich positionierte Fachkräfte ungleich stärker als ihre männlich positionierten Kollegen unter Druck stehen, diese Subjektposition als Sorgende auch professionell auszufüllen. Tun sie dies nicht, gehen sie tendenziell eher als männlich positionierte Fachkräfte das Risiko ein, als unprofessionell zu gelten. Die damit einhergehende vergeschlechtlichte Bewertung des Handelns pädagogischer Fachkräfte impliziert eine höhere Fehlertoleranz gegenüber männlich positionierten Fachkräften, die jedoch auch zum Verkennen ihrer professionellen Verantwortung führen kann.

Als zweite subjektive Bedingung für die Frage, ob und inwieweit sich pädagogische Fachkräfte als Professionelle zum Thema sexualisierte Gewalt erkennen können, wurden verschiedene Verletzungserfahrungen herausgearbeitet, die pädagogische Fachkräfte selbst im institutionellen Kontext machen (können). Die *professionelle Vulnerabilität* verweist dabei unmittelbar auf etwaige Professionalisierungsbedarfe pädagogischer Fachkräfte

im Umgang mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen im Kontext der Bearbeitung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt. Trotz des Erlebens von Handlungssohnmacht wird die eigene professionelle Vulnerabilität nicht immer erkannt und – zum Beispiel über die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen – bearbeitet. Darüber hinaus zeigten sich auch bei zwei weiteren Ausprägungen der Vulnerabilität, der *kollegialen Vulnerabilität* und der *Vulnerabilität als männlich positionierte Fachkraft*, situative oder dauerhafte Einschränkungen der professionellen Handlungsmöglichkeiten als Fachkraft zum Thema sexualisierte Gewalt. Es wurde deutlich, dass die Erfahrung von Vulnerabilität im institutionellen Kontext den Blick pädagogischer Fachkräfte auf die professionelle Verantwortung und die Handlungsmöglichkeiten im Verdachtsfall oder gegenüber gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen verstellen und zu stark limitierten Handlungsentwürfen auf der Ebene der professionellen Sorge führen kann. Eine ähnlich einschränkende Wirkung auf die professionelle Handlungsfähigkeit konnte im Fall einer vierten Ausprägung von Vulnerabilität, die als *berufsbiografische Vulnerabilität* bezeichnet wurde, nicht rekonstruiert werden, wenngleich diese auch hier theoretisch denkbar wäre. Die aus der Sozialen Arbeit mit traumatisierten Menschen stammende Erkenntnis, dass eigene Verletzungserfahrungen auch als Ressource in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt eingesetzt werden können (vgl. Weiß, 2009), deutete sich in einem Fall nur als Möglichkeit an. Die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte erweist sich neben dem Geschlecht damit als zentrale Bedingung, sich als professionell sorgende Fachkraft erkennen und Sorgeverantwortung professionell übernehmen zu können. Beide Faktoren deuten darauf hin, dass es nicht ausreicht, den Fachkräften die Verantwortung für die Übernahme professioneller Sorgeverantwortung individuell zu überlassen. Gerade Verletzungserfahrungen, die im institutionellen Kontext gemacht werden, verweisen auf die Bedeutung der institutionellen Verantwortungsübernahme bei der Herstellung und dauerhaften Aufrechterhaltung professioneller Handlungsfähigkeit, die auch in der Prävention kollegialer Vulnerabilität durch die Entwicklung verbindlicher Handlungsansätze im Umgang mit sexualisierter Gewalt und einer klaren institutionellen Positionierung gegenüber sexualisierter Gewalt und Sexismus auch unter Kolleg*innen liegen kann.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Dissertation werden im nächsten Unterkapitel Vorschläge für Theorieentwicklung zum Thema sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten gemacht, die die Vulnerabili-

tät und das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte stärker berücksichtigen (Kap. 8.1). Im zweiten Unterkapitel werden abschließend Handlungsempfehlungen für das pädagogische Feld formuliert (Kap. 8.2).

8.1 Anschlüsse für die Theorie

Im vorliegenden Kapitel werden auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse der Dissertation zwei Anschlusspunkte für die Theorie formuliert. Dies sind *erstens* die sich fallübergreifend zeigende Relevanz der Erfahrung von Vulnerabilität und *zweitens* die herausgearbeiteten vergeschlechtlichten Möglichkeiten, sich zum Thema sexualisierte Gewalt als Professionelle zu erkennen und als professionell sorgende Fachkraft hervorzubringen.

Der erste Anschlusspunkt für die Theorie wird im Hinblick auf die empirischen Ergebnisse zur Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte formuliert, die sich fallübergreifend als zentrale Erfahrungsdimension der Selbstsorge zeigt. Die Fokussierung auf die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte erweist sich auch deshalb als gewinnbringend, da der Begriff der Vulnerabilität in den meisten erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten bisher insbesondere auf die Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen gerichtet ist (vgl. etwa Andresen et al., 2015b; Baader, 2015; Burghardt et al., 2017; Pomey, 2017; Bahne, 2021). Im Folgenden werden verschiedene theoretische Bestimmungspunkte zum Begriff der Vulnerabilität aufgeführt, die sich vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse der Dissertation als relevant erweisen und als Grundlage dienen könnten, diesen Begriff stärker in die Forschung zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten miteinzubeziehen.

Als erster theoretischer Bestimmungspunkt von Vulnerabilität kann vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zunächst die *Relationalität der Verletzbarkeit* hervorgehoben werden. Die Relevanz eines relationalen Ansatzes von Vulnerabilität wird in der Dissertation daran deutlich, dass die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen, die über *pathogene Ursachen* (vgl. Mackenzie et al., 2014b) wie eine missbräuchliche Beziehung innerhalb der Einrichtung oder Familie entsteht, verstärkt werden kann, etwa wenn pädagogische Fachkräfte – aufgrund eigener Verletzungserfahrungen – die Signale gewaltbetroffener Kinder und Jugendliche nicht verstehen oder einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt nicht nachgehen. Die Vulnerabilität der Fachkräfte erweist sich dann als eine zusätzliche Be-

dingung der Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen, bzw. kann die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen dann eine unbeabsichtigte Folge der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte darstellen. Eine solche Aktualisierung oder Verstärkung der Vulnerabilität von Kindern gilt es in pädagogischen Einrichtungen unbedingt zu verhindern (vgl. Burghardt et al., 2017). Theoretisch ist davon auszugehen, dass sich die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt auch als eine positive Bedingung für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche erweisen kann. Dies wäre dann der Fall, wenn Fachkräfte eigene sexualisierte Gewalterfahrungen ausreichend verarbeitet haben und diese im Kontakt zu gewaltbetroffenen Kindern zur Ressource machen und besonders sensibel auf gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche reagieren können (vgl. Weiß, 2009). Im Rahmen der Dissertation konnte ein solcher Fall nicht gefunden werden. In einem Fall deutete sich aber ein Wendepunkt in der Selbstsorge als pädagogische Fachkraft an, der möglicherweise beinhaltet, dass die Fachkraft sich zukünftig auch aufgrund eigener Verletzungserfahrungen Kindern und Jugendlichen verstärkt zuwenden wird. Eine relationale Perspektive auf Vulnerabilität erweist sich überdies als relevant, weil im Zusammenhang mit der einseitigen Fokussierung auf die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen – oder anderer sich in Abhängigkeitsverhältnissen befindenden Menschen – die Wahrnehmung der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte erschwert sein kann: »Those who provide care [...] may be vulnerable because their determination to provide care [...] may make it difficult for them to meet their own needs« (Mullin, 2014, S. 267). Aus sorgetheoretischer Perspektive erweist es sich daher grundsätzlich als relevant, die Vulnerabilität aller an Sorgeprozessen beteiligten Personen zu berücksichtigen:

»As care theory reminds us, interventions always need to be informed by the interests and vulnerabilities of all parties in social parenting relationships and by an understanding of the role of the social context in which a relationship is embedded« (Mullin, 2014, S. 285).

Entsprechend erscheint es daher sinnvoll, die Vulnerabilität zweitens als *Grundkonstante des menschlichen Lebens* (vgl. Butler, 2010; Mackenzie et al., 2014b; Burghardt et al., 2017) zu bestimmen. Als solche wird sie zum einen auf die körperliche Verfasstheit menschlichen Lebens zurückgeführt, welche die Möglichkeit zu leiden, voraussetzt: »The body ist vulnerable by

definition« (Butler, 2010, S. 33, zit. n. Pistol, 2016, S. 238). Sie entsteht zum anderen aus der grundsätzlichen Sozialität des Menschen: »Verlust und Verletzbarkeit ergeben sich offenbar daraus, dass wir sozial verfasste Körper sind; an andere gebunden und gefährdet, diese Bindungen zu verlieren, ungeschützt gegenüber anderen und durch Gewalt gefährdet aufgrund dieser Ungeschütztheit« (Butler, 2005, S. 37). Die Vulnerabilität von Menschen wird so als ein unausweichlicher Bestandteil der Relation zwischen dem Selbst und Anderen gefasst: »As embodied, social beings, we are both vulnerable to the actions of others and dependent on the care and support of other people – to varying degrees at various points in our lives« (Mackenzie et al., 2014b, S. 4). Die körperliche und soziale Verfasstheit von Menschen, ihre grundsätzliche Bedürftigkeit und Affektivität wird in Anlehnung an Mackenzie et al. (2014b) auch als *inhärente Bedingung* von Vulnerabilität bezeichnet. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt kann so einerseits deutlich gemacht werden, dass Kinder und Jugendliche in pädagogischen Generationenbeziehungen aufgrund ihrer emotionalen Bedürftigkeit und Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen als besonders verletzlich anzusehen sind. Andererseits können auch pädagogische Fachkräfte, obgleich sie strukturell über mehr Macht und Möglichkeiten verfügen, Verletzungen zu beenden als Adressat*innen pädagogischer Angebote, als vulnerable Subjekte sichtbar gemacht werden.

Damit wird ein weiterer Bestimmungspunkt angesprochen, der darauf zielt, Vulnerabilität als ein von der *sozialen Positionierung, der Lebenslage und Lebensphase* eines Menschen abhängiges Phänomen zu fassen. Eine Disposition zur Vulnerabilität besteht entsprechend nicht nur aufgrund anthropologischer Gegebenheiten wie Körperlichkeit und Sozialität, sondern auch aufgrund sozialer Lebenslagen wie Armut oder Flucht, in Abhängigkeit von der Lebensphase oder dem Lebensalter, sozialen Faktoren wie Geschlecht, Behinderung oder Aufenthaltsstatus oder in Abhängigkeit von der sozialen Rolle, die eine Person innehat (vgl. Burghardt et al., 2017). Der Blick auf die sozialen Entstehungskontexte und Bedingungen, in und unter denen Vulnerabilität auftritt, verstärkt oder verringert werden kann, verweist damit auf die *situationsbezogenen, gesellschaftlichen und institutionellen Ursachen* von Vulnerabilität (vgl. Mackenzie et al., 2014b). Im Kontext der Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt erweist sich diese Differenzierung als relevant dafür, die Gleichsetzung der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte und der Vulnerabilität von Kindern und Jugend-

lichen zu vermeiden und Unterschiede zwischen Fachkräften zu erkennen, die sich vor dem Hintergrund ihrer sozialen Positionierung im institutionellen Kontext ergeben können. Als zentrale Bedingung zeigte sich fallübergreifend, dass fehlende institutionelle Handlungsansätze zum Thema sexualisierte Gewalt ebenso wie die strukturelle Abwesenheit umfassender Qualifizierungsmaßnahmen in der pädagogischen Ausbildung die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte erhöhen und Formen der kollegialen und der professionellen Vulnerabilität hervorrufen können. Es wurde auch deutlich, dass prekäre Arbeitsbedingungen und eine geringe gesellschaftliche und institutionelle Anerkennung der beruflichen Tätigkeit eine Form der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte begünstigen können, die als berufsbiografische Vulnerabilität bezeichnet wurde und auf die Notwendigkeit ausreichender institutioneller Ressourcen für die langjährige Arbeit pädagogischer Fachkräfte zum Thema sexualisierte Gewalt verweist. Die Berücksichtigung gesellschaftlicher, institutioneller und situationsbezogener Bedingungen ermöglicht demnach, die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte im Kontext der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt nicht zu individualisieren, sondern sie als gesellschaftlich und institutionell hervorgebrachte Vulnerabilität zu verstehen.

Überdies verweisen die empirischen Ergebnisse auf die theoretische Relevanz dessen, die Vulnerabilität nicht nur als einen nachträglichen Effekt von zum Beispiel Gewalt zu verstehen, sondern von einer grundsätzlich bestehenden sozialen Disposition zur Vulnerabilität auszugehen (vgl. Pistol, 2016). Als von Bedeutung erweist sich daher die Unterscheidung zwischen einer potenziellen und einer sich real ereignenden Vulnerabilität (vgl. Mackenzie et al., 2014b; Butler, 2005). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Menschen sich nicht nur zu bereits erfolgten Verletzungen ihrer Integrität verhalten (müssen), sondern auch präventiv handeln, um sich vor möglichen Verletzungen zu schützen. Dass Menschen sich subjektiv als vulnerabel erfahren können, auch wenn ihre konkrete Verletzung nur als Möglichkeit besteht, wurde im Rahmen der Dissertation in Bezug auf die Ausprägung der Verletzbarkeit als männlich positionierte Fachkraft dargelegt.

Damit im Zusammenhang ist es ebenfalls von Bedeutung, dass die eigene Verletzbarkeit immer »unikal« (Pistol, 2016, S. 24) erfahren wird, auch wenn sie als geteilte Bedingung des Menschseins gilt. Neben der »objektiven« Bestimmung, wer in einer Gesellschaft als besonders vulnerabel gilt, enthält die Vulnerabilität somit auch eine individuelle und subjektive

Dimension. Das subjektive Empfinden der eigenen Verletzbarkeit muss dabei nicht mit tatsächlichen Bedingungen der gesellschaftlichen Position der Person übereinstimmen, die sich als vulnerabel erlebt. Auch dies wurde in der Dissertation mit der Ausprägung der Vulnerabilität als männlich positionierter Fachkräfte sichtbar, die als solche auch darauf basiert, die strukturelle Machtposition und eigene Handlungsmacht im institutionellen Kontext auszublenden.

Die theoretischen Bestimmungspunkte zum Begriff der Vulnerabilität zusammengenommen ermöglichen eine Perspektive auf die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte, die diese als relationales, gemeinsam geteiltes, kontextgebundenes, situatives und subjektives Phänomen verständlich macht. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse der Dissertation erweist es sich als gewinnbringend, die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte als theoretische Kategorie stärker in die Diskussion um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten aufzunehmen und in ihrer Relationalität zur Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen weitergehend zu untersuchen.

Darüber hinaus können vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte und bei der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche in Anlehnung an Ansätze der geschlechterreflektierenden Professionalisierung (vgl. Baar et al., 2019a; 2019b) und zur Männlichkeit in Care-Berufen (vgl. Buschmeyer, 2013; Heilmann & Scholz, 2017; Gärtner & Scambor, 2020) weitere theoretische Anschlusspunkte formuliert werden. Die Ergebnisse der Dissertation verweisen dabei auf die Notwendigkeit, die innerhalb des pädagogischen Feldes und in pädagogischen Institutionen bestehende vergeschlechtlichte Sorgeordnung zu dekonstruieren und gezielt für männlich positionierte Fachkräfte zu öffnen, um ihnen die Verantwortungsübernahme bei der professionellen Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu ermöglichen. Dafür gilt es zunächst, den Gegenstand der Sorge als Bestandteil professionellen Handelns anzuerkennen und aufzuwerten, wie es in feministischen und geschlechterreflektierenden Ansätzen der Professionalisierungstheorie bereits seit einigen Jahren vorgeschlagen wird (vgl. Ehlert, 2010; Bereswill & Stecklina, 2010; Brückner, 2018). Ergänzend dazu erweisen sich Ansätze als relevant, die mit Blick auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche, in denen Sorgearbeit geleistet wird, unter dem Stichwort *caring masculinities* eine Variante von Männlichkeit diskutieren, die auf die praktische Übernahme von Sorgetätigkeiten und

die Ablehnung von Gewalt und Dominanz zielt (vgl. etwa Elliott, 2019; Scholz & Heilmann, 2019; Gärtner & Scambor, 2020). Gerade auch im Hinblick auf die sich hartnäckig haltende symbolische Ordnung von sexualisierter Gewalt, insbesondere der Verknüpfung von Männlichkeit und Täterschaft, erweist sich die im Konzept der *caring masculinity* enthaltene Gewaltdistanz (vgl. Elliott, 2019) als gewinnbringend. Diese zielt nicht darauf, die gegenwärtig primär von männlich positionierten Fachkräften ausgehende sexualisierte Gewalt zu leugnen, sondern auch darauf, die Ablehnung von Gewalt als Norm für alle Fachkräfte zu verankern. Dafür, vergeschlechtlichte Zuschreibungen bei der Öffnung der Sorge für männlich positionierte Fachkräfte zu vermeiden, bietet zugleich das Konzept des *universal caregiver* (vgl. Fraser, 1997) die Möglichkeit, Vereinseitigungen bei der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche aufzuheben und diese als relevante Aufgabe für alle Fachkräfte zu verstehen. In Anlehnung an geschlechterreflektierende Ansätze der Professionalisierungsforschung kann die gleichzeitige Bezugnahme auf die Konzepte *caring masculinities* und *universal caregiver* zudem nicht als Widerspruch, sondern als Spannungsverhältnis zwischen Geschlechtertheorie und Professionalisierungstheorie verstanden werden bei dem Versuch, »Kategorien überwinden zu wollen und sie doch aufrufen zu müssen, um dekonstruierend mit ihnen arbeiten zu können« (Baar et al., 2019b, S. 40).

Überdies wird in Ansätzen zur geschlechterreflektierenden Professionalisierung die Genderkompetenz pädagogischer Fachkräfte als »notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln im pädagogischen Feld« (ebd.) ausgewiesen, die auf der »Dekonstruktion vergeschlechtlichter pädagogischer Praktiken und der Reflexion der eigenen (auch biographischen) Verwobenheit in gesellschaftlich virulente Systeme von Binarität, Differenzkonstruktion und Stereotypisierung« (ebd., S. 39f.) basiert. Die Fokussierung auf die Ausbildung von Genderkompetenz erweist sich auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Dissertation zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte als relevant dafür, die Möglichkeiten pädagogischer Fachkräfte, sich und die eigenen Erfahrungen, Verletzungen und Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der eigenen vergeschlechtlichten Positionierung wahrzunehmen, zu reflektieren und zu erweitern und darüber auch etwaige Begrenzungen des eigenen Handelns, die auf der Basis binärer und stereotyper Geschlechterkonstruktionen entstehen können, aufzuheben. In den Ansätzen zur geschlechterreflektierenden Professionalisierung, die sich auch kritisch auf den Kompetenzbegriff be-

ziehen und dessen »individualisierenden und Machbarkeit suggerierenden Fokus« (ebd., S. 40) bemängeln, wird darauf verwiesen, dass Genderkompetenz sich nicht darauf belaufe, auf dem neuesten Stand der Debatten zum Thema Geschlecht zu sein. Vielmehr handele es sich bei dieser Kompetenz um »Reflexion, Haltung, Habitus, um eine bestimmte Qualität von Wissen, Können und Wollen, um ein Balancieren von Aporien und eine reflexive Bewusstheit von lebensgeschichtlichen Bezügen zum eigenen beruflichen Handeln« (ebd., S. 43). Zwar sei ein grundlegendes Wissen über Geschlecht notwendig, überdies müssten in Ausbildung und Berufspraxis zudem ausreichend Räume und Zeiten für die Entwicklung eben dieser Kompetenz geschaffen werden, in denen die eigene subjektive Verwobenheit in das gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit und darauf basierende vergeschlechtlichte Handlungsentwürfe, die sich in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte zeigen, reflektiert und bearbeitet werden können.

Die Ansätze zur geschlechterreflektierenden Professionalisierung ermöglichen die vergeschlechtlichte Positionierung pädagogischer Fachkräfte als Bedingung ihrer Möglichkeiten für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu sorgen, miteinzubeziehen und zu dekonstruieren. Für die theoretische Weiterentwicklung der Debatte um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten erweisen sie sich damit als gewinnbringend.

8.2 Anschlüsse für das pädagogische Feld

In diesem Kapitel werden abschließend noch einige Handlungsempfehlungen für das pädagogische Feld formuliert.

Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte und anknüpfend an die vorangehenden Überlegungen zur geschlechterreflektierenden Professionalisierung erscheint es von zentraler Bedeutung, pädagogische Fachkräfte (nicht nur) zum Thema sexualisierte Gewalt mit einem entsprechenden *Geschlechterwissen* auszustatten, das ihnen ermöglicht, die symbolischen Ein- oder Ausschlüsse, die in den vergeschlechtlichten Ordnungen von sexualisierter Gewalt und der Sorge bestehen, zu erkennen und zu vermeiden, dass diese, etwa in Form einseitiger Handlungsentwürfe oder einer vergeschlechtlichten Arbeitsteilung in pädagogischen Teams, auf der Ebene des Handelns unhinterfragt reproduziert werden. Damit

zusammenhängend erweist es sich als relevant, pädagogische Fachkräfte dabei zu unterstützen, die im Kontext von sexualisierter Gewalt (und darüber hinaus) als notwendig erachtete *Genderkompetenz* auch herstellen und aufrechterhalten zu können. Dies kann nur geschehen, indem – bereits im Studium – ausreichend Räume und Zeiten für geschlechterreflektierende Prozesse der Professionalisierung geschaffen werden. Im pädagogischen Feld könnten bereits verankerte institutionelle Ansätze zur kollegialen Beratung oder Supervision auch für die regelmäßige geschlechterbewusste Reflexion der eigenen Positionierung als Fachkraft genutzt werden, um etwaige Limitierungen in den eigenen Handlungsentwürfen und bei der Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche zu überwinden.

Überdies deutete sich in den Ergebnissen der Dissertation zur Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte an, dass die Erfahrungen von Verletzbarkeit aufseiten pädagogischer Fachkräfte in Teilen auf die Abwesenheit institutioneller Konzepte und Handlungsleitlinien zum Thema sexualisierte Gewalt zurückgeführt werden können und es pädagogischen Fachkräften weitgehend individuell überlassen wird, auf welche Weise sie sich dem Thema sexualisierte Gewalt annehmen (können). Entsprechend wird der Fokus an dieser Stelle, unter Berücksichtigung der rekonstruierten Ausprägungen von Vulnerabilität, auf die institutionelle Verantwortung gelegt.

In Bezug auf die Ausprägung der *professionellen Vulnerabilität* pädagogischer Fachkräfte, die sich subjektiv über das Erleben von Handlungsohnmacht zeigte und sich als fehlendes Fachwissen oder als Abwesenheit bestimmter fachlicher Kompetenzen im Umgang mit Verdachtsfällen oder gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger stark ausgeprägt für alle Fälle feststellen ließ, wird deutlich, dass Institutionen bei der Qualifizierung ihrer Mitarbeitenden weitaus stärker in die Verantwortung genommen werden müssen als dies bisher, etwa über das Bundeskinderschutzgesetz, geschehen ist. Institutionsleitungen sollten darauf hinwirken, dass alle Mitarbeitenden über Fachwissen und Handlungskompetenzen zum Thema sexualisierte Gewalt (und Geschlecht) verfügen, damit die gesetzlich vorgeschriebenen Schutzkonzepte im pädagogischen Alltag auch professionell umgesetzt werden können. Dazu gehört auch ausreichend Ressourcen dafür bereitzustellen, dass sich Mitarbeitende umfassend und regelmäßig zum Thema sexualisierte Gewalt (und Geschlecht) fort- und weiterbilden können. Überdies müssen in allen pädagogischen Institutionen Strukturen und Formate geschaffen werden, die eine dauerhafte (geschlechterreflektierende) Reflexion des eigenen Handelns ermöglichen.

Eine solche Verantwortungsübernahme von Institutionen unterstützt pädagogisch Beschäftigte dabei, die eigene professionelle Vulnerabilität zu minimieren und bewirkt, dass sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche schneller erkannt oder verhindert werden kann und gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche noch öfter adäquat unterstützt werden können.

Die Verantwortung pädagogischer Einrichtungen wird auch über die Ausprägung *kollegialer Verletzbarkeit* ersichtlich. Hier geht es darum, als Institution verbindliche Handlungsleitlinien zum Umgang mit Verdachtsfällen und gewaltbetroffenen oder -ausübenden Kindern und Jugendlichen zu formulieren und in den Einrichtungen über Workshops und Weiterbildungen zu implementieren. Die Schaffung klarer Strukturen und eines geteilten Wissens zum Umgang mit Verdachtsfällen kann das Risiko minimieren, dass es bei der Bearbeitung von Verdachtsfällen auf sexualisierte Gewalt zu Konflikten unter Kolleg*innen kommt, und verhindern, dass es zu mitunter schmerzvollen Erfahrungen einzelner pädagogischer Fachkräfte kommt, die eine professionelle Bearbeitung von Verdachtsfällen be- oder gar verhindern können. Überdies stehen Institutionen nicht nur gegenüber ihren Adressat*innen, sondern auch ihren Mitarbeitenden, insbesondere gegenüber weiblich positionierten und queeren, nicht-binären oder trans* Fachkräften, in der Verantwortung, eine klare Haltung zum Thema sexualisierte Gewalt zu entwickeln, diese immer wieder im Kollegium zu kommunizieren und als kollektive Handlungspraxis – im Sinne einer antisexistischen, heteronormativitätskritischen und grenzsensiblen Umgangsweise miteinander – zu implementieren.

Darüber hinaus zeigt sich eine Notwendigkeit zur institutionellen Verantwortungsübernahme auch gegenüber *männlich positionierten Fachkräften*. Diese besteht dahingehend, dass jene aufgrund diskursiver Widerspruchskonstruktionen gegebenenfalls verstärkt unter Druck stehen, sich von der Position als Täter distanzieren zu müssen, und aus Sorge um potenzielle Verletzungen im institutionellen Kontext ihrer professionellen Sorgeverantwortung nicht oder nur eingeschränkt nachkommen können. Hilfreich wäre hier zum einen eine wiederkehrende Aufklärung darüber, dass Falschbeschuldigungen nur sehr selten vorkommen, und die gezielte Vermittlung von Fachwissen zum Thema sexualisierte Gewalt an männlich positionierte Fachkräfte, die Raum bietet, mit eben jenen Widersprüchen umzugehen. Zum anderen können Institutionen Rehabilitierungskonzepte für den Fall einer tatsächlich erfolgenden (Falsch-)Beschuldigung ausarbeiten. Beides, die gezielte Vermittlung von Fachwissen wie auch die Ent-

wicklung von Rehabilitierungskonzepten, könnte männlich positionierten Fachkräften dazu verhelfen, sich des Themas sexualisierte Gewalt stärker anzunehmen und geschlechterreflektierende Kompetenzen aufzubauen.

Im Zusammenhang mit der Ausprägung *berufsbiografischer Vulnerabilität* wurde überdies deutlich, dass pädagogische Institutionen in der Verantwortung stehen, die Arbeitsbedingungen für ihre Beschäftigten so zu gestalten, dass ihre professionelle Handlungsfähigkeit und ihre Lebens- und Arbeitskraft langfristig geschützt und aufrechterhalten werden können. Indirekt ist damit auch eine gesellschaftliche Verantwortung angesprochen, die darin besteht, ausreichend Ressourcen für pädagogische Institutionen und die dort beschäftigten Fachkräfte zur Verfügung zu stellen, damit diese sich professionell und ohne selbst verletzt zu werden um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche sorgen können.

Danksagung

Ich danke Prof.in Dr.in Alexandra Retkowski für die wissenschaftliche Begleitung meiner Doktorarbeit als Erstgutachterin, für das Vertrauen in meine wissenschaftlichen Fähigkeiten, für die verschiedenen Phasen der Zusammenarbeit an der Universität Kassel und der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, für die finanzielle Förderung, für die Unterstützung bei der Beantragung weiterer Fördermittel und für ihr hilfreiches und kritisches Feedback.

Ich danke Prof.in Dr.in Elisabeth Tuidier für die Übernahme des zweiten und Prof.*in Dr.*in Heike Radvan für die Übernahme des dritten Gutachtens. Beiden danke ich auch für ihre hilfreichen Rückmeldungen zu verschiedenen Zeitpunkten des Arbeitsprozesses.

Ich danke allen Interviewpartner*innen, die am Kasseler Forschungsprojekt teilgenommen haben. Ohne ihre Bereitschaft, mit mir und anderen Mitgliedern des Forschungsteams über ihre Erfahrungen zu sprechen, hätte die Dissertation nicht realisiert werden können.

Ich danke den Antragsteller*innen des Kasseler Forschungsprojekts Prof.in Dr.in Friederike Heinzel, Prof.in Dr.in Marianne Leuzinger-Bohleber, Prof. Dr. Werner Thole und Prof.in Dr.in Elisabeth Tuidier für ihre Rückmeldungen und die Möglichkeit zur geteilten Datennutzung.

Ich danke den Verantwortlichen an der Universität Kassel für die finanzielle Förderung der Doktorarbeit in der frühen Phase. Für die finanzielle Förderung und Unterstützung in der Abschlussphase danke ich der Gleichstellungsbeauftragten der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, Birgit Hendrichke.

Ich danke den Herausgebenden der im Psychosozial-Verlag publizierten Reihe »Angewandte Sexualwissenschaften« Maika Böhm, Harald Stumpe, Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller für die Aufnahme meiner Arbeit in diese Reihe. Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß danke ich auch für die

unterstützenden Rückmeldungen im Prozess der Veröffentlichung. Dem Psychosozial-Verlag, insbesondere Jana Motzet und Christian Flierl, danke ich für die professionelle Begleitung der Veröffentlichung meiner Arbeit.

Ich danke zudem allen Kolleg*innen, Freund*innen und Weggefährt*innen für ihre Gedanken und Rückmeldungen zu meiner Doktorarbeit. In der Hoffnung, niemanden zu vergessen, gilt mein Dank Mart Busche, Joana Coppi, Talke Floercken, Cindy Ballaschk, Friz Trzeciak, Martin Grosse, Julia Hildebrand und allen Teilnehmenden der von Prof.in Dr.in Alexandra Retkowski organisierten Promotionskolloquien. Ich danke Anne Grunewald, Brigitte Markmann, Meike Schmale, Luise Wetzstein, Malte Joswig, Viola Schlichting, Sebastian Scheele, Loyse Graf, Ingar Abels und allen anderen lieben Menschen in meinem Umfeld für ihre Solidarität und Geduld im Prozess dieser Arbeit. Meinen Eltern danke ich für ihre Unterstützung auf verschiedenen Ebenen. Meinen geliebten Töchtern danke ich, dass sie mit ihrer Ankunft nicht gewartet haben, bis die Dissertation fertig wurde. Last, but not least, danke ich Sebastian Wehrhahn für seine feministische Lebenspraxis und für alles, was er im Entstehungsprozess dieser Arbeit für mich und für unsere Familie getan hat.

Literatur

- Abels, I. (2015). *Die Sorge um die Depression. Elemente einer Genealogie*. Beltz Juventa.
- Alischer, B. (2018). Das Geschlechterverhältnis in der Care-Debatte. *Soziologiemagazin, Sonderheft 3*, 17–37. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/42287/>
- Althans, B. (2007). *Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management*. Campus.
- Anders, A. K., Brencher, D., Fieseler, K., Helfrich, U., Josuttis, U., Kowalski, M., Lackner, R., Malten, M., Meyer, K., Racz, I., Retkowski, A., Schäfer, M., Umbach, M., Waskönig, C. M. & Wenzel, H. (2020). Zum Umgang mit Sexualität, Nähe und Distanz. Ein kasuistisch-partizipatives Fort- und Weiterbildungsangebot zur Professionsethik im Sozial- und Bildungssektor. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 29–45). Springer VS.
- Andresen, S. (2018a). Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren. Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 6–14.
- Andresen, S. (2018b). Soziale Lebenslagen, Kindeswohlgefährdungen und sexuelle Gewalt. Zur Problematik einseitig hergestellter Zusammenhänge. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidor (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 242–251). Beltz Juventa.
- Andresen, S. & Bauch, R. (2022). Tatort Schule. Klassenzimmer, Turnhalle oder Schulbibliothek: Betroffene beschreiben, wie Missbrauch an einem Ort hoher sozialer Kontrolle möglich werden konnte. In S. Andresen, D. Deckers & K. Kriegel (Hrsg.), *Das Schweigen beenden. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* (S. 34–39). Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Andresen, S., Deckers, D. & Kriegel, K. (2022). *Das Schweigen beenden. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs*. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/das-schweigen-beenden-214092> (02.09.2022).
- Andresen, S. & Friedmann, S. (2012). Rechte und Anerkennung. Zur Ethik pädagogischer Institutionen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 281–294). Beltz Juventa.
- Andresen, S., Gade, J. D. & Grünewalt, K. (2015a). *Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften*. Beltz Juventa.

- Andresen, S. & Heitmeyer, W. (2012). *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Beltz Juventa.
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015b). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Springer VS.
- Anhorn, R., Bettinger, F. & Stehr, J. (2007). *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. Springer VS.
- Apitzsch, U. (2014). Care in Alltag, Biografie und Gesellschaft. Über die Ent-Sorgung von Sorgearbeit und die unfertige Revolution im Geschlechterverhältnis. In B. Aulenbacher, B. Riegraf & H. Theobald (Hrsg.), *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime* (S. 147–162). Nomos.
- Aulenbacher, B., Riegraf, B. & Theobald, H. (2014). Sorge und Sorgearbeit – Neuvermessungen eines traditionsreichen Forschungsfelds. In dies. (Hrsg.), *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime* (S. 9–24). Nomos.
- Baader, M. S. (2012). Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 84–99). Verlag Barbara Budrich.
- Baader, M. S. (2015). Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive. In S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 79–101). Springer VS.
- Baader, M. S. (2016). History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtlicher Perspektive. In C. Mahs, B. Rendtorff & T.V. Rieske (Hrsg.), *Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung* (S. 13–36). Verlag Barbara Budrich.
- Baader, M. S. (2017). Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung. Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sexual- und Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre. *Erziehungswissenschaft*, 28(54), 27–37.
- Baader, M. S. (2018). Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sozial- und Sexualwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 70–80). Beltz Juventa.
- Baader, M. S., Eßer, F. & Schröer, W. (2014). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Campus.
- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019a). *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Verlag Barbara Budrich.
- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019b). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In dies. (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 31–54). Verlag Barbara Budrich.
- Bahne, T. (2021). *Verletzbarkeit des Humanen. Sexualisierte Gewalt an Minderjährigen im interdisziplinären Diskurs*. Pustet Verlag.
- Baldus, M. & Utz, R. (2011). *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren, Interventionen, Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bamberg, M. (1999). Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishment of identities. In W. Maiers, B. Bayer, E. Duarte, R. Barbara Jorna & E. Schraube (Hrsg.), *Challenges to theoretical psychology. Selected & edited Proceed-*

- ings of the Seventh Beannual Conference of the International Society for Theoretical Psychology Berlin, 1997* (S. 220–227). Captus University Publications.
- Bamberg, M. (2000). Identität in Erzählung und im Erzählen. Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. *Journal für Psychologie*, 7(1), 43–55.
- Bange, D. (2007). *Sexueller Missbrauch an Jungen – Die Mauer des Schweigens*. Hogrefe.
- Bange, D. (2014). Planung der Intervention nach Aufdeckung eines sexuellen Kindesmissbrauchsfalls. In J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 203–212). VS Verlag.
- Bange, D. (2018). Vom Opfer sexualisierter Gewalt zum Straftäter – Mythos oder Realität? In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 897–906). Beltz Juventa.
- Bange, D. & Deegener, G. (1996). *Sexueller Mißbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen*. Beltz Verlag.
- Bange, D., Enders, U., Ladenburger, P. & Lörsch, M. (2014). Schlussbericht der unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung von Missbrauchsfällen im Gebiet der ehemaligen Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche, heute Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland. https://kirchegegensexualisiertegewalt.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/baukaesten/Baukasten_Kirche_gegen_sexualisierte_Gewalt/Dokumente/Zusammenfassung.pdf?msclid=a08643d5d04a11ecae55f2726c272d43 (10.05.2022).
- Bartels, V. (2011). »Achtung, der Grapscher kommt!« In M. Baldus & R. Utz (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren, Interventionen, Perspektiven* (S. 193–208). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartmann, S. & Kunze, K. (2008). Biographiesierungsleistungen in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re-)Konstruktion von Erfahrung. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 177–192). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bathke, S. A., Hein, A., Sack, J., Kimmel-Groß, J. & Güldenhoven, T. (2013). *Kinderschutz macht Schule. Handlungsoptionen, Prozessgestaltungen und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in der offenen Ganztagschule*. [= GanztTag in NRW, Heft 5]. 4., vollst. Aktualis. Aufl. Institut für Soziale Arbeit Münster.
- Bauer, P., Dörr, M., Dollinger, B., Neumann, S. & Richter, M. (2018). Wa(h)re Gefühle? Einleitende Skizzen zum Stellenwert von Emotionen in der Sozialen Arbeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 9–13). Beltz Juventa.
- Bauer, U., Kolip, P., Finne, E. & Körner, W. (2019). Prävention von sexualisierter Gewalt in der Schule. Erste Erfahrungen mit einem niedrigschwelligen Ansatz für Lehrkräfte und Kinder im Grundschulalter. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 181–193). Springer VS.
- Beck, M., Henningsen, A., Pöter, J., Rau, T. & Voß, H.-J. (2020). Qualifizierungsmaßnahmen für (sozial-)pädagogische Fachkräfte: Ein didaktischer Referenzrahmen für Angebote zur Prävention sexualisierter Gewalt. In M. Wazlawik, B. Christmann,

- M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 101–116). Springer VS.
- Behnisch, M. & Rose, L. (2012). Frontlinien und Ausblendungen. Eine Analyse der Mediendebatte um den Missbrauch in pädagogischen und kirchlichen Institutionen des Jahres 2010. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 308–328). Beltz Juventa.
- Behnisch, M. & Schäfer, D. (2018). Sexuelle Gewalt und der Umgang mit Sexualität in der Heimerziehung. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 469–478). Beltz Juventa.
- Behse-Bartels, G. & Brand, H. (2009). *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand*. Verlag Barbara Budrich.
- Benhabib, S. (1995). *Selbst im Kontext: Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne*. 1. Aufl. Suhrkamp.
- Bereswill, M. (2011). Zum Verhältnis von Gewalt und Geschlecht: Entwicklungen und Perspektiven der soziologischen Geschlechterforschung. In B. Rendtorff, C. Mahs & V. Wecker (Hrsg.), *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung* (S. 201–216). Kohlhammer.
- Bereswill, M. (2018). Sexualisierte Gewalt und Männlichkeit – Ausblendungen und einseitige Zuschreibungen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 111–118). Beltz Juventa.
- Bereswill, M. & Stecklina, G. (2010). Frauenbewegungen und Soziale Arbeit. In dies. (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit. Zum Spannungsverhältnis von Frauenbewegung und Professionalisierungsprozessen* (S. 7–18). Beltz Juventa.
- Bergmann, C. (2012). Sexueller Missbrauch ist kein Thema der Vergangenheit. Erfahrungen und Ergebnisse nach anderthalb Jahren Aufklärung. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 96–110). Beltz Juventa.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). Jugend-Rundschreiben Nr. 2/2009 über Handlungsempfehlung bei sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Berlin. https://www.kinderschutz-im-sport-berlin.de/wp-content/uploads/2016/06/jugend_rs_2_2009-handlungsempfehlungen.pdf (30.01.2021).
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Bienstein, P., Urbann, K., Scharmanski, S. & Verlinden, K. (2019). Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Eine Fortbildung für Förderschullehrer_innen. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 211–229). Springer VS.
- Bittner, M. & Wittfeld, M. (2015). Transferüberlegungen – Zur Begegnung sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in pädagogischen Organisationen. *Die berufsbildende Schule*, 67(1), 8–12.
- Blumenthal, S. (2014). *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Springer VS.

- Blumer, H. (1954). What's wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- BMG – Bundesgesundheitsministerium (o. J.). <https://www.bundesgesundheitsministerium.de> (26.01.2020).
- BMJ, BMFSFJ & BMBF – Bundesministerium der Justiz, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). Abschlussbericht. Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/abschlussbericht-runder-tisch-sexueller-kindesmissbrauch-732212> (12.02.2021).
- Bock, G. & Duden, B. (1977). Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur 1. Sommeruniversität für Frauen* (S. 118–199). Courage Frauenverlag.
- Böhnisch, L. (2009). Die neue Kultur der Sorge und die soziale Verlegenheit der Pädagogik. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 45–52). Verlag Barbara Budrich.
- Böllert, K. (2014). Sexualisierte Gewalt – Professionelle Herausforderungen. In dies. & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 139–150). Springer VS.
- Böllert, K. & Wazlawik, M. (2014). *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Springer VS.
- Bomert, C., Landhäußer, S., Lohner, E. M. & Stauber, B. (2021). *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit*. Springer Fachmedien.
- Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis* (S. 153–217). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Suhrkamp.
- Brachmann, J. (2015). *Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landeserziehungsheime 1947–2012*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Brachmann, J. (2018). Die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als gesellschaftliche Aufgabe. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidor (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 804–813). Beltz Juventa.
- Brachmann, J. (2019). *Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Brandl, S. Y., Vogelsang, V., Bäumer, E. & Schneider, N. (2019). Präventionsmaterialien. Dimensionen dialogischer Qualität von präventiver Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 153–167). Springer VS.
- Braun, B. (2020). Die Notwendigkeit, Prävention sexualisierter Gewalt zu lehren oder »Wer erzieht die Erzieher?« (Karl Marx). In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 131–151). Springer VS.

- Breitenbach, E. (2016). Überlegungen zum Workshop »Sexuelle Gewalt als Gegenstand der Hochschullehre«. In C. Mahs, B. Rendtorff & T.V. Rieske (Hrsg.), *Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung* (S. 205–210). Verlag Barbara Budrich.
- Brockmeier, J. (2000). Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozeß. *Journal für Psychologie*, 7(1), 22–42.
- Brückner, M. (2002). *Wege aus der Gewalt gegen Frauen und Mädchen. Eine Einführung*. 2. Aufl. Fachhochschulverlag.
- Brückner, M. (2008). Kulturen des Sorgens (Care) in Zeiten transnationaler Entwicklungsprozesse. In H.G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs* (S. 167–184). Beltz Juventa.
- Brückner, M. (2010a). Entwicklungen der Care-Debatte – Wurzeln und Begrifflichkeiten. In U. Aitzsch (Hrsg.), *Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen* (S. 43–58). Verlag Barbara Budrich.
- Brückner, M. (2010b). *Care und Soziale Arbeit. Sorgen im Kontext privater und öffentlicher Räume*. [= Online-Monografie, Reihe: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online]. Beltz Juventa.
- Brückner, M. (2011a). Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich sorgen als familiäre, soziale und staatliche Aufgabe. In K. Böllert & C. Heite (Hrsg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik* (S. 105–122). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brückner, M. (2011b). Care Prozesse und Verletzungsrisiken: Sorgen aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure am Beispiel des Sorgenetzwerkes einer psychisch erkrankten Frau. *Feministische Studien*, 29(2), 264–279.
- Brückner, M. (2012a). Selbstsorge im Spannungsfeld von »Care« und »Caritas«. In M. Jansen, M. Brückner, M. Göttert & M. Schmidbaur (Hrsg.), *Selbstsorge als Thema in der (un)bezahlten Arbeit. Dokumentation der Tagung »Wer sorgt für wen?« am 16.11.2011 in Frankfurt am Main* (S. 9–28). Hessische Landeszentrale für politische Bildung.
- Brückner, M. (2012b). Understanding professional care from the viewpoint of care receivers and care givers – The necessity of a special care rationality. *Social Work and Society*, 10(2).
- Brückner, M. (2013). Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 22(1), 107–117.
- Brückner, M. (2018). Gefühle im Wechselbad: Soziale Arbeit als beziehungsorientierte Care Tätigkeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 65–79). Beltz Juventa.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Springer VS.
- Bühmann, A. (2007). Soziale Arbeit und die (Trans)Formierung moderner Subjektivierungsweisen. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit* (S. 59–74). Springer VS.
- Bundschuh, C. (2010). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«. Deutsches Jugendinsti-

- tut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Expertise_Bundschuh_mit_Datum.pdf (17.05.2022).
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.
- Burgsmüller, C. & Tilmann, B. (2019). *Institutionelles Versagen beim Umgang mit sexueller Gewalt im schulischen Kontext. Aufarbeitung der sexuellen Missbrauchsfälle an Schülern der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt (1965–1992)*. Springer VS.
- Busche, M., Domann, S., Krollpfeiffer, D., Norys, T. & Rusack, T. (2016). Perspektiven auf sexualisierte Gewalt im Kontext der Jugend(verbands)arbeit und des Jugendsports – Aspekte geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. In C. Mahs, B. Rendtorff & T.V. Rieske (Hrsg.), *Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung* (S. 147–179). Verlag Barbara Budrich.
- Buschmeyer, A. (2013). *Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren*. Springer VS.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2010). *Frames of war. When is life grievable?* Verso.
- Caspari, P. (2021). Aufdeckung als Prozess. In C. Fobian & R. Ulfers (Hrsg.), *Jungen und Männer als Betroffene sexualisierter Gewalt* (S. 87–102). Springer VS.
- Chiari, I. (2006). Slips and errors in spoken data transcription. Paper presented at the Proceedings of 5th International Conference on Language Resources and Evaluation LREC2006, Genova. http://www.alphabit.net/PDF/Pubblicazioni/chiari2_LREC2006.pdf (30.07.2019).
- Christiansen, S. & Theunissen, B. (2020). Gelingende Implementierung – Zur Bedeutung der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Kontext Schutzkonzept. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 153–168). Springer VS.
- Christmann, B. (2018). Mit Kindern sprechen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 516–523). Beltz Juventa.
- Christmann, B. (2020). Disclosure von sexualisierter Gewalt – Definitionen, Forschungsstand, Implikationen für Prävention und pädagogische Praxis. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 263–276). Springer VS.
- Christmann, B. (2021). *Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten. Fachkräfte als Ansprechpersonen betroffener Schüler*innen*. Springer VS.
- Christmann, B., Just, P. & Wazlawik, M. (2016). Aufdeckung/Disclosure von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in schulischen Settings. Eine Elicitation-Studie zur Identifikation hemmender und unterstützender Faktoren für ein aktives Engagement von Lehrkräften. *Soziale Passagen – Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit*, 8(2), 311–325.
- Christmann, B. & Wazlawik, M. (2018). Disclosure in schulischen Settings. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 729–735). Beltz Juventa.
- Christmann, B. & Wazlawik, M. (2019). Organisationsethik als Perspektive für die Entwicklung und Ausgestaltung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt in

- pädagogischen Einrichtungen. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 49(3), 234–247.
- Coelen, T. (2006). Pädagogik und Selbstsorge im antiken Meister-Schüler-Verhältnis. Auswege aus Disziplinierungstechnik und Geständniszwang? In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 253–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Conen, M.-L. (1995). Sexueller Mißbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 44(4), 134–140.
- Conen, M.-L. (2004). Sexueller Missbrauch durch MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Einrichtungen. *Jugendhilfe*, 42, 12–15.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Conradi, E. (2001). *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Campus.
- Coser, L. (1974). *Greedy institutions. Patterns of undivided commitment*. The Free Press.
- Craig, L. (2006). Does fathers care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society*, 20(2), 259–281.
- Dehmers, J. (2011). *Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch*. Rowohlt.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(3).
- Deppermann, A. (2015). Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. Sprachliche Praktiken der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung an Täter und Opfer. In C. E. Scheidt, G. Lucius-Hoene, A. Stukenbrock & E. Waller (Hrsg.), *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust* (S. 64–75). Schattauer.
- Deppermann, A. & Lucius-Hoene, G. (2005). Trauma erzählen – kommunikative, sprachliche und stimmliche Verfahren der Darstellung traumatischer Erlebnisse. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 7(1), 35–73.
- Dietschi, D. & Reichenbach, R. (2014). Selbstsorge. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 579–588). Springer Fachmedien.
- Diewald, I. (2019). Die Konstruktion von Männlichkeit in Bezug auf sexualisierte Gewalt in Kitas. In J. Schröder (Hrsg.), *Gewalt in Pflege, Betreuung und Erziehung. Verschränkungen, Zusammenhänge, Ambivalenzen* (S. 166–184). Beltz Juventa.
- Domann, S., Eßer, F., Rusack, T., Klepp, N. & Löwe, C. (2015). Jugendliche in der Heimerziehung zwischen Verboten, informellen Regeln und Klatsch. Umgangsweisen mit Körperkontakt. *neue praxis*, 45(5), 503–818.
- Dörr, M. (2012). Intime Kommunikation in professionellen Beziehungen. Konsequenzen für die professionelle Nähe- und Distanzregulation. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 174–185). Verlag Barbara Budrich.
- Dörr, M. (2018). Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuijter (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 178–186). Beltz Juventa.
- Dörr, M. & Müller, B. (2005). »Emotionale Wahrnehmung« und »begriffene Angst«. Anmerkungen zu vergessenen Aspekten sozialpädagogischer Professionalität und

- Forschung. In C. Schweppe & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie* (S. 233–251). Beltz Juventa.
- Dörr, M. & Müller, B. (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Beltz Juventa.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* 6. Aufl. Eigenverlag. <https://www.audiotranskription.de/praxisbuch> (30.07.2019).
- Eberhardt, B., Naasner, A. & Nitsch, M. (2016). *Handlungsempfehlungen zur Implementierung von Schutzkonzepten in Einrichtungen der Kinder-, Jugend und Behindertenhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse der Bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010–2014*. DGfPI.
- Ecarius, J. (2001). Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (S. 40–62). Leske + Budrich.
- Eckart, C. (2004). Fürsorgliche Konflikte. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 29(2), 24–40.
- Ehlert, G. (2010). Profession, Geschlecht und Soziale Arbeit. In M. Bereswill & G. Stecklina (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit. Zum Spannungsverhältnis von Frauenbewegung und Professionalisierungsprozessen* (S. 44–60). Beltz Juventa.
- Ehnis, P. (2008). Hegemoniale Mütterlichkeit. Vom selbstverständlichen Einverständnis in die geschlechtstypische Arbeitsteilung nach der Geburt eines Kindes. In Marburger Gender-Kolleg (Hrsg.), *Geschlecht Macht Arbeit. Interdisziplinäre Perspektiven und politische Interventionen* (S. 56–70). Westfälisches Dampfboot.
- Elliott, K. (2019). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240–259.
- Elliot, M. (1995). *Frauen als Täterinnen. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen*. Donna Vita.
- Enders, U. (2012). *Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis*. Kiepenheuer & Witsch.
- Eßer, F. (2018). Kindheitsforschung und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 169–177). Beltz Juventa.
- Eßer, F., Rusack, T. & Schröer, W. (2018). Sexualisierte Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 451–459). Beltz Juventa.
- Fangerau, H., Bagattini, A., Fegert, J.M., Tippelt, R., Viehöver, W. & Ziegenhain, U. (Hrsg.). (2017). *Präventive Strategien zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen. Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster?* Beltz Juventa.
- Fegert, J.M. & Rassenhofer, M. (2014). Gesellschafts- und bildungspolitische Notwendigkeit eines umfassenden Kursangebotes zur Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch. In J.M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 3–8). Springer.
- Fegert, J.M., Rassenhofer, M., Schneider, T., Seitz, A. & Spröber, N. (2013). *Sexueller Kindesmissbrauch – Zeugnisse, Botschaften, Konsequenzen*. Beltz Juventa.

- Fegert, J. M. & Wolff, M. (2006). *Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention – ein Werkbuch*. 2. Aufl. Beltz Juventa.
- Fegert, J. M. & Wolff, M. (2015). *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen« – Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention*. Beltz Juventa.
- Ferring, D. & Willems, H. (2014). Macht und Missbrauch in Institutionen. Konzeption, Begriffsbestimmung und theoretische Perspektiven. In dies. (Hrsg.), *Machtmissbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention* (S. 13–26). Springer VS.
- Figley, C. R. (2002). Mitgefühlser schöpfung. Der Preis des Helfens. In B. Hudnall-Stamm, (Hrsg.), *Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können* (S. 41–59). Junfermann Verlag.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: violence, crime, and abuse in the lives of young people: violence, crime, and abuse in the lives of young people*. Oxford University Press.
- Fixemer, T. & Tuidar, E. (2021). Normalitätskonstruktionen von Sexualität und Gewalt intersektional analysieren. In P. Reimann, F. Heinzl, A. Retkowski, T. V. Rieske, W. Thole & E. Tuidar (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 153–172). Springer VS.
- Flaake, K. (2005). Carol Gilligan: Die andere Stimme. In M. Löw & B. Mathes (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung* (S. 158–175). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fleßner, H. (1994). *Mütterlichkeit als Beruf – historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal Sozialer Arbeit?* Vortrag zur Habilitation am 14.10.1994. <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/ur68/urede68.pdf> (27.01.2021).
- Fleßner, H. (2013). Arbeit und Fürsorglichkeit. Alltägliche Geschlechterverhältnisse und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. In K.-P. Sabla & M. Plöber (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 79–98). Verlag Barbara Budrich.
- Flick, S. (2013). *Leben durcharbeiten. Selbstsorge in entgrenzten Arbeitsverhältnissen*. Campus.
- Fobian, C. & Ulfers, R. (2021). *Jungen und Männer als Betroffen sexualisierter Gewalt*. Springer VS.
- Foucault, M. (1984). *Von der Freundschaft als Lebensweise*. Michel Foucault im Gespräch. Merve-Verlag.
- Foucault, M. (1986). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit, Band 3*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1988). Das Wahrsprechen der Anderen. Zwei Vorlesungen von 1983/84. Materialis.
- Foucault, M. (2004a). *Geschichte der Gouvernementalität. Band I, Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004b). *Geschichte der Gouvernementalität. Band II, Die Geburt der Biopolitik*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2007). »Die Rückkehr der Moral«. In ders. (Hrsg.), *Ästhetik der Existenz* (S. 239–252). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2009). *Hermeneutik des Subjekts*. Suhrkamp.
- Frank, C. (2010). Sekundäre Traumatisierung. Umgang mit Gefühlen und Selbstfürsorge-

- strategien bei pädagogischen Fachkräften. Diplomarbeit. Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/12440/> (03.02.2022).
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the »postsocialist« condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2001). *Die halbierte Gerechtigkeit – Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats*. Suhrkamp.
- Fuchs, C., Kadera, S. & Tippelt, R. (2017). Fortbildung von pädagogischem Personal als Mittel zur Prävention gegen sexualisierte Gewalt. In H. Fangerau, A. Bagattini, J. M. Fegert, R. Tippelt, W. Viehöver & U. Ziegenhain (Hrsg.), *Präventive Strategien zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen. Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster?* (S. 261–277). Beltz Juventa.
- Füller, C. (2011). *Sündenfall. Wie eine Reformschule ihre Ideale missbrauchte*. Dumont Verlag.
- Gärtner, M. & Scambor, E. (2020). Caring Masculinities. Über Männlichkeiten und Sorgearbeit. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(45).
- Gahleitner, S. B. (2005). *Sexuelle Gewalt und Geschlecht. Hilfen zur Traumabewältigung bei Frauen und Männern*. Psychosozial-Verlag.
- Gahleitner, S. B. (2018). Bewältigungsprozesse sexueller Gewalt unter Berücksichtigung geschlechtsdifferenzierender Aspekte. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 877–886). Beltz Juventa.
- Gebrande, J. (2014). *Kinder mit sexualisierten Gewalterfahrungen unterstützen. Bedarfsanalyse von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Budrich UniPress Ltd.
- Gilligan, C. (1996). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Glammeier, S. (2015a). Pädagogische Herausforderungen angesichts sexueller Gewalt – was Schulen und Lehrkräfte tun können. *Die berufsbildende Schule*, 67(1), 13–17.
- Glammeier, S. (2015b). (De)Thematisierung von Geschlecht im wissenschaftlichen Diskurs zu sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. In B. Rendtorff, B. Riegraf & C. Mahs (Hrsg.), *Erkenntnis, Wissen, Interventionen – Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven* (S. 63–76). Beltz Juventa.
- Glammeier, S. (2016). Nicht-intentionale Aspekte von Erziehung im pädagogischen Handeln von Lehrkräften im Kontext von sexuellen Übergriffen. In B. Rendtorff, C. Mahs & T. V. Rieske (Hrsg.), *Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung* (S. 131–146). Verlag Barbara Budrich.
- Glammeier, S. (2018). Perspektiven der Geschlechtertheorie auf sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 102–110). Beltz Juventa.
- Glammeier, S. (2019). Sexuelle Gewalt und Schule. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 197–209). Springer VS.
- Glammeier, S. & Fein, S. (2018). Sexualisierte Gewalt als Thema in der Aus- und Fortbildung in Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 689–698). Beltz Juventa.
- Glaser, E., Mayer, R. & Retkowski, A. (Hrsg.). (2021). *Sexualisierte Gewalt in schulischen*

- Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis.* Beltz Juventa.
- Globirsch, M. (2005). Herstellung narrativer Identitäten durch biographische Strukturierung und Positionierung. Eine retold story aus der Jugendhilfe. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 6, 196–221. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2005/ga-goblirsch.pdf> (30.07.2019).
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. 2. Aufl. Suhrkamp.
- Gollnick, R. (2013). *Sexuelle Grenzverletzungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis an staatlichen Schulen. Fallbeispiele – Analysen – Strategien*. Lit-Verlag.
- Großmaß, R. (2006). Die Bedeutung der Care-Ethik für die Soziale Arbeit. In S. Dungs, U. Gerber, H. Schmidt & R. Schmidt (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Ein Handbuch* (S. 319–338). Evangelische Verlagsanstalt.
- Hafeneger, B. (2011). *Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.
- Hagemann-White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In dies. & M. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeiten in der Diskussion* (S. 224–235). AJZ-Verlag.
- Hagemann-White, C. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien*, 12(2), 68–78.
- Hagemann-White, C. (1994). Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In A. Diezinger, H. Kitzer, I. Anker, S. Odierna, E. Haas & I. Bingel (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode* (S. 301–318). Kore Verlag.
- Hagemann-White, C. (1997). Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven. In dies., D. Ohl & B. Kavemann (Hrsg.), *Parteilichkeit und Solidarität: Praxiserfahrungen und Streitfragen zur Gewalt im Geschlechterverhältnis. Theorie und Praxis der Frauenforschung* (S. 15–115). Kleine Verlag.
- Hagemann-White, C., Herwartz-Emden, L. & Hummel, M. (2012). Gewalt durch PädagogInnen: Empirische Befunde und Erklärungsansätze. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 223–237). Verlag Barbara Budrich.
- Hagemann-White, C., Kavemann, B. & Ohl, D. (1997). *Parteilichkeit und Solidarität. Praxiserfahrungen und Streitfragen zur Gewalt im Geschlechterverhältnis*. Kleine Verlag.
- Hahn, A. (2015). Sorge und Selbstsorge. Ein Beitrag der empirischen Soziologie zu einem nicht nur philosophischen Problem. In G. Melville, G. Vogt-Spira & M. Breitenstein (Hrsg.), *Sorge* (S. 207–223). Böhlau Verlag.
- Hall, S. (1996). Introduction. Who needs »identity«? In ders. & P. du Gay (Hrsg.), *Questions of cultural identity* (S. 1–17). Sage.
- Hartl, J. (2018). Organisationsklima und Disclosure von sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidar (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 719–728). Beltz Juventa.
- Hartl, J., Derr, R. & Mosser, P. (2020). Prävention von sexualisierter Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Programms PräviKIBS. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm &

- A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 241–159). Springer VS.
- Heilmann, A. & Scholz, S. (2017). Caring Masculinities – gesellschaftliche Transformationspotentiale fürsorglicher Männlichkeiten? *Feministische Studien*, 35(2), 345–353.
- Heintz, S. & Schone, R. (2013). Wissen – Können – Haltung!? Was künftige Fachkräfte im Kinderschutz brauchen und wie sie darauf vorbereitet werden können. *Das Jugendamt*, 68(12), 622–625.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidar (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 415–423). Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2012). Agency-Analyse und Biographieforschung. Rekonstruktion von Viktimisierungsprozessen in biographischen Erzählungen. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 210–237). Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2016). Qualitative Einzelinterviews zu Gewalt: Die Gestaltung der Erhebungssituation und Auswertungsmöglichkeiten. In dies., B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 121–142). Springer VS.
- Helfferich, C. & Kavemann, B. (2016). Kein Sex im Kinderheim. Prävention sexueller Gewalt in der stationären Jugendhilfe. *sozialmagazin*, 41(7–8), 52–60.
- Helfferich, C., Kavemann, B., Kindler, H. & Nagel, B. (2020). Regeln für das sexuelle Verhalten in der stationären Jugendhilfe – Schutz von jugendlichen Mädchen vor erneuter sexueller Gewalt? In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 223–239). Springer VS.
- Helfferich, C., Kavemann, B., Kindler, H., Nagel, B. & Schürmann-Ebenfeld, S. (2019). Re-Viktimisierung nach sexuellem Missbrauch in einer Hochrisikogruppe. Ergebnisse einer Mixed Methods Studie bei Mädchen und jungen Frauen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 55–69). Springer VS.
- Helfferich, C., Kavemann, B., Kindler, H., Schürmann-Ebenfeld, S. & Nagel, B. (2017). Stigma macht vulnerabel, gute Beziehungen schützen. Sexueller Missbrauch in den Entwicklungsverläufen von jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12, 261–275.
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M., Mosser, P., Entleitner, C., Schutter, S. & Wolff, M. (2011). Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht des DJI-Projekts im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Helming, E. & Mayer, M. (2012). »Also über eine gute Sexualität zu reden, aber auch über die Risiken, das ich auch eine ganz große Herausforderung« – Einige ausgewählte Aspekte zum Umgang mit Sexualität und sexueller Gewalt in institutionellen Kontexten, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 49–64). Beltz Juventa.

- Helsper, W. & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265–290). Verlag Barbara Budrich.
- Henningsen, A. (2018). Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 561–570). Beltz Juventa.
- Henningsen, A., Beck, M. & Mantey, D. (2018). Kindertagesstätten als Orte sexueller Bildung und Schutzräume vor sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 442–450). Beltz Juventa.
- Henningsen, A. & List, I.-M. (2019). Zwischen Einfühlung, Meidung und Kontrolle. Zum kollektiven Umgang mit Sexualität in pädagogischen Institutionen. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 89–106). Springer VS.
- Henningsen, A., Tuider, E. & Timmermanns, S. (2016). *Sexualpädagogik kontrovers*. Beltz Juventa.
- Hering, S. (2018). Die Frauenbewegung, der soziale Frauenberuf und die langen Schatten der Armenpflege. In D. Franke-Meyer & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung* (S. 141–154). Springer VS.
- Hermanns, H. (2000). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – ein Handbuch* (S. 360–368). Rowohlt.
- Herrmann, U. (2012). Sexualisierte Gewalt in Landerziehungsheimen. Was steht auf dem Prüfstand. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 45–57). Verlag Barbara Budrich.
- Hess, J. (2016). »Guck mal meine Brüste« – Jugendliche Sexualität, Grenzziehungen und pädagogische Professionalität in der berufsbiographischen Erzählung eines Schulsozialarbeiters. *Online Fallarchiv Schulpädagogik*. <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2016/methoden/theoriegeleitete-interpretation/johanna-hess/%e2%80%9eguck-mal-meine-brueste-jugendliche-sexualitaet-grenzziehungen-und-paedagogische-professionalitaet-in-der-berufsbiographischen-erzaehlung-eines-schulsozialarbeiters/> (02.09.2022).
- Hess, J. (2018). Narrative Zugänge in der Forschung zu sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 926–934). Beltz Juventa.
- Hess, J. & Retkowski, A. (2019). Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 231–245). Springer VS.
- Hess, J. & Retkowski, A. (2021). »wo=s stecken bleibt« – Zur Bedeutung der berufsbiographischen Identitätskonstruktion einer berufserfahrenen Grundschullehrerin für die Bearbeitung eines schwebenden Verdachtsfalls auf sexualisierte Gewalt. In P. Reimann, F. Heinzel, A. Retkowski, T. V. Rieske, W. Thole & E. Tuider (Hrsg.), *Profes-*

- sionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 35–52). Springer VS.
- Hess, J., Retkowski, A. & Thieme, N. (2018). Emotionen als bedeutsamer Gegenstand des beruflichen Handelns. Empirische Einblicke in die Thematisierung von Emotionen durch Professionelle der Sozialen Arbeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), »*Wa(h)re Gefühle*«. *Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 82–93). Beltz Juventa.
- Hess, J., Retkowski, A. & Wehrhahn, D. (2016). Küssen, Streicheln, Doktorspiele ... Konstruktionen kindlicher Sexualität als Herausforderung für pädagogische Disziplin und Profession. *Forum Gemeindepsychologie*, 21(1). http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2016_06.html (18.05.2022).
- Hess, J. & Rusconi, A. (2010). Langlebige Rollenmuster. Wissenschaftlerinnen mit kleinen Kindern stehen meist hinten. *WZB-Mitteilungen*, 129, 24–26.
- Heitmeyer, W. (2012). Sozialer Tod. Sexuelle Gewalt in Institutionen: Mechanismen und System. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 22–35). Beltz Juventa.
- Hoffmann, M. (2015b). *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, U. (2015a). Sexueller Missbrauch in Institutionen – eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In J.M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen« – Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention* (S. 37–49). Beltz Juventa.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32(2), 339–372.
- Hofherr, S. & Kindler, H. (2018). Sexuelle Übergriffe in Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Zusammenhänge zum Erleben von Schule und der Bereitschaft zur Hilfesuche. *Zeitschrift für Pädagogik. Sonderheft*, 64, 95–110.
- Hofmeister, C. (2011). *Sexuelle Kindesmisshandlung in der Familie. Die de-professionalisierte Verdachtsabklärung in der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe*. USP Publishing.
- Homfeldt, H.G., Schröer, W. & Schweppe, C. (2008). *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency*. Verlag Barbara Budrich.
- Horstkämper, M. (2010). Schulentwicklung und Differenz: Gender. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 37–42). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hudnall-Stamm, B. (2002). *Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können*. Junfermann Verlag.
- Janoff-Bulman, R. (1985). The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions. In C.R. Figley (Hrsg.), *Trauma and its wake. The study and treatment of post-traumatic stress disorder* (S. 15–35). Brunner & Mazel.
- Kadera, S., Fuchs, C. & Tippelt, R. (2018). Sexualisierte Gewalt: praktische Anforderungen an pädagogische Mitarbeiter/innen und an Fortbildungen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 670–678). Beltz Juventa.

- Kadera, S. & Hofer, H. (2020). Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte zur Prävention sexuellen Missbrauchs. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 116–130). Springer VS.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S. 159–274). Buske.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2010). Schulleitung unter geschlechtsperspektivischem Blick. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenreper-toire* (S. 210–213). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kappeler, M. (2012). Ambivalenzen in der »Neuen Erziehung«. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 58–83). Verlag Barbara Bu-drich.
- Kappeler, M. (2014). Anvertraut und ausgeliefert – Sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen. In K. Böllert & M. Wazlawick (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutio-nelle und professionelle Herausforderungen* (S. 7–19). Springer VS.
- Kappeler, S., Hornfeck, F., Pooch, M.-T., Kindler, H. & Tremel, I. (2019). Kinder und Ju-gendliche besser schützen – der Anfang ist gemacht. Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in den Bereichen: Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit. Abschlussbericht des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018). Arbeitsstab des Un-abhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/UBSKM_DJI_Abschlussbericht.pdf (12.02.2021).
- Katzer, M. & Voß, H.-J. (2018). Sexuelle Grenzverletzungen im Kontext von Intersexualität und Transsexualität. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch Sexua-lisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 270–278). Beltz Juventa.
- Kavemann, B. (1999). Viel schlimmer oder halb so schlimm? Wenn Frauen Mädchen und Jungen sexuell missbrauchen. In V. Wodke-Werner & U. Mähne (Hrsg.), *Nicht weg-schauen! Vom Umgang mit Sexual(straf)tätern* (S. 31–44). Nomos-Verlag.
- Kavemann, B. (2015). Frauen und Mädchen als Opfer und Täterinnen von sexuellem Missbrauch. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen« – Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention* (S. 285–294). Beltz Juventa.
- Kavemann, B. (2016). Erinnerbarkeit, Angst, Scham und Schuld als Grenzen der For-schung zur Gewalt. In C. Helfferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungs-manual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehun-gen und sexualisierter Gewalt* (S. 51–67). Springer VS.
- Kavemann, B., Graf-van-Kesteren, A., Rothkegel, S. & Nagel, B. (2016). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Springer VS.
- Kavemann, B., Helfferich, C. & Nagel, B. (2018). Reviktimisierung nach sexuellem Miss-brauch. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 858–867). Beltz Juventa.

- Kavemann, B. & Lohstöter, I. (1984). *Väter als Täter – Sexuelle Gewalt gegen Mädchen*. Rowohlt.
- Kavemann, B. & Nagel, B. (2018). *Fortbildung als wesentlicher Bestandteil der Prävention von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. Eine partizipative Erhebung über Gelingensbedingungen, Qualität und Nachhaltigkeit von Fortbildungen*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Kavemann, B., Rothkegel, S. & Nagel, B. (2015). Nicht aufklärbare Verdachtsfälle bei sexuellen Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiter*innen in Institutionen. https://www.soffi-f.de/files/u2/Nicht_aufkl__rbare_Verdachtsf__lle_final.pdf (28.02.2022).
- Kessl, F. (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Beltz Juventa.
- Kessl, F. (2007). Wozu Studien zur Gouvernementalität in der Sozialen Arbeit? Von der Etablierung einer Forschungsperspektive. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 203–225). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F., Hartmann, M., Lütke-Harmann, M. & Reh, S. (2012). Die inszenierte Familie: Familialisierung als Risikostruktur sexualisierter Gewalt. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 164–177). Beltz Juventa.
- Keupp, H., Abbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt.
- Keupp, H., Mosser, P., Busch, B., Hackenschmied, G. & Straus, F. (2019). *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive*. Springer Fachmedien.
- Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W. & Hackenschmied, G. (2017a). *Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktiner Stift Kremsmünster*. Springer VS.
- Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W. & Hackenschmied, G. (2017b). *Sexueller Missbrauch und Misshandlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung*. Springer VS.
- Kindler, H. (2014). Sexuelle Übergriffe in Schulen. In H. Willems & D. Ferring (Hrsg.), *Macht und Missbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention* (S. 111–131). Springer VS.
- Kittay, E. F. (1995). Taking dependency seriously: The Family and Medical Leave Act considered in light of the social organisation of dependency work and gender equality. *Hypatia*, 10(1), 8–29.
- Klatetzki, T. (2005). Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. In ders. & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 253–283). Springer VS.
- Klinger, C. (2012). Leibdienst – Liebesdienst – Dienstleistung. In K. Dörre, D. Sauer & V. Wittke (Hrsg.), *Kapitalismustheorie und Arbeit. Neue Ansätze soziologischer Kritik* (S. 258–272). Campus.
- König, E. & Witte, S. (2018). Schaffung eines traumasensiblen Umfelds. In J. M. Fegert, M. Kölch, E. König, D. Harsch, S. Witte & U. Hoffmann (Hrsg.), *Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule* (S. 60–71). Springer.

- Kolshorn, M. & Brockhaus, U. (2002). Feministisches Ursachenverständnis. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch* (S. 109–116). Hogrefe.
- Kommission Sozialpädagogik (2018). *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Beltz Juventa.
- Körner, W., Bauer, U. & Kreuz, I. (2016). *Prävention von sexualisierter Gewalt in der Primarstufe. Manual für Lehrerinnen und Lehrer Das IGEL Programm*. Beltz Juventa.
- Kotsch, L. S. (2012). *Assistenzinteraktion. Zur Interaktionsordnung in der persönlichen Assistenz körperbehinderter Menschen*. Springer VS.
- Kowalski, M. (2015). Intransparenz und Nähe-Entgrenzungen – Bruchstellen in der Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 6(12), 1–19.
- Kowalski, M. (2018a). Fallanalyse »Sexueller Kindesmissbrauch im Kontext der katholischen und evangelischen Kirche«. Auswertung der vertraulichen Anhörungen und schriftlichen Berichte der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.), *Geschichten, die zählen. Band I: Fallstudien zu sexuellem Kindesmissbrauch in der evangelischen und katholischen Kirche und in der DDR* (S. 9–168). Springer VS.
- Kowalski, M. (2018b). Sexualisierte Gewalt in Internaten. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 424–432). Beltz Juventa.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Springer VS.
- Kowalski, M. (2021). Sexualisierte Gewalt und die Haltung der Disziplin – Gedanken und Nachfragen aus intergenerationaler Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 32(63), 11–20.
- Kowalski, M., Hildebrand, J., Marks, S., Schäfer, D., Behnisch, M., Retkowski, A. & Thole, W. (2018). Pädagogische Intimität. Zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Fachzeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexualisierter Gewalt*, 2, 188–201.
- Kowalski, M. & Holzmayer, M. (2021). Sexualität und Geschlecht im Handlungsfeld Schule – eine sequenzanalytische Habitusrekonstruktion und Gedanken zur Professionalisierung. In P. Reimann, F. Heinzl, A. Retkowski, T. V. Rieske, W. Thole & E. Tuider (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 75–95). Springer VS.
- Kowalski, M. & Retkowski, A. (2017). Sprechen über Sexualität und Macht – Zur Bedeutung (multi-)professioneller Kooperation in Institutionen Sozialer Arbeit. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 14*, 75–84.
- Kraft, L. E., Rahm, G. B. & Eriksson, U.-B. (2017). School nurses avoid addressing child sexual abuse. *The Journal of School Nursing*, 33(2), 133–142.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. & Busse, S. (2001). Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomische Struktur. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (S. 129–155). Leske + Budrich.

- Krolzik-Matthei, K., Linke, T. & Voß, H.-J. (2019). Interviews zu Sexualität und Geschlecht mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit. Die Bedeutung einer reflektierten Haltung für das professionelle Handeln am Beispiel des Umgangs mit Macht und Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 247–259). Springer VS.
- Krolzik-Matthei, K. & Linke, T. (2020). Herausforderungen durch Sexualität und sexualisierte Gewalt in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. In dies., ders. & M. Urban (Hrsg.), *Schutz vor Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 57–70). Psychosozial-Verlag.
- Küchler, P. (2001). *Zur Konstruktion von Weiblichkeit. Aktuelle Frauenforschung*. Centaurus Verlag.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013). Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen, i.d.F. vom 07.02.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf (02.09.2022).
- Kunstmann, A.-C. (2010). Familiäre Pflege als Angelegenheit der Frauen? Diskursive Deutungen zur Zukunft der Altenfürsorge und -pflege. In V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.), *Care – Wer sorgt für wen?* (S. 99–118). Verlag Barbara Budrich.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2* (S. 78–126). Athenäum.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. 4. Aufl. Beltz.
- Lang, B. (2013). Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutionelle Aufgabe. In J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 220–228). 3., durchges. Aufl. Beltz Juventa.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Burkhardt-Mußmann, C. (2012). Sexueller Missbrauch: ein Trauma mit lebenslangen Folgen. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 186–207). Verlag Barbara Budrich.
- Ley, T. & Ziegler, H. (2012). Rollendiffusion und sexueller Missbrauch. Organisations- und professionstheoretische Perspektiven. In S. Andresen & W. Heitmeyer (2012), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 264–280). Beltz Juventa.
- Liebhardt, H. & Fegert, J. M. (2015). Webbasierte E-Learning-Technologien für Professionelle im Kinderschutz. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompodium »Sexueller Missbrauch in Institutionen« – Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention* (S. 601–622). Beltz Juventa.
- Linke, T. (2020). Professionelles Handeln sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt. In K. Krolzik-Matthei, T. Linke & M. Urban (Hrsg.), *Schutz vor Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 71–98). Psychosozial-Verlag.
- Loch, U. (2007). Gesellschaftliche Konstituiertheit von Gewalterfahrungen und ihren Sinnzuschreibungen. Folgen für die Soziale Arbeit. In I. Miethe, W. Fischer, C. Gie-

- beler, M. Globirsch & G. Riemann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (S. 201–211). Verlag Barbara Budrich.
- Loch, U. (2008). Spuren von Traumatisierungen in narrativen Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/320/701> (30.07.2019).
- Loch, U. (2016). Psychohygiene. In H. Schulze, U. Loch & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumalogie* (S. 105–114). 3. Aufl. Schneider Verlag.
- Loch, U. & Rosenthal, G. (2002). Das narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Hans Huber Verlag.
- Lorenzen, A.-K. & Raupach, N. (2020). »ECHTE SCHÄTZE! – Die Starke-Sachen-Kiste für Kinder« – Prävention von sexuellem Missbrauch in Kindertagesstätten. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 205–221). Springer VS.
- Lucius-Hoene, G. (2002). Narrative Bewältigung von Krankheit als Coping-Forschung. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 4(3), 166–203.
- Lucius-Hoene, G. (2010). Narrative Analysen. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 584–600). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, G. (2012). »Und dann haben wir's operiert«. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 40–70). Beltz Juventa.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004a). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004b). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 166–183.
- Lüders, C. (2017). Sexuelle Gewalt und Reformpädagogik. Kontroverse bildungshistorische Annäherungen. *Erziehungswissenschaft*, 28(54), 107–117.
- Lutz, H. (2008). *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung*. 2. Aufl. Verlag Barbara Budrich.
- Lutz, H. (2018). *Die Hinterbühne der Care-Arbeit. Transnationale Perspektiven auf Care-Migration im geteilten Europa*. Beltz.
- Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (2014a). *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford University Press.
- Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (2014b). Introduction: What is vulnerability, and why does it matter for moral theory? In dies. (Hrsg.), *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (S. 1–29). Oxford University Press.
- Magdon, G., Urban, M. & Linke, T. (2020). Leitlinien zum Schutz vor sexualisierter Gewalt. Eine Annäherung an institutionelle Rahmenbedingungen für die Sozialpädagogische Familienhilfe. In K. Krolzik-Matthei, T. Linke & M. Urban (Hrsg.), *Schutz vor Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 111–122). Psychosozial-Verlag.
- Magyar-Haas, V. & Geiss, M. (2015a). *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Velbrück Wissenschaft.

- Magyar-Haas, V. & Geiss, M. (2015b). Zur Macht der Ambivalenz. Schweigen in Erziehung und Bildung. In dies. (Hrsg.), *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung* (S. 9–27). Velbrück Wissenschaft.
- Mahs, C., Rendtorff, B. & Riese, T.V. (2016). *Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung*. Verlag Barbara Budrich.
- Mantey, D. (2015). Sexualpädagogik in der Heimerziehung? »Ja gerne, aber ich entscheide selbst!« Einblicke in die Sicht von Jugendlichen. *Sozialmagazin*, 40(1–2), 70–79.
- Mantey, D. (2020). *Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Heimerziehung. Jugendliche individuell begleiten*. Beltz Juventa.
- Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175–186). Rowohlt.
- Maucher, K. (2015). Leitungsverantwortung und Leitungsaufgaben in Institutionen. In J.M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompodium »Sexueller Missbrauch in Institutionen«. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 455–472). Beltz Juventa.
- Maurer, S. (2006). Gouvernamentalität »von unten her« denken. Soziale Arbeit und soziale Bewegungen als (kollektive) Akteure »beweglicher Ordnungen«. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft* (S. 233–252). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maurer, S. & Weber, S. (2006). Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernamentalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In dies. (2006), *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 9–36). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Max (2012). Angst, Liebe, Leben. Wozu der Missbrauch fähig ist. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 66–70). Beltz Juventa.
- Mayoufi, S. (2018). Überleben nach dem Trauma. Rezension des Buches »Der lange Weg zurück« von Max Mehrick. *Psychologie Heute*, 11. <https://www.psychologie-heute.de/gesundheits/artikel-detailansicht/39535-ueberleben-nach-dem-trauma.html> (20.04.2021).
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Mehrick, M. (2018). *Der lange Weg zurück. Das verlorene Leben*. Asanger.
- Mehrick, M. (2021). Schuld, Scham und Schweigen – Gedanken zur eigenen Schulzeiterinnerung. In E. Glaser, R. Mayer & A. Retkowski (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis* (S. 87–93). Beltz Juventa.
- Meißner, H. (2010). *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Transcript.
- Metschke, R. & Wellbrock, R. (2002). Datenschutz in Wissenschaft und Forschung. In Berliner Beauftragter für Datenschutz und Informationsfreiheit (Hrsg.), *Materialien zum Datenschutz Nr. 28* 2. Aufl.
- Meurs, P. (2021). Verarbeitungsmöglichkeiten sexualisierter Gewalt: Der schwierige Weg von der Verleugnung zur Anerkennung. In E. Glaser, R. Mayer & A. Retkowski (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis* (S. 64–86). Beltz Juventa.
- Meuser, M. (2014). Care und Männlichkeit in modernen Gesellschaften – Grundlegende

- Überlegungen illustriert am Beispiel involvierter Vaterschaft. In B. Aulenbacher, B. Riegraf & H. Theobald (Hrsg.), *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime* (S. 163–178). Nomos.
- Miller, A. (1980). *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp.
- Miosga, M. & Schele, U. (2018). *Sexualisierte Gewalt und Schule. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen müssen*. 1. Aufl. Beltz.
- Moser, V. & Pinhard, I. (2010). *Care – Wer sorgt für wen?* Verlag Barbara Budrich.
- Mosser, P. (2009). *Wege aus dem Dunkelfeld. Aufdeckung und Hilfesuche bei sexuellem Missbrauch an Jungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mosser, P. (2015). Jungen und Männer als Opfer und/oder Täter sexualisierter Gewalt. Literaturreview. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompodium »Sexueller Missbrauch in Institutionen« – Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention* (S. 295–310). Beltz Juventa.
- Mosser, P. (2018). Die Rolle von Jugendämtern, Ermittlungsbehörden und spezialisierten Beratungsstellen bei der Aufdeckung sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 736–744). Beltz Juventa.
- Mosser, P. & Lenz, J. (2014). *Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention. Ein Handbuch für die Praxis*. Springer VS.
- Müller, B. (2001). Pädagogische Generationsverhältnisse aus psychoanalytischer Sicht. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (S. 63–77). Leske + Budrich.
- Müller, M. (2017). Heimerziehung und Sexualität. Professionstheoretische Überlegungen zum Umgang mit Nähe und Distanz. In E. Tuider & A. Klein (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 207–229). Schneider Verlag.
- Mullin, A. (2014). Children, vulnerability, and emotional harm. In C. Mackenzie, W. Rogers & S. Dodds (Hrsg.), *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (S. 266–287). Oxford University Press.
- Munroe, J. F. (2002). Ethische Aspekte der Sekundärtraumatisierung von Therapeuten. In B. Hudnall-Stamm (Hrsg.), *Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können* (S. 201–214). Junfermann Verlag.
- Neuber, A. (2011). »same, same but different?« Methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Gewalt und Geschlecht. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 12(1), 3–27.
- Nitsch, M. (2016). Haltung als Schlüsselkriterium für das Gelingen von Implementierungsprozessen. In B. Eberhardt, A. Naasner & M. Nitsch (2016). *Handlungsempfehlungen zur Implementierung von Schutzkonzepten in Einrichtungen der Kinder-, Jugend und Behindertenhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse der Bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010–2014* (S. 100–101). DGfPI.
- Nittel, D. (2017). Gerold Becker: Lizenz zum sexuellen Missbrauch. Ein Kommentar zu Jürgen Oelkers' Buch »Pädagogik, Elite, Missbrauch« (Weinheim 2016) aus der Sicht der pädagogischen Berufsgruppenforschung. *Erziehungswissenschaft*, 28(54), 19–26.
- Notz, G. (2011). Mütterlichkeit. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 291–294). Beltz Juventa.
- Oeffling, Y. (2020). Prävention gestalten – Herausforderungen für Führungskräfte in der

- Umsetzung von Prävention sexualisierter Gewalt. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 169–183). Springer VS.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Beltz.
- Oelkers, J. (2012). »Pädagogischer Eros« in deutschen Landerziehungsheimen. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 27–44). Verlag Barbara Budrich.
- Oelkers, J. (2014). Reformpädagogik und sexueller Missbrauch: Lehren für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 475–491.
- Oelkers, J. (2016). *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die »Karriere« des Gerold Becker*. Beltz Juventa.
- Oelkers, J. (2018). Sexualisierte Gewalt in der Jugend- und Reformbewegung. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 52–59). Beltz Juventa.
- Oelkers, J. (2021). Gerold Becker, die Odenwaldschule und der Schutz der Täter. In E. Glaser, R. Mayer & A. Retkowski (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis* (S. 19–41). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Ohlert, J., Rau, T., Rulofs, B. & Allroggen, M. (2017). Prävalenz und Charakteristika sexualisierter Gewalt im deutschen Spitzensport. *Leistungssport*, 47(3), 44–47.
- Ohms, C. (2018). Sexualisierte Gewalt und Heteronormativität. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 128–137). Beltz Juventa.
- Parade, R. & Heinzel, F. (2021). »Dass wir eigentlich den Wunsch haben (...) in irgendeiner Art und Weise auf Schüler asexuell fast schon zu wirken« – Asexuelle Inszenierung als Ausdruck von Professionalität? In P. Reimann, F. Heinzel, A. Retkowski, T. V. Rieske, W. Thole & E. Tuider (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 53–74). Springer VS.
- Pauer-Studer, H. (1996). *Das Andere der Gerechtigkeit. Moraltheorie im Kontext der Geschlechterdifferenz*. Akademie Verlag.
- Pearlman, L. A. (2002). Selbstfürsorge für Traumatherapeuten. Linderung der Auswirkungen einer indirekten Traumatisierung. In B. Hudnall-Stamm (Hrsg.), *Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können* (S. 77–86). Junfermann Verlag.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. & Gomez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328–338.
- Pfadenhauer, M. (2005). *Professionelles Handeln*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfahl, L., Traue, B. & Schürmann, L. (2015). Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*.

- Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 89–106). Springer VS.
- Pfeffer, S. & Storck, C. (2020). Resilienz und Sicherheit (ReSi). Ein Präventionsprojekt für das elementarpädagogische Handlungsfeld Kita. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 187–204). Springer VS.
- Pfeffer, S., Storck, C. & Feldmann, J. (2019). Primärprävention sexualisierter Gewalt in Kindertageseinrichtungen. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 169–179). Springer VS.
- Pieper, M. (2007). Armutsbekämpfung als Selbsttechnologie. Konturen einer Analytik der Regierung von Armut. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit* (S. 93–107). Springer VS.
- Pistol, F. (2016). Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3(1), 233–272.
- Pohling, A. (2021). *Artikulationen Sexueller Gewalt Biographien, Diskurse und der Übergang zum Sprechen*. Springer VS.
- Pomey, M. (2017). *Vulnerabilität und Fremdunterbringung Eine Studie zur Entscheidungspraxis bei Kindeswohlgefährdung*. Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2012). Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 178–194). Beltz Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Saar, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Oldenbourg Verlag.
- Radvan, H. (2016). Pädagogisches Handeln im Kontext einer rekonstruktiven Wahrnehmungshaltung. In B. Völter & U. Reichmann (Hrsg.), *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis* (S. 203–216). Verlag Barbara Budrich.
- Rau, T., Pohling, A., Andresen, S., Fegert, J.M. & Allroggen, M. (2019). Sexuelle Gewalterfahrungen von Jugendlichen in Heimen und Internaten. Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 25–38). Springer VS.
- Reddemann, L. (2003). Einige Überlegungen zu Psychohygiene und Burnout-Prophylaxe von TraumatherapeutInnen. Erfahrungen und Hypothesen. *Zeitschrift für Psycho-traumatologie und Psychologische Medizin*, 1(1), 79–85.
- Reh, S., Baader, M.S., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Sielert, U., Thole, W. & Thompson, C. (2012). Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – Eine Einleitung. Sondierungen und Verständigungen zu einem bislang vernachlässigten Thema. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 13–23). Verlag Barbara Budrich.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.

- Reichenbach, R. (2000). Die Tiefe der Oberfläche: Michel Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Transformation. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 76(2), 177–189.
- Reimann, P., Heinzel, F., Retkowski, A., Rieske, T.V., Thole, W. & Tuider, E. (Hrsg.). (2021a). *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit*. Springer VS.
- Reimann, P., Heinzel, F., Retkowski, A., Rieske, T.V., Thole, W. & Tuider, E. (2021b). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 1–7). Springer VS.
- Reimann, P. & Thole, W. (2021). Sexuelle Attraktivität als Bedrohung – Thematisierungsweisen und sexualitätsbezogene Normalitätskonstruktionen von Pädagog*innen. In P. Reimann, F. Heinzel, A. Retkowski, T.V. Rieske, W. Thole & E. Tuider (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 97–110). Springer VS.
- Rendtorff, B. (2012a). Überlegungen zu Sexualität, Macht und Geschlecht. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 138–150). Verlag Barbara Budrich.
- Rendtorff, B. (2012b). Geschlechtsspezifische Aspekte von Nähe und Distanz – zur Sexualisierung der Professionalisierungsdebatte. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 90–100). Beltz Juventa.
- Retkowski, A. (2011). *Familiale Generationensorge. Eine qualitative Studie über Alter(n) zwischen Gestern und Morgen*. Wallstein Verlag.
- Retkowski, A. (2018a). Professionelle, organisationale und schulöffentliche Selbstverständigungsprozesse im Kontext schwebender Verdachtsfälle auf sexualisierte Gewalt. In S. Andresen & R. Tippelt (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 162–171). Beltz Juventa.
- Retkowski, A. (2018b). Perspektiven auf die Fort- und Weiterbildung zu Fragen der sexualisierten Gewalt. In dies., A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 19–202). Beltz Juventa.
- Retkowski, A., Dekker, A., Henningsen, A., Voß, H.-J. & Wazlawik, M. (2019). Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas »Sexuelle Gewalt in Institutionen« in universitärer und hochschulischer Lehre. Netzwerk der Juniorprofessuren im Rahmen der BMBF-Förderlinie »Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten«. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 261–289). Springer VS.
- Retkowski, A., Hess, J. & Grosse, M. (2016). »Oh Gott, was mach ich denn damit« – Berufsbiographische Verarbeitungsweisen von Sexualität in der pädagogischen Praxis aus geschlechter- und professionstheoretischer Perspektive. In C. Mahs, B. Rendtorff & T.V. Rieske (Hrsg.), *Geschlecht – Erziehung – Sexualität* (S. 171–187). Verlag Barbara Budrich.
- Retkowski, A., Hess, J. & Hildebrand, J. (2015). »Wer will schon die Sozialpädagogin um-

- armen?« Berufsbiographisches Selbstverständnis von Sozialpädagoginnen im Umgang mit Sexualität. *Sozial Extra*, 6, 27–30.
- Retkowski, A. & Leuzinger-Bohleber, M. (2020). Und nach dem Schulabschluss? Der Übergang in eine post-pädagogische Beziehung aus Lehrer*innensicht – Erziehungswissenschaftliche und psychoanalytische Perspektiven im Dialog. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 285–296). Springer VS.
- Retkowski, A., Rohde, J., Schäfer, I., Schäfer, M. & Sennhenn, K. (2021). »Kollegialität vor Professionalität« – Die Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit einem Verdachtsfall sexualisierter Grenzüberschreitung im Rahmen von Gruppendiskussionen. In E. Glaser, R. Mayer & A. Retkowski (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis* (S. 114–128). Beltz Juventa.
- Retkowski, A. & Thole, W. (2012). Professionsethik und Organisationskultur. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 291–315). Verlag Barbara Budrich.
- Retkowski, A. & Treibel, A. (2018). Ambivalenzen im Umgang mit Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt. In dies. & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 756–764). Beltz Juventa.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (2018a). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Beltz Juventa.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (2018b). Einleitung: Pädagogische Kontexte und sexualisierte Gewalt. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 15–30). Beltz Juventa.
- Richter, M. (2004). Zur (Neu)Ordnung des Familialen. *Widersprüche*, 24(92), 7–16.
- Ricken, N. (2012). Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103–117). Verlag Barbara Budrich.
- Ricken, N. (2013). Adressierung als Anerkennung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–100). Transcript.
- Ricoeur, P. (1988–1991). *Zeit und Erzählung. Band I–III*. Wilhelm Fink Verlag.
- Rieske, T.V. (2016). Junge ≠ Opfer? Zur (These der) Verleugnung männlicher Betroffenheit von sexualisierter Gewalt im pädagogischen Feld. In C. Mahs, B. Rendtorff & T.V. Rieske (Hrsg.), *Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung* (S. 79–94). Verlag Barbara Budrich.
- Rieske, T.V., Hess, J. & Retkowski, A. (2021). »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität«. Ergebnisse und Kontexte einer Studie – ein resümierender Rückblick. In P. Reimann, F. Heinzel, A. Retkowski, T.V. Rieske, W. Thole & E. Tuider (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 11–32). Springer VS.
- Rieske, T.V., Scambor, E. & Wittenzeller, U. (2018a). Aufdeckungsprozesse – Dimensionen und Verläufe. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte*

- Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 700–708). Beltz Juventa.
- Rieske, T.V., Scambor, E., Wittenzellner, U., Könnecke, B. & Puchert, R. (Hrsg.). (2018b). *Aufdeckungsprozesse männlicher Betroffener von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend Verlaufsmuster und hilfreiche Bedingungen*. Springer VS.
- Rieske, T.V. & Stuve, O. (2021). »Aber zu den Jungs habe ich da überhaupt keine Berührungsgänge« – Vergeschlechtlichung als Ressource zur Bearbeitung von Nähe-Distanz-Herausforderungen in der Sozialen Arbeit. In P. Reimann, F. Heinzel, A. Retkowski, T.V. Rieske, W. Thole & E. Tuidor (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit* (S. 113–130). Springer VS.
- Rießinger, S. (2011). Traumapädagogik und Sekundäre Traumatisierung. Abschlussarbeit für die Weiterbildung zur Fachkraft für psychiatrisch auffällige Kinder- und Jugendliche in der Kinder- und Jugendhilfe. Institut für Qualifizierung und Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (QuQuK) am Klinikum Bremen-Ost. <http://docplayer.org/15130740-Traumapaedagogik-und-sekundaere-traumatisierung> (09.02.2021).
- Rogers, C.R. (1972). *Die klient-bezogene Gesprächstherapie*. Kindler.
- Rohrmann, T. (2014). Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, 10 (S. 67–84). Verlag Barbara Budrich.
- Roller, K. & Jurczyk, K. (2018). Care als Schlüsselkategorie – für das Leben und die Forschung. Ein Interview. In M. Krüger (Hrsg.), *Fürsorge-Relationen. Theoretische und empirische Sichtweisen auf Care. Soziologiemagazin, Sonderheft*, 3, 5–13.
- Rommelspacher, B. (1994). Der sexuelle Mißbrauch als Realität und Metapher. *Forum Kritische Psychologie*, 33, 21–32.
- Rosenbloom, D.J., Pratt, A.C. & Pearlman, L.A. (2002). Die Reaktion von Helfern auf die Traumaaarbeit. Verstehen und Intervenieren in einer Organisation. In B. Hudnall-Stamm (Hrsg.), *Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können* (S. 87–98). Junfermann Verlag.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Campus.
- Rosenthal, G. (1999). Sexuelle Gewalt in Kriegs- und Verfolgungszeiten: Biographische und transgenerationale Spätfolgen bei Überlebenden der Shoah, ihren Kindern und EnkelInnen. In Medica mondiale e.V., M. Fröse & I. Volpp-Teuscher (Hrsg.), *Krieg, Geschlecht und Traumatisierung. Erfahrungen und Reflexionen in der Arbeit mit traumatisierten Frauen in Kriegs- und Krisengebieten* (S. 25–55). IKO Verlag.
- Rosenthal, G. (2002). Biografisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen des heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 4(3), 204–227.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl. Beltz Juventa.
- Rössel-Čunović, M. (2013). In »Care for Caregivers« – Folgen der Arbeit mit traumatisierten Klientinnen und Klienten. In M. Rauwald (Hrsg.), *Vererbte Wunden. Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen* (S. 170–182). Beltz.
- Ruffing, R. (2010). *Michel Foucault*. 2. Aufl. Ferdinand Schöningh Verlag.

- Rulofs, B. (2021). Machtmissbrauch und sexualisierte Gewalt im Sport – Ursachen und Entstehungsbedingungen aus Perspektive der Betroffenen. In N. Neuber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive. Bildung und Sport* (S. 203–223). Springer VS.
- Rulofs, B., Hartmann-Tews, I., Bartsch, F., Breuer, C., Feiler, S., Ohlert, J., Rau, T., Schröer, M., Seidler, C., Wagner, I. & Allroggen, M. (2019). Sexualisierte Gewalt im Sport. Prävalenz und Strukturen der Prävention im organisierten Sport in Deutschland. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 71–87). Springer VS.
- Rusack, T., Eßer, F., Allroggen, M., Domann, S., Fegert, J. M., Kampert, M., Schloz, C., Schröer, W., Rau, T. & Wolff, M. (2019). Die Organisation von Schutz als alltägliche Praxis. Sexualität und Schutzkonzepte aus der Perspektive von Jugendlichen in stationären Einrichtungen, In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 9–24). Springer VS.
- Sanyal, M. (2017). *Vergewaltigung. Aspekte eines Verbrechens*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scambor, E., Rieske, T.V., Wittenzeller, U., Schlingmann, T., Könnecke, B. & Puchert, R. (2019). Was hilft? Aufdeckungsprozesse bei männlichen Betroffenen von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 109–123). Springer VS.
- Scambor, E., Wittenzeller, U. & Rieske, T.V. (2018). Bedingungen für gelingende Aufdeckungsprozesse. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 709–718). Beltz Juventa.
- Schäfer, T. & Völter, B. (2009). Subjekt-Positionen. Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 161–188). 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schatzman, L. & Strauss, A. (1955). Social Class and Modes of Communication. *American Journal of Sociology*, 60(4), 329–338.
- Scherwath, C. & Friedrich, S. (2012). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Schindler, J. (1999). Der Lack ist ab. *frankfurter rundschau*, 17. November 1999. <https://www.fr.de/politik/lack-11620273.html> (31.08.2022).
- Schleiermacher, F. (1983). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Schöningh.
- Schlingmann, T. (2018). Genderaspekte sexualisierter Gewalt gegen Jungen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 261–269). Beltz Juventa.
- Schlingmann, T., Wittenzeller, U., Könnecke, B., Wojahn, M. & Sieber, A. (2016). *Sexualisierte Gewalt: Männliche* Betroffene unterstützen! Mythen, Fakten, Handlungsmöglichkeiten*. Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Schmid, W. (1992). *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault*. Suhrkamp.
- Schmidt, R.B. (2014). Sexualisierte und sexuelle Gewalt – Herausforderungen in schuli-

- schen Kontexten. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 59–74). Springer VS.
- Schnabl, C. (2005). *Gerecht Sorgen*. Herder Verlag.
- Scholz, S. & Heilmann, A. (2019). *Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften*. oekom Verlag.
- Schröder, J., Tozdan, S., Yamak, Y., Gebhardt, T., Hübner, J., Räuchle, J. F. & Briken, P. (2021). *Sexueller Kindesmissbrauch durch Frauen Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt*. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Schröttle, M., Meshkova, K. & Lehmann, C. (2019). *Studie »Umgang mit sexueller Belästigung am Arbeitsplatz – Lösungsstrategien und Maßnahmen zur Intervention«*. Wichtige Ergebnisse im Überblick. 2. Aufl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2012). Sexualisierte Gewalt an Schulen. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 238–248). Verlag Barbara Budrich.
- Schulze, H., Loch, U. & Gahleitner, S. B. (2016). *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatalogie*. 3. Aufl. Schneider Verlag.
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung* (S. 159–260). Fink Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *neue praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13(3), 283–293.
- Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 205–237). 2. überarb. u. aktualis. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwerdt, D. & Wazlawik, M. (2017). Institutionelle Schutzkonzepte in der Schule. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 62(2), 66–70.
- Seehaus, R. (2014). *Die Sorge um das Kind. Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht*. Verlag Barbara Budrich.
- Seith, C., Lovett, J. & Kelly, L. (2009). Unterschiedliche Systeme, ähnliche Resultate? Strafverfolgung von Vergewaltigung in elf europäischen Ländern. Länderbericht Deutschland. Europäischen Kommission: Daphne Programm II zur Bekämpfung von Gewalt gegen Kinder, Jugendliche und Frauen. https://www.frauenrechte.de/images/downloads/hgewalt/EU-DAPHNE_Strafverfolgung_von_Vergewaltigung_Laenderbericht_Deutschland.pdf (24.02.2021).
- Sichau, E. (2011). Umgang mit sexueller Gewalt in der Jugendhilfe – Interventionen und Leitlinien. In M. Baldus & R. Utz (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren, Interventionen, Perspektiven* (S. 209–224). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siedenbiel, C. (2018). Prävention von sexualisierter Gewalt im Kontext inklusiver Bildung. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 552–560). Beltz Juventa.

- Sielert, U. (2014). Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 111–123). Springer VS.
- Spies, T. (2015). »Ohne Geld kannst du draußen nicht überlegen.« Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 143–158). Springer VS.
- Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M. & Zirfas, J. (2019). *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Springer VS.
- Straub, J. (1991). Identitätstheorien im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 23, 49–71.
- Straub, J. (2000). Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die »postmoderne« armchair psychology. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 167–194.
- Straub, J. (2010). Erzähltheorie – Narration. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 136–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2014). Vom Schock zu Reflexion – Macht und Sexualität in pädagogischen Einrichtungen: Erziehungswissenschaftliche Reaktionen auf das erneute Bekanntwerden sexualisierter Gewaltpraxen durch PädagogInnen. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 151–167). Springer VS.
- Thole, W., Baader, M. S., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U. & Thompson, C. (2012a), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Verlag Barbara Budrich.
- Thole, W., Retkowski, A. & Schäuble, B. (2012b), *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Familie und Organisation*. Springer VS.
- Thompson, C. (2012). Die Gewalt der Sprachlosigkeit. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 118–128). Verlag Barbara Budrich.
- Thon, C. (2006). Rekonstruktive Geschlechterforschung und die zögerliche Konstitution ihres Gegenstandes. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zu intergenerationalen Wandlungsprozessen in Frauenbiographien. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 179–197). Verlag Barbara Budrich.
- Toppe, S. (2010). Care-Ethik und Bildung – eine neue »Ordnung der Sorge« im Rahmen von Ganztagsbildung? In V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.), *Care – Wer sorgt für wen?* (S. 69–86). Verlag Barbara Budrich.
- Tov, E. (2009). *Leben mit der Vergewaltigung. Narrative Identitätskonstruktionen bei Frauen mit sexualisierter Gewalterfahrung*. Verlag Barbara Budrich.
- Treibel, A., Dölling, D. & Hermann, D. (2018). Die Strafverfolgung sexueller Grenzverletzungen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuijter (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 775–784). Beltz Juventa.
- Treibel, A., Dölling, D. & Hermann, D. (2019). Das Anzeigeverhalten Betroffener sexueller Übergriffe. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 125–135). Springer VS.

- Treibel, A., Dölling, D. & Hermann, D. (2020). Die strafrechtliche Aufdeckung von Sexualdelikten: Erkenntnisstand und Handlungsempfehlungen. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 317–331). Springer VS.
- Treibel, A. & Gahleitner, S.B. (2018). Was brauchen Betroffene sexualisierter Gewalt? In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 868–876). Beltz Juventa.
- Trenkwalder-Egger, A. (2003). Ethik der Fürsorge und Ökonomie der Gabe. Sozialarbeit zwischen Liebesdienst und Kundenservice. In M. Moser & I. Pretaerious (Hrsg.), *Welt gestalten im ausgehenden Patriarchat* (S. 130–140). Ulrike Helmer Verlag.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Tronto, J. (2008). Feminist Ethics, Care and Citizenship. In H.G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs* (S. 185–202). Beltz Juventa.
- Trube-Becker, E. (1982). *Gewalt gegen das Kind: Vernachlässigung, Misshandlung, sexueller Missbrauch und Tötung von Kindern*. Kriminalistik-Verlag.
- Tuidier, E. (2007). Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2).
- Tuidier, E. (2015). Wider die Moralpaniken: eine Positionsbestimmung zu Sexualität und Sexualpädagogik. *Forum Erziehungshilfen*, 21(2), 68–73.
- Tuidier, E. & Huxel, K. (2010). Männlichkeit und die Übernahme von care work im Migrationskontext. In V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.), *Care – Wer sorgt für wen?* (S. 87–98). Verlag Barbara Budrich.
- Tuidier, E. & Klein, A. (2017). *Sexualität und Soziale Arbeit*. Schneider Verlag.
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2013). Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch. Befragungen zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Rundes Tisches »Sexueller Kindesmissbrauch.« Bericht mit Praxisbeispielen zum Monitoring 2012–2013. https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Presse_Service/Publikationen/UBSKM_Handbuch_Schutzkonzepte.pdf (12.02.2021).
- Udolf, M. (2008). Sekundäre Traumatisierung bei pädagogischen Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. *Spielräume*, 40/41, Abs. 1–5.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019a). *Geschichten, die zählen. Bilanzbericht 2019, Band I*.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019b). *Meine Geschichte. Berichte Betroffener sexuellen Kindesmissbrauch*. Bilanzbericht 2019, Band II.
- Urban, M. (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Psychosozial-Verlag.
- Urban, M. (2020). Schule als Schutzraum vor sexualisierter Gewalt und Ort Sexueller Bildung aus Lehrer*innenperspektive. In K. Krolzik-Matthei, T. Linke & dies. (Hrsg.), *Schutz vor Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierungen. Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 133–142). Psychosozial-Verlag.
- Utz, R. (2011). »Total Institutions«, »Greedy Institutions«. Verhaltensstruktur und Situation des sexuellen Missbrauchs. In M. Baldus & R. Utz (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren, Interventionen, Perspektiven* (S. 51–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Villa, P.-I. (2006). Scheitern – ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung? In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 219–238). Verlag Barbara Budrich.
- Volbert, R. (2004). *Beurteilung von Aussagen über Traumata. Erinnerungen und ihre Psychologische Bewertung*. Hans Huber Verlag.
- Völter, B., Dausien, B., Lutz, H. & Rosenthal, G. (Hrsg.). (2005). *Biographieforschung im Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waerness, K. (2000). Fürsorgerationalität. Zur Karriere eines Begriffs. *Feministische Studien extra*, 18 (Fürsorge – Anerkennung – Arbeit), 54–66.
- Wagner, L. & Wenzel, C. (2009). Frauenbewegungen und Soziale Arbeit. In L. Wagner (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen* (S. 21–71). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wazlawik, M. (2014). Sexualisierte Gewalt und die katholische Kirche in Deutschland – Diskurse, Reaktionen und Perspektiven. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 45–58). Springer VS.
- Wazlawik, M. & Christmann, B. (2018). Professionalisierung und Prävention von sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidter (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 534–542). Beltz Juventa.
- Wazlawik, M., Christmann, B., Böhm, M. & Dekker, A. (2020). *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis*. Springer VS.
- Wazlawik, M., Christmann, B., Rothländer, J. & Pöter, J. (2018). Kooperation im Umgang mit sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidter (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 609–616). Beltz Juventa.
- Wazlawik, M. & Kopp, K. (2018). »Neue Kollegin, neuer Kollege. Der Schutz des Kindes als Thema des Studiums.« In M. Böwer & J. Kotthaus (Hrsg.), *Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen* (S. 410–421). Beltz Juventa.
- Wazlawik, M., Voß, H.-J., Retkowski, A., Henningsen, A. & Dekker, A. (2019). *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Springer VS.
- Weber, S. & Maurer, M. (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weidenhammer, J. (2013). Burnout-Syndrom und Personalführung. In J.M. Fegert, U. Ziegenhain & L. Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung* (S. 275–276). 2. Aufl. Beltz Juventa.
- Weingraber, S. (2020). Disclosureprozess von Kindern und Jugendlichen nach sexuellen Missbrauchserlebnissen – Handlungsansätze für eine (inter-)kulturell sensible Vorgehensweise für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 297–315). Springer VS.
- Weingraber, S. (2021). *Sexueller Missbrauch – Disclosureprozesse von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine Untersuchung zu Sichtweisen von Akteur*innen im Kinderschutz*. Springer VS.
- Weiß, W. (2009). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. 5. Aufl. Beltz Juventa.
- West, C. & Zimmermann, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1, 125–151.

- Wiesener, R. (2015). Das Bundeskinderschutzgesetz. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen«. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 313–326). Beltz Juventa.
- Wiesener, R. (2017). Rechtliche Grundlagen für den Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen (Kap. 5). In H. Fangerau, A. Bagattini, J. M. Fegert, R. Tippelt, W. Viehöfer & U. Ziegenhain (Hrsg.), *Präventive Strategien zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen. Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster?* (S. 136–176). Beltz Juventa.
- Willems, H. & Ferring, D. (2014). *Machtmissbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention*. Springer VS.
- Wippermann, C. (2014). Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/jungen-und-maenner-im-spagat-zwischen-rollenbildern-und-alltagspraxis/82866> (20.01.2021).
- Wittfeld, M. & Bittner, M. (2019). Familialität als Risikofaktor für sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen? Ethnographische Annäherungen. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 39–53). Springer VS.
- Wolf, K. (2010). Machtstrukturen in der Heimerziehung. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 6, 539–557.
- Wolf, R. (1999). Soziale Positionierung im Gespräch. *Deutsche Sprache*, 27(1), 69–94.
- Wolff, M. (2018). Sexualisierte Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidel (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 460–468). Beltz Juventa.
- Wolff, M., Fegert, J. M. & Schröer, W. (2015). Mindeststandards und Leitlinien der AG I des Runden Tisches. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen« – Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention* (S. 425–435). Beltz Juventa.
- Wolff, M., Schröer, W. & Fegert, J. M. (2017). *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientierte Werkbuch*. Beltz Juventa.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer Fachmedien.
- Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Nivellierung des pädagogischen Codes. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 199–227). Suhrkamp.
- Zinsmeister, J. (2015). Arbeitsrechtliche Instrumente der Prävention und Intervention. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen«. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 400–421). Beltz Juventa.
- Zodehougan, S. & Ming Steinhauer, S. (2018). Intersektionalität und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidel (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 119–127). Beltz Juventa.

Anhang

Tabelle 17: Untersuchungsfeld und -matrix biografisch-narrative Interviews;
Quelle: unveröffentlichter Antrag zur Juniorprofessur »Professionsethik, Schwerpunkt Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit«, Universität Kassel

	Bundesland A/B	Geschlecht m/w	Berufs- e Erfahrung > 15 Jahre/ < 5 Jahre	Träger öff./privat	N
Feld 1 Hauptschule Sekundarschule	4/4	4/4	4/4	5/3	8
Feld 2 Gymnasium	4/4	4/4	4/4	5/3	8
Feld 3 Stationäre Hilfen zur Erziehung	3/3	2/4	3/3	1/5	6
Feld 4 Jugendbildung	3/3	3/3	3/3	1/5	6
Feld 5 Familienbezogene erzieherische Hilfen/ SPFH	3/3	2/4	3/3	2/4	6
Summe	34	34	34	34	34

Tabelle 18: Transkriptionsregeln und -zeichen

[	Überlappungen, simultanes Sprechen
(.), (...), (...)	geschätzte Pausen von 1 bis 3 Sekunden
(4)	geschätzte Pausen ab vier Sekunden
Wo'rt	kurzes Stocken im Wort
U:nd	Wortdehnung (ein : pro geschätzter Sekunde)
Wort	sehr deutliche Betonungen des Wortes
Wortabbrü-	deutliche Wortabbrüche
aufpassen	Sprechen mit verstellter Stimme
>Wort<	leise, flüsternd
So=nem, gibt=s, weil=s, auf=m	Verschleifungen innerhalb von Einheiten, zwischen Wörtern
((hustet)), ((rückt Stuhl)), ((lachend bis *))	para- und außersprachliche Merkmale und Handlungen, redegleitendes nichtsprachliches Verhalten
äh, ähm, mhm, hm, pf	sprachliche Unterbrechung
Wort	deutlich lauter gesprochenes Wort/Passagen
((atmet aus)) ((atmet lang aus))	lautes/hörbares Ausatmen
((atmet ein)) ((atmet tief ein))	lautes/hörbares Einatmen

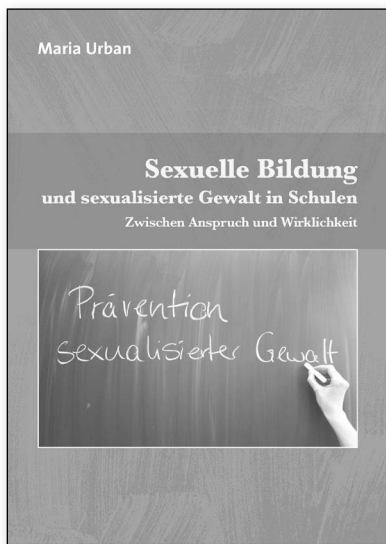
Weitere Hinweise zur Transkription

- Die Umgangssprache wurde möglichst lautgetreu verschriftlicht.
- Auf Zeichensetzung wurde verzichtet.
- Interviewerin = I; Informantin = B
- Betonungen, Veränderung der Sprechgeschwindigkeit und der Lautstärke mit Ausnahme sehr deutlicher Fälle wurden bewusst vernachlässigt.
- Personen und Ortsangaben wurden anonymisiert und durch in Kapitälchen stehende Begriffe ersetzt (z. B. A-STADT).
- Unverständliche Passagen werden mit Angabe der genauen Zeit und der geschätzten Wortzahl dargestellt: (3 Worte unverständlich #01:11:06–5# – #01:11:06–9#).



Maria Urban

Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen Zwischen Anspruch und Wirklichkeit



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

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

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

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



Torsten Linke

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



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

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

Welchen Einfluss hat die Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte auf ihre professionelle Sorge für Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind? Dieser Frage geht Johanna Hess auf der Basis von berufsbiografischen Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus den Handlungsfeldern Schule und Sozialer Arbeit nach.

Die Autorin zeigt, dass die Übernahme professioneller Sorgeverantwortung im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche von pädagogischen Fachkräften zumeist individuell verantwortet wird und stark von ihrer jeweiligen Selbstsorge abhängt. Es wird deutlich, dass diese Selbstsorge nicht allein auf ihre professionelle Handlungsfähigkeit, sondern auch auf eigene Erfahrungen von Verletzbarkeit im institutionellen Kontext gerichtet ist. Geschlechtersensible Vorschläge dazu, wie in pädagogischen Institutionen Tätige unterstützt werden können, damit sie noch besser für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche sorgen können, runden den Band ab.

Johanna Hess studierte Soziologie an der FU Berlin (Dipl.-Soz.) und promovierte am Institut für Soziale Arbeit an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (Dr. rer. pol.). Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte umfassen Fragen von sozialer Ungleichheit, Geschlecht, Diversität, Macht, sexualisierter Gewalt und biografisch-narrativen Methoden. Zudem ist sie Systemische Coachin und Mediatorin.