

Maria Urban

Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit



Psychosozial-Verlag

Maria Urban
Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen

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 21
ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT
Herausgegeben von Ulrike Busch, Harald Stumpe,
Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller,
Institut für Angewandte Sexualwissenschaft
an der Hochschule Merseburg

Maria Urban

Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Psychosozial-Verlag

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

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-Non-Commercial-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

© 2019 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche

Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Foto von Maria Urban

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen

von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-2908-9 (Print)

ISBN 978-3-8379-7638-0 (E-Book-PDF)

ISSN 2367-2420 (Print)

<https://doi.org/10.30820/9783837976380>

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Zum Aufbau der Arbeit	12
1.2	Begriffsbestimmung	14
1.3	Historische Ausgangslage	17
2	Sexuelle Bildung in Schulen – Theoretischer Kenntnisstand	21
2.1	Historische Ausgangslage für die Implementierung Sexueller Bildung an Schulen	21
2.2	Lehrer*innen als Personen der Sexuaufklärung	29
2.3	Das Konzept der Sexuellen Bildung	33
2.4	Qualifizierungsstand von Lehrkräften mit Fokus auf Studium und Fortbildung	37
2.5	Aktuelle Entwicklungen in der Forschungslandschaft	41
3	Schule und sexualisierte Gewalt – Theoretischer Kenntnisstand	45
3.1	Sexualisierte Gewalt in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	46
3.2	Die <i>SPEAK!</i> -Studie – Fokus auf den Lebensraum Schule	49
3.3	Sexualisierte Gewalt in Schulen	54
3.4	Risikofaktoren für sexualisierte Übergriffe in schulischen Institutionen	59
3.5	Förderschulen als besonders gefährdende Institution	61
3.6	Prävention sexualisierter Gewalt im Schulalltag	65

4	Einbettung der Studie in das Forschungsfeld	69
4.1	Empirische Ausgangslage	69
4.2	Forschungsethische Ausgangslage	78
4.3	Die Forschung zu Lehrkräften	79
5	Methodik der empirischen Untersuchung	83
5.1	Begründung der qualitativen methodischen Vorgehensweise	83
5.2	Die Auswahl der Stichprobe und ihre Besonderheiten	84
5.3	Beschreibung der ausgewählten Interviews	86
5.4	Forschungsethische Reflexion zum Umgang mit den Interviews	88
5.5	Aufbau des Erhebungsinstruments	90
5.6	Vorgehen bei der Auswertung	91
5.7	Die inhaltsanalytischen Gütekriterien	97
5.8	Die Entwicklung des Kategoriensystems als Grundlage der Analyse	98
6	Auswertung der Untersuchungsergebnisse	103
6.1	Zur Auswertung der Kategorien	103
6.2	Auswertung der Kategorien Sexualaufklärung (F1.1), Sexualität im Lebensraum Schule (F3.1) und Haltung (F3.7)	104
6.3	Auswertung der Kategorien Verantwortungsgefühl (F1.5) und Beziehungsarbeit (F1.7)	106
6.4	Auswertung der Kategorien Einbeziehung von Bezugspersonen (F1.6), Kooperationspartner*innen (F1.8) und Kompetenzen im Kollegium (F2.5)	110
6.5	Auswertung der Kategorie Grenzverletzungen (F3.4)	116

6.6	Auswertung der Kategorien Präventionsangebote/-projekte (F1.2), Schutzkonzept/Handlungsleitfaden in Verdachtsfällen (F1.3) und Vorgehen im Verdachtsfall (F1.4)	118
6.7	Auswertung der Kategorien im/durch Studium erworbene Kompetenzen (F2.1), fehlende Kompetenzen (F2.4), Ängste (F2.7) und Vulnerabilität (F2.8)	123
6.8	Auswertung der Kategorien während der Berufstätigkeit erworbene Kompetenzen (F2.2), persönliche Eigenschaften (F2.3) und Verweisungskompetenzen (F2.6)	127
6.9	Auswertung der Kategorien Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildung (F4.1), Praktikabilität (F4.2), Bedarfe (F4.3) und Schwierigkeiten (F4.4)	129
6.10	Die übrigen Kategorien	134
7	Kernaussagen und zentrale Thesen der Auswertung	137
7.1	Rekonstruktive Kernaussagen	137
7.2	Zentrale Thesen auf Grundlage der Auswertung	138
7.3	Beantwortung der Forschungsfragen	140
7.4	Fazit und Ausblick	144
	Literatur	149
	Anhang: Kategoriensystem zur Auswertung der qualitativen Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse	157

1 Einleitung

Der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, Johannes-Wilhelm Rörig, spricht in einem 2017 veröffentlichten Dokument von mehr als 12.000 strafrechtlich relevanten Fällen von sexuellem Kindesmissbrauch¹ im Jahr 2016 (UBSKM, 2017, S. 1f.). Neben weiteren ca. 7.000 polizeibekanntem kinder- und jugendpornografischen Vorfällen sowie Übergriffen auf Jugendliche kommen alle Geschehnisse des sogenannten Dunkelfelds hinzu, also jene, die der Polizei nicht bekannt werden. Schätzungen legen die Annahme nahe, dass in jeder Schulklasse ein bis zwei Schüler*innen von sexualisierter Gewalt betroffen waren oder aktuell betroffen sind (vgl. ebd.).

Der Schutz von Kindern und Jugendlichen und die Prävention von sexualisierter Gewalt haben in den vergangenen Jahren einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert erreicht. Dem gingen verschiedene Aufdeckungen von teils über Jahrzehnte stattgefundenen Übergriffen auf Kinder und Jugendliche, insbesondere in schulischen Institutionen, voraus. Die Aufdeckungen führten zu Initiativen des Bundes, Theorie und Praxis zum Schutz der Kinder und Jugendlichen zu stärken und zu professionalisieren (vgl. BMBF, o.J.a).

Die hohen Fallzahlen zeigen auf, dass Kinder und Jugendliche

1 Der USBKM definiert sexuellen Kindesmissbrauch als jene sexuellen Handlungen, »die an oder vor Mädchen und Jungen gegen deren Willen vorgenommen [werden] oder [denen] sie aufgrund körperlicher, seelischer, geistiger oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen können« (Arbeitsstab des USBKM, o.J.c). Ein zentrales Merkmal der übergriffigen Situation ist das Ausnutzen der Macht- und/oder Autoritätsposition des*der Täters*in zur eigenen Bedürfnisbefriedigung.

gefährdet sind, von sexualisierter Gewalt betroffen zu sein, und deshalb geschützt werden müssen. Ansatz dafür kann und sollte eine Erziehungshaltung sein, die ganzheitlich von einem präventiven Gedanken geprägt ist und nicht nur auf Präventionsangebote für die Kinder und Jugendlichen fokussiert. Prävention setzt zum einen dabei an, dass alle Personen, die zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehören, aktiv werden müssen, um eine Kultur der Grenzachtung zu entwickeln und zu vermitteln (vgl. Vogelsang & Riesau, 2018). Zum anderen ist Prävention untrennbar verbunden mit einer generellen Auseinandersetzung mit Sexualität und der eigenen Geschlechterrolle, sexuellen Orientierung und sexuellen Selbstbestimmung (vgl. Riesau, 2018). Auch Schulen müssen und sollen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen und zur Prävention von sexualisierter Gewalt beitragen. Für den UBSKM stehen Schulen sogar in einer so hohen Verantwortung, dass er festhält, dass es »nur durch das Engagement jeder Schule [...] schrittweise zu einem Rückgang der unverändert hohen Fallzahlen kommen [kann]« (Rörig, o.J.).

In den vergangenen Jahren hat die Thematik Schule und Sexualität nicht zuletzt aufgrund der zahlreichen Aufdeckungen von Fällen sexualisierter Gewalt an Bedeutung gewonnen (vgl. Schmidt, 2014, S. 249). Neben der grundlegenden Einigkeit darüber, dass Schulen aktiv zum Kinderschutz beitragen sollen, gibt es sowohl gesellschaftlich als auch wissenschaftlich bisher nur punktuelle Auseinandersetzungen damit, welchen Beitrag sie tatsächlich leisten (können). Bisher ebenfalls vernachlässigt ist eine Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Sexueller Bildung, da erst Sexuelle Bildung ein ganzheitliches Herangehen an das Phänomen Sexualität und die Auseinandersetzung mit all seinen Facetten ermöglicht. Sexuelle Bildung ist untrennbar mit der Reflexion und Überwindung heteronormativer Grundannahmen und einer Auflösung von streng polaren und mitunter diskriminierenden Haltungen verbunden (vgl. Bittner, 2011). Sie bereitet unter anderem durch die Benennung tabuisierter Themen, das Verwenden altersgerechter Methoden und die Kommunikation zwischen verschiedenen Ge-

nerationen den Weg, dass Fragen zu Sexualität – und gerade auch Widerfahrnisse sexualisierter Gewalt – offen angesprochen werden können, sowohl insgesamt im gesellschaftlichen Diskurs als auch und insbesondere durch Kinder und Jugendliche. Dabei ist Sexuelle Bildung in Kombination mit der Stärkung von und Befähigung zu sexueller Selbstbestimmung die Grundvoraussetzung dafür, dass Diversität etwa hinsichtlich verschiedener Lebensmodelle und Beziehungsformen akzeptiert und gesellschaftliche Stereotype kritisch hinterfragt werden können. Gleichzeitig eröffnet sie beispielsweise Lehrkräften und Eltern die Möglichkeit, auch die Stärken und Fähigkeiten junger Menschen (individuell) wahrzunehmen, statt nur die Gefahren von in jungen Jahren gelebter Sexualität abwenden zu wollen. Sexuelle Bildung vereint damit sehr viele Aspekte, die insbesondere auf eine positive Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität und der Ermöglichung des Sprechens über das Thema hinwirken. Nur wenn es gelingt, dass das Thema Sexualität nicht mehr so tabuisiert ist, dass nicht darüber gesprochen werden kann, können Kinder und Jugendliche Fragen stellen, aber auch Widerfahrnisse sexualisierter Gewalt mitteilen – und sich Hilfe holen. Damit ist Sexuelle Bildung gleichzeitig ein zentraler Baustein in der Prävention sexualisierter Gewalt. Von diesem Standpunkt aus ist die These naheliegend, dass Sexuelle Bildung und die Befähigung zu sexueller Selbstbestimmung maßgeblich darüber entscheiden, wie erfolgreich die Prävention sexualisierter Gewalt gelingen kann. Sexualisierte Gewalt selbst kann nicht losgelöst von gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen betrachtet werden, da sie sexualisierte Übergriffe begünstigen (vgl. Wiesental, 2017, S. 8). Umso wichtiger ist die ganzheitliche Einbeziehung Sexueller Bildung in den schulischen Alltag, da sie den jungen Menschen und auch gesellschaftlich Anlass gibt, bestehende Strukturen zu hinterfragen, gewaltbegünstigende Aspekte zu identifizieren und aufzubrechen. Weiterhin kann Sexuelle Bildung insofern präventiv wirken, als sie Kinder und Jugendliche darin stärkt, mögliche Risiken zu erkennen und sich gegen sexualisierte Grenzverletzungen erfolgreich(er) zu wehren.

Die vorliegende Publikation betrachtet deshalb, inwieweit die in Schulen tätigen Lehrkräfte tatsächlich einen Beitrag dazu leisten können, die Prävention sexualisierter Gewalt in Schulen voranzubringen, und als wie kompetent sie sich diesbezüglich selbst einschätzen. Entsprechend werden Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt. Darüber hinaus wird analysiert, inwieweit bestehende Studieninhalte des Lehramtsstudiums Lehrer*innen befähigen, in Bezug auf Sexualität und die Prävention von sexualisierter Gewalt professionell zu handeln und Sexuelle Bildung zum Bestandteil schulischen Alltags zu machen.

1.1 Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht von einer gründlichen Aufschlüsselung des theoretischen Kenntnisstandes in Bezug auf Sexualität und die Prävention von sexualisierter Gewalt im Kontext Schule aus, um darauf aufbauend Vorgehen und Ergebnisse einer eigenen empirischen Erhebung vorzustellen.

Nach einer einführenden Begriffsbestimmung folgt die Darstellung der historischen Ausgangslage der Untersuchung. Dazu zählt ein Abriss der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen seit den Aufdeckungen über Jahrzehnte stattgefundener sexualisierter Gewalt in Internaten und weiteren Einrichtungen.

Im zweiten Kapitel folgt die Darstellung des theoretischen Kenntnisstands zur Sexuellen Bildung. Zunächst werden Aspekte der historischen Entwicklung Sexueller Bildung an Schulen und die Geschichte der schulischen Sexualaufklärung dargelegt. Nachdem Lehrer*innen als Personen der Sexualaufklärung identifiziert wurden, schließt sich die Erläuterung des Konzepts der Sexuellen Bildung an. Weiterhin wird der Qualifizierungsstand von Lehrkräften anhand empirischer Studien hinterfragt und ein kurzer Exkurs in aktuelle Entwicklungen der Forschungslandschaft unternommen.

Nachdem mit diesen Ausführungen ein umfangreicher Überblick zur Sexuellen Bildung gegeben wurde, bedarf es einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der sexualisierten Gewalt in schulischen Kontexten. Ausgangspunkt dazu stellt die Untersuchung sexualisierter Gewalt in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dar, die um zentrale Ergebnisse der »*SPEAK!*-Studie« ergänzt wird. Im Folgenden werden Schulen als mögliche Tatorte identifiziert und es wird der Frage nachgegangen, in welcher Form sexualisierte Gewalt im Lebensraum Schule auftritt. Weiterhin werden wesentliche Risikofaktoren für sexualisierte Übergriffe in Schulen herausgearbeitet. Ein besonderes Augenmerk gilt anschließend den Förderschulen, die aufgrund ihrer Konstitution als besonders gefährdende Institutionen anzusehen sind. Das dritte Kapitel endet mit einem Einblick in die Umsetzung präventiver Angebote im schulischen Alltag.

Es schließt sich – hinführend zur eigenen Studie – eine Auseinandersetzung mit der empirischen Ausgangslage an. Dazu werden die ersten Ergebnisse des an der Hochschule Merseburg angesiedelten Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« vorgestellt. Da der qualitative Forschungsanteil maßgeblich an die Inhalte des Merseburger Projekts anschließt, wird auch das dortige Untersuchungsvorgehen aufgezeigt. Das empirische Fundament schließt mit einem Einblick in die forschungsethischen Empfehlungen der Bonner Ethik-Erklärung, die im weiteren Verlauf die Grundlage der forschungsethischen Reflexion zur eigenen Untersuchung darstellen.

Nach der theoretischen und empirischen Rahmung stellt das fünfte Kapitel den Übergang zur eigenen empirischen Erhebung dar. Die Begründung für das qualitative methodische Vorgehen sowie die Erläuterung der Stichprobenauswahl mit ihren Besonderheiten und die Beschreibung der zur Analyse herangezogenen Interviews geben einen Überblick über die methodologischen und inhaltlichen Voraussetzungen der Forschung. Es folgt eine forschungsethische Reflexion zum Umgang mit den Interviews, die auf den forschungsethischen Ausführungen im vorherigen

Kapitel aufbaut. Anhand des Aufbaus des Erhebungsinstruments wird der den Interviews zugrunde liegende halboffene Leitfaden beschrieben. Eine detaillierte Erläuterung des Vorgehens bei der Auswertung beinhaltet zum einen die Darstellung der angewandten Methode – die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring –, zum anderen die Auseinandersetzung mit den inhaltsanalytischen Gütekriterien. Das fünfte Kapitel beschließend wird das Kategoriensystem vorgestellt, auf dessen Grundlage die Untersuchung des Datenmaterials erfolgt.

Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt, die im letzten Kapitel schließlich zur Beantwortung der Forschungsfragen führen. Das Buch schließt mit einem Fazit und einem weiterführenden Ausblick auf zukünftige Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte im Themenfeld.

1.2 Begriffsbestimmung

Im sexualwissenschaftlichen Feld werden einzelne Begriffe teilweise recht unterschiedlich verstanden. Daher sollen hier einige zentrale Begriffe der Arbeit erläutert werden.

Sexualität

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) spricht im Hinblick auf Sexualität von einem »existentielle[n] Grundbedürfnis des Menschen und ein[em] zentrale[n] Bestandteil seiner Identität und Persönlichkeitsentwicklung« (BZgA, o.J. b). Dieser Auffassung folgend wird in der vorliegenden Arbeit Sexualität als für jedes Lebensalter und jede Entwicklungsstufe eines Menschen relevant verstanden. Erwartungsgemäß äußert sich diese Relevanz bei jedem Individuum und in jeder Phase der Entwicklung unterschiedlich. Sexualität, das Ausleben derselben und die Auseinandersetzung mit ihr stehen in engem Zusammenhang mit Vorstellungen von Werten und Normen und mit der die*den Einzelne*n umgebenden Gesell-

schaft (vgl. BZgA, o.J.b). Sexualität ist sodann von physischen, psychischen und sozialen Einflüssen gekennzeichnet und nicht beschränkbar auf eine einseitige Betrachtung wie bei der Reduktion von Sexualität auf den Aspekt der Fortpflanzung, der lediglich eine Funktion von Sexualität kennzeichnet (vgl. BZgA, 2011, S. 18). Über den sogenannten *Fruchtbarkeitsaspekt* hinaus, der von einer Sehnsucht nach menschlichem Leben gekennzeichnet ist, beschreibt die BZgA deshalb fünf weitere Aspekte, die sich entweder nur auf das Individuum oder aber auf seinen (sexuellen) Austausch mit anderen Menschen beziehen. Die Funktion der sexuellen Befriedigung durch Masturbation bzw. durch den sexuellen Kontakt mit anderen Menschen bezeichnet die Bundeszentrale als *Lustaspekt*. Im *Beziehungsaspekt* findet die Funktion von Sexualität einen Ausdruck für das Bedürfnis nach partnerschaftlichen Beziehungen zu anderen Personen mit sexueller Komponente. Mit dem von der BZgA als *Identitätsaspekt* bezeichneten Lernprozess wird die durch psychische, physische und soziale Einflüsse geprägte Entwicklung des Individuums beschrieben. Letztlich komplettiert der *Kommunikationsaspekt* die fünf Aspekte und Funktionen von Sexualität, da ein sexuelles Miteinander (sei es nun in Form von auf Dauer angelegten Beziehungen oder rein sexuellen Kontakten) ohne Kommunikation verbaler oder nonverbaler Art nicht möglich ist (vgl. Hilgers, 2004, S. 23f.).

Sexuelle Bildung

Angelehnt an Uwe Sielert wird Sexuelle Bildung als lernzentriertes, alters- und entwicklungspezifisches sowie lebensphasenübergreifendes Bildungs-, Beratungs- und Begleit(ungs)angebot zur Förderung der sexuellen Selbstbestimmung eines Menschen sowie seiner individuellen Sexualität verstanden. Im Zuge der sexuellen Sozialisation leisten entsprechende Bildungsangebote einen Beitrag in der nachhaltigen Befähigung von Menschen, sich vor Übergriffen und sexualisierter Gewalt zu schützen (vgl. Sielert, 2015a, S. 28ff.; vgl. Kapitel 2.1).

Sexuelle Selbstbestimmung

Unter sexueller Selbstbestimmung lässt sich nicht nur das Recht eines jeden Menschen fassen, über seine Sexualität selbst zu bestimmen, also frei zu entscheiden. Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zu dieser Thematik schließen außerdem Diskussionen zum Recht auf Freiheit von sexualisierter Gewalt und die Entscheidungsfreiheit von Frauen (und Männern) in reproduktiven Fragen ein. Ebenfalls wird unter sexueller Selbstbestimmung das Recht gefasst, hinsichtlich seiner sexuellen Orientierung frei zu sein und darin anerkannt zu werden (vgl. Deutscher Bundestag, 2016).

Sexualaufklärung und Sexualerziehung

Durch Sexualaufklärung findet die Wissensvermittlung zu allen Aspekten von menschlicher Sexualität statt. In der (schulischen) Praxis beschränkt sie sich überwiegend auf eine Weitergabe von Informationen und findet meist in einem speziell dafür geschaffenen, einmaligen Rahmen statt. Sie versteht sich damit als Teil der Sexualerziehung, die eine kontinuierliche Beeinflussung der sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beabsichtigt. Sexualerziehung bezieht dabei – über die reine Vermittlung von Fakten hinaus – beispielsweise Auseinandersetzungen zu sexuellen Motivationen und Haltungsaspekten ein (vgl. Sielert, 2013, S. 41ff.).

Sexualpädagogik

In der vorliegenden Arbeit wird die Sexualpädagogik als eine Teildisziplin der Pädagogik verstanden, die die Sexualität von Menschen aller Altersgruppen in den Blick nimmt. Sie reflektiert dabei alle Aspekte von Sexualität, sexueller Sozialisation und Einflüsse von Sexualerziehung und erforscht diese hinsichtlich vielfältiger Fragestellungen (vgl. Sielert, 2013).

Sexualisierte Gewalt

Unter sexualisierter Gewalt wird ein gesamtgesellschaftliches Phänomen von sexualisierten Übergriffen auf Kinder, Jugendli-

che und Erwachsene verstanden. Die Thematik ist seit etwa 30 Jahren mit verschiedenen Fokussen im Blickpunkt von Medien und Wissenschaft und wird je nach Kontext, Profession und entsprechender Fachdebatte beispielsweise als »sexuelle Gewalt« bzw., in Bezug auf Kinder und Jugendliche, häufig als »sexueller Missbrauch« bezeichnet.

Konkret bezeichnet der Runde Tisch (vgl. Kapitel 1.3) sexuellen Missbrauch als dadurch charakterisiert, dass eine übergriffige Person eine sexuelle Handlung an einem Kind vornimmt, wobei die Situation von einer mangelnden Einfühlung in das Kind gekennzeichnet ist (Runder Tisch, 2012, S. 11f.). Sexuelle Handlungen sind dabei nicht exakt definiert und schließen je nach Betrachtungsweise – eng oder weit – alle als schädlich identifizierten Handlungen ein oder nur solche, die eindeutigen sexuellen Körperkontakt zwischen Täter*in und betroffenem Kind beinhalten (vgl. Arbeitsstab des UBSKM, o.J.c). Weiterhin erklären die Expert*innen eine Abhängigkeitsbeziehung als Merkmal der missbräuchlichen Situation, die zur einseitigen Befriedigung von Macht- und anderen Bedürfnissen der*des Täter*in dient. Die Person, die die übergriffigen Handlungen ausführt, erlegt dem Kind in der Regel ein Geheimhaltungsgebot auf und nutzt letztlich die zwiespältigen Gefühle des jungen Menschen in Bezug auf die Situation und das Verhältnis zum*zur Täter*in aus (vgl. Runder Tisch, 2012, S. 11f.).

1.3 Historische Ausgangslage

Das Merseburger Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« resultiert aus einer Vielzahl von Aktivitäten, die die Bundesregierung im Zuge der Aufdeckung zahlreicher institutioneller Missbrauchsfälle vorangetrieben hat: Bereits seit Mitte der 1990er Jahre wurden vereinzelte Vorfälle sexualisierter Gewalt in Institutionen – in diesem Fall insbesondere in Einrichtungen der römisch-katholischen

Kirche – bekannt (vgl. Langer, 2015). Auf Initiative des Rektors des Canisius-Kollegs der Jesuiten in Berlin, Pater Klaus Mertes SJ, kam es in Deutschland Anfang 2010 schließlich zu einer Aufdeckungswelle sexueller Übergriffe in Internaten und kirchlichen Räumen, die noch im selben Jahr den Beschluss und kurze Zeit danach auch die erste Zusammenkunft des »Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich« nach sich zog (vgl. Langer, 2015). Am Runden Tisch nahmen Vertreter*innen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), des Bundesministeriums der Justiz (BMJV), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie von zahlreichen namenhaften Familienverbänden, Schul- und Internatsträgern, von Landesparlamenten und der katholischen und evangelischen Kirchen teil. Ebenso brachten sich Sexualwissenschaftler*innen sowie Mediziner*innen, Psycholog*innen und Gesandte der entsprechenden Berufsverbände als Teilnehmende ein. Ergebnis zweier Tagungen in den Jahren 2010 und 2011 war ein 267 Seiten umfassender Abschlussbericht, der grundsätzliche Definitionen enthält und sich darüber hinaus insbesondere damit auseinandersetzt, wie gegenwärtig gehandelt werden sollte, um zum einen die Aufarbeitung der bekannten und der noch nicht aufgedeckten Fälle sexuellen Missbrauchs voranzutreiben und zum anderen Kinder und Jugendliche zukünftig effektiver vor sexualisierter Gewalt zu schützen (vgl. Langer, 2015). Der Runde Tisch stellte insbesondere heraus, dass bis dato wenig empirisch belegbare und wissenschaftlich fundierte Kenntnisse zu sexuellem Missbrauch vorhanden waren (vgl. Runder Tisch, 2012, S. 3, 53). Weiterhin bildet in den Empfehlungen des Abschlussberichtes, neben der Stärkung der Heranwachsenden und ihrer Eltern, die Qualifizierung von Fachkräften einen der Schwerpunkte. Ziel sollte sein, diese perspektivisch dazu zu befähigen, pädagogische Einrichtungen so auszustatten, dass sie sichere Räume sein können. »Schutzkonzepte« bilden die Grundlage für eine derart

sichere Umgebung in pädagogischen Einrichtungen (vgl. Runder Tisch, 2012).

Neben dem Runden Tisch wurde im März 2010 zeitgleich das Amt der ersten Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, UBSKM, einberufen, das von der damaligen Bundesfamilienministerin Christine Bergmann bekleidet wurde. Ihr Tätigkeitsschwerpunkt sollte in der Aufarbeitung der institutionellen Fälle sexualisierter Gewalt sowie in der Stärkung der Rechte der Betroffenen liegen (vgl. Arbeitsstab des UBSKM, o.J.a). Auch die UBSKM veröffentlichte 2011 einen umfangreichen Abschlussbericht (Bergmann, 2011), in dem sie zum einen Ergebnisse der Aufarbeitung bekanntgab, aber auch konkrete Handlungsempfehlungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt aussprach. Eine Ergänzung zum Runden Tisch und dem Amt der UBSKM stellte der »Aktionsplan 2011 der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung« dar. Neben Prävention und Intervention identifizierte der Aktionsplan den Bereich Wissen als eines von sieben Handlungsfeldern. Maßgeblich für eine wirkungsvolle Umsetzung des Aktionsplans sollten umfangreiche Forschungsmaßnahmen sowie ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer sein (vgl. BMFSFJ, 2011).

Zu allen drei Initiativen entschloss sich die Bundesregierung, um Kinder und Jugendliche zukünftig umfassend vor sexueller Gewalt zu schützen. Erstmals legte sie damit einen derart umfangreichen Schwerpunkt auf die Förderung von Forschungsvorhaben in diesem Bereich. Um die Forschung im Feld voranzubringen und eine nachhaltige Implementierung der Forschungsergebnisse zu sichern, investierte das BMBF seit 2011 rund 63 Millionen Euro und förderte und fördert Forschungsvorhaben, die »sowohl fundierte Erkenntnisse zu den strukturellen und personalen Faktoren von sexualisierter Gewalt als auch zu Fragen der Prävention zur Verfügung stellen« (Runder Tisch, 2012, S. 257; vgl. BMBF, o.J.a). Insbesondere die Erforschung struktureller Bedingungen für sexualisierte Übergriffe in institutionellen Kontexten, die

Weiterentwicklung von präventiven Maßnahmen sowie die Deskription und Evaluation vorhandener Kompetenzen im Umgang mit sexualisierter Gewalt und entsprechender Fortbildungsangebote waren inhaltliche Förderschwerpunkte. Um eine »Kultur des Hinsehens« zu etablieren und Fachkräfte im Umgang mit Fragen zu sexuellem Kindesmissbrauch zu professionalisieren, wurden des Weiteren Forschungsprojekte gefördert, die auf Kompetenzerweiterung von pädagogisch Tätigen sowie deren Aus- und Weiterbildung abzielten und abzielen. Angesiedelt sind bzw. waren 22 dieser Forschungsvorhaben (einige sind inzwischen bereits abgeschlossen) in der Förderlinie »Forschung zur Prävention sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten«.

Weiterhin sah der Abschlussbericht des Runden Tisches die Etablierung von insgesamt fünf Junior- und Forschungsprofessuren an Hochschulen vor, die ebenfalls eine dauerhafte Aufmerksamkeit für das Themenfeld im wissenschaftlichen Kontext sicherstellen sollen (vgl. Runder Tisch, 2012). Eine der fünf Professuren startete im Mai 2014 an der Hochschule Merseburg. Sie »zielt auf die nachhaltige Verankerung von Forschung im deutschlandweit einzigartigen Lehr- und Forschungsbereich Angewandte Sexualwissenschaft« (BMBF, 2015, S. 54). Das ebenfalls vom BMBF geförderte Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« ist bei der Forschungsprofessur angesiedelt. Zeitgleich mit der Forschungsprofessur begann die erste Förderphase dieses Forschungsprojektes im Mai 2014, die im Mai 2017 in die zweite Förderphase überging. Nach inzwischen vierjähriger Laufzeit wurden Erhebungsinstrumente entwickelt, Förderschwerpunkte pointiert und erste Ergebnisse umgesetzt.

Die Bemühungen der Bunderegierung, den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt zu stärken, mündeten 2014 schließlich in ein Gesamtkonzept. Es vereint die Handlungsempfehlungen des Runden Tisches und die Aktivitäten des Aktionsplans 2011 und regelt die Zusammenarbeit aller Akteur*innen im Feld (vgl. Internetredaktion des BMFSFJ, 2017).

2 Sexuelle Bildung in Schulen – Theoretischer Kenntnisstand

Die Lehrpläne aller Bundesländer sehen vor, dass an Schulen Sexualaufklärung geleistet werden muss (vgl. Hilgers, 2004, S. 9). Dies soll insbesondere dem Kenntniserwerb der Schüler*innen dienen und ermöglichen, dass ihre diesbezüglichen Fragen beantwortet werden, aber auch präventiv gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen wirken. Da Sexuelle Bildung deutlich umfassender ist, tiefgreifender ansetzt und über eine reine Wissensvermittlung hinauswirken will (vgl. Kapitel 2.2), ist sie von den Bildungsangeboten, die Kindern und Jugendlichen aktuell häufig an Schulen unterbreitet werden, abzugrenzen. Im Weiteren soll deshalb überwiegend der Begriff »schulische Sexualerziehung« und gelegentlich »schulische Sexualaufklärung« Anwendung finden, um die aktuelle Behandlung von sexuellen Themen im Unterricht zu benennen. Es bietet sich an, zunächst die historischen Hintergründe näher zu betrachten.

2.1 Historische Ausgangslage für die Implementierung Sexueller Bildung an Schulen

Schulische Sexualerziehung bis 1968

Bis zum Jahr 1968 gibt es in der Bundesrepublik Deutschland nur vereinzelte Bestrebungen der Länder, Sexualerziehung in schulischen Institutionen umzusetzen. Mit gutem Beispiel voran gehen bis dahin Bundesländer wie Berlin, Hamburg und Hessen, die zum Teil flächendeckend, zum Teil als Empfehlung, die Aufgabe an Lehrkräfte herantragen, den Schüler*innen Inhalte zu

Sexualität und Aufklärung zu vermitteln (vgl. Hilgers, 2004, S. 9).

Gesamtgesellschaftlich ist um das Jahr 1968 ein politischer und kultureller Wandel zu verzeichnen. Am deutlichsten spiegelt sich dies in der »Schülerbewegung« und den studentischen Protestbewegungen in den Jahren 1967 bis 1969 in der BRD und Westberlin wider (vgl. Sager, 2015, S. 126). Sager formuliert dazu, dass die gesellschaftliche Entwicklung zu diesem Zeitpunkt »mit einer Westernisierung einher[geht] und [...] in diesem Sinne auch als Katalysator auf dem Weg in eine moderne Gesellschaft verstanden werden [kann]« (ebd.). Parallele Entwicklungen weltweit tragen ihr Übriges dazu bei und begünstigen internationale Kooperationen zwischen Studierenden, aber auch wissenschaftlich tätigen Personen. Zentraler Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklung und derer, die sie zu diesem Zeitpunkt maßgeblich voranbringen, ist die Abgrenzung der eigenen, jüngeren Generation gegenüber der älteren und deren Involvierung in die nationalsozialistisch geprägten Strukturen der vergangenen Jahrzehnte (vgl. ebd., S. 126, 128). Im Bewusstsein darüber, dass die neuen Ideale nicht mehr durch die vorherige Generation umgesetzt werden können, rückt die nächste Generation in den Fokus der Protagonist*innen. Wie Sager weiter ausführt, hat das Bestreben der Protagonist*innen aus diesem Grund im deutschen Raum – anders als in anderen Ländern – eine wesentliche pädagogische Komponente und verhandelt eine Vielzahl an pädagogischen Fragestellungen (vgl. ebd., S. 127). Primäres Ziel ist es, Kinder durch grundlegend neue erzieherische Impulse vor negativen gesellschaftlichen Einflüssen zu schützen und sie als Mitbegründer*innen einer neuen Gesellschaft in ihrer Entfaltung zu fördern und zu stärken. Entsprechend nah liegt die Einbeziehung eines neuen Umgangs mit Fragen zu (kindlicher) Sexualität und Sexualerziehung. Mit dem Ziel, die kindliche Sexualität zu »befreien« und Heranwachsende vor Unterdrückung zu schützen, wird versucht, den Kindern eine Umgebung zu schaffen, in der die freie Entfaltung der Sexualität nicht nur

möglich, sondern auch gewünscht ist (vgl. ebd., S. 127f., 131f.). Sager sieht diese Entwicklung als »Bruch in der Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung« ebd., S. 131), der nachhaltig Einfluss auf die perspektivische Entwicklung nimmt. Mit den neuen gesellschaftlichen Idealen geht eine Anerkennung kindlicher Sexualität als positiv und entwicklungsfördernd einher.

Außerdem manifestiert die »neue« Relevanz des Themas den Bedarf an außerfamiliärer Sexualerziehung, der sich im Jahr 1968, als direkte Reaktion auf die Proteste der Schüler*innen, die Kultusministerkonferenz (KMK) thematisch annahm (vgl. ebd., S. 132f.).

Schulische Sexualerziehung von 1968 bis etwa 1990

Bereits damals liegen bildungspolitische Entscheidungen grundsätzlich in der Entscheidungshoheit der einzelnen Landesregierungen. Um den früheren Erziehungsminister*innen und heutigen Bildungsminister*innen die Möglichkeit zum bildungspolitischen Austausch zu geben, wird im Jahr 1948 die Kultusministerkonferenz eingerichtet, die sich als Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) konstituiert (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, o.J.b). Sie ist bis dato und war bereits zum damaligen Zeitpunkt ein richtungsweisendes Gremium bestehend aus den zuständigen Minister*innen der Länder und dient zur Koordination insbesondere von Bildungsangelegenheiten, deren Bedeutung länderübergreifend ist. So trägt sie zur Sicherung von Qualitätsstandards in Schulen der gesamten Bundesrepublik bei und erarbeitet Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen zur Orientierung der Landesregierungen. Zusammenfassend stellt die KMK den bildungspolitischen Rahmen, der in der Umsetzung innerhalb der jeweiligen Bun-

desländer detailliert ausgestaltet wird (vgl. ebd., o.J.a). Unmittelbar nach der Wiedervereinigung von BRD und DDR treten auch die Zuständigen der neuen Bundesländer der KMK bei (vgl. ebd.).

Eine der angesprochenen Rahmenvorgaben verabschiedet die KMK mit den »Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in der Schule« am 3. Oktober 1968. Erstmals weist ein politisches Organ den Schulen bundesweit eine Mitverantwortung bei der Sexualerziehung von Kindern und Jugendlichen zu (vgl. Hilgers, 2004, S. 9). Ähnlich dem heutigen Verständnis von Sexueller Bildung (vgl. Kapitel 2.2) verorten die damaligen Verantwortlichen die Inhalte der Sexualerziehung nicht in einem spezifischen Unterrichtsfach. Vielmehr formulieren sie, dass derartige Erziehungsinhalte im gesamten schulischen Alltag pädagogisch verankert sein sollen und keinem konkreten Schulfach zugeordnet werden können. Die Nichteingrenzung der Zuständigkeiten führt dazu, dass grundsätzlich alle Lehrkräfte in die Verantwortung genommen werden, sich an der Sexualerziehung zu beteiligen (vgl. Sager, 2015, S. 132ff.). Mit einer Erklärung des Bundesverfassungsgerichtes im Jahr 1977, also knapp zehn Jahre später, erfolgt dann die bis dahin fehlende gesetzliche Festlegung der von der KMK ausgesprochenen Empfehlungen und die Festschreibung von Sexualerziehung als Gesamterziehungsaufgabe für Schule und Erziehungsberechtigte. Gestützt von einer Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes soll die (schulische, aber auch elterliche) Sexualaufklärung fortan weltoffen sein und Diversität aufgrund von verschiedenen Weltanschauungen berücksichtigen (vgl. Hilgers, 2004, S. 9f.). Es folgen bundesweite Initiativen zur gesetzlichen Verankerung, aber auch zur Integration der Themengebiete in die jeweiligen Schulgesetze und damit schließlich in die Lehrpläne (vgl. Hilgers, 2004.). Hilgers hält in ihrer von der BZgA beauftragten Expertise fest, dass inzwischen »Sexualerziehung in allen Bundesländern als Teil des Erziehungsauftrages der Schule formuliert« ist (ebd., S. 11).

Schulische Sexualerziehung von 1990 bis in die frühen 2000er Jahre

Eine zusätzliche Stärkung ihrer Bedeutung erhalten diese Entwicklungen durch eine Erweiterung des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes (SFHG) Anfang der 1990er Jahre, die die Sexuaufklärung zu einer bundeslandübergreifenden öffentlichen Aufgabe erklärt (vgl. ebd.). Die Kommentierung dieses Gesetzes veranlasst mehrere Landesregierungen dazu, ihre Richtlinien und Lehrpläne erneut zu überarbeiten. Sie betont noch einmal nachdrücklich, dass Sexuaufklärung, und damit auch die Sexualerziehung an Schulen, über die reine Vermittlung von Faktenwissen und Informationen hinausgehen muss. Zusätzlich soll sie auch auf emotionaler Ebene wirken und eine Auseinandersetzung mit beziehungsrelevanten Aspekten, unterschiedlichen Lebensstilen und gesellschaftlichen Werten anleiten. Die vom zuständigen Bundesverfassungsgericht als notwendig eingeschätzten qualifizierten Multiplikator*innen sollen als Expert*innen diesen Prozess begleiten und Kommunikation mit den verschiedenen Ziel- und Altersgruppen anregen (vgl. ebd., S. 11ff.).

Ein bedeutsamer Einschnitt hinsichtlich der schulischen Sexuaufklärung ist im Jahr 2002 zu verzeichnen: Die Empfehlungen der KMK aus dem Jahr 1968 werden aufgehoben, eine Aktualisierung der Empfehlungen seitens der KMK als nicht erforderlich eingeschätzt. Seitdem obliegt die Erarbeitung von Richtlinien und Lehrplänen zur schulischen Sexuaufklärung ausschließlich den Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer und orientiert sich nicht mehr an den ursprünglichen Empfehlungen der KMK. Aus der detaillierten Analyse Hilgers' geht hervor, dass die Inhalte der einzelnen Lehrpläne inzwischen deutlich über die damaligen Empfehlungen der KMK hinausreichen (vgl. ebd., S. 7). Lehrkräfte aller Schulformen versuchen auf Basis der Rahmenlehrpläne dem schulischen Erziehungsauftrag zur Sexualerziehung nachzukommen. Als zentrale Ziele haben die Bundesländer dabei miteinander übereinstimmend formuliert, dass

Kinder bis zum Ende des ersten Schuljahres die unterschiedlichen Geschlechter kennenlernen und über Aspekte von Fortpflanzung (Mutterschaft) aufgeklärt werden sollen. Bis vor Beginn des siebten Schuljahres sollen alle Schüler*innen außerdem Wissen über Themen wie Zeugung und Schwangerschaft, weitere biologische Prozesse und sexuell übertragbare Krankheiten erworben haben. Damit verbunden ist eine erste Auseinandersetzung mit den Themenfeldern sexualisierte Gewalt und sexueller Missbrauch (vgl. ebd., S. 15f.).

Hilgers' Expertise weist nach, dass bis in die frühen 2000er Jahre zudem eine bundesweite Vereinheitlichung der Lehrpläne dahingehend erfolgt, dass gesellschaftlich bewährte Lebensräume wie Ehe und Familie als bevorzugte Lebensräume für Sexualität vermittelt werden. Diese Lebensräume entsprechen in ihrer Gestaltung dabei einem eher traditionellen Verständnis und beschränken sich überwiegend auf gemischtgeschlechtliche Konstellationen (vgl. ebd., S. 166ff.). Über einen langen Zeitraum bewegen sich die in den Schulen vermittelten Positionen in einem Aushandlungsfeld zwischen der Aufklärung zu medizinischen Fakten, der Warnung vor Risiken und Informationen zu Familienplanung. Zusätzlich findet punktuell ein Austausch zu sexuellen Themen im Kontext von (Liebes-)Beziehungen ohne unmittelbaren Bezug zu Fortpflanzung und Ehe statt (vgl. Milhoffer, 2013, S. 582ff.). Ebenso gibt es Untersuchungen, die nachweisen, dass schulische Lehrmaterialien bis vor wenigen Jahren überwiegend traditionelle Rollenbilder auf Basis einer zweigeschlechtlichen Heteronormativität propagieren und geschlechtliche Vielfalt und die Vielfalt von Familienformen, wenn überhaupt, dann problembehaftet eingeführt werden (vgl. Bitter, 2011, S. 74ff.).

Schulische Sexualerziehung der Gegenwart

Seit einigen Jahren sind nun allerdings Veränderungen in der schulischen Sexualerziehung zu verzeichnen. Ausgehend davon,

dass Gesellschaft einem steten Wandel unterliegt, wurden in den vergangenen zwei Jahrzehnten vielfach Prozesse angestoßen, die zu einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Sexualität und vielfältigen Lebensformen führen. Traditionelle Rollenbilder und geschlechtliche und sexuelle Identitätszuschreibungen haben sich dabei ebenso lange gehalten wie das Verschließen vor der Realität, dass Menschen selbstverständlich schon immer auch von heteronormativen Geschlechtermodellen abweichende Identitäten entwickelt haben. Inzwischen befinden wir uns in einer Gegenwart, die sich mit der Vielfältigkeit von Menschen und ihrer diversen Sexualität sowie den damit zusammenhängenden Identitäten auseinandersetzt und Bestrebungen voranbringt, alle selbstbestimmten Lebensweisen zu integrieren, zu akzeptieren und zu tolerieren. Nach wie vor kommt es jedoch zu Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichbehandlung von Minderheiten und einer Unterteilung in »das Normale« und »das Andere«, was vielfach aufgearbeitet werden muss, damit es in naher Zukunft überwunden werden kann. Dennoch ist insgesamt ein gesellschaftlicher Prozess zu verzeichnen, der sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Blick nimmt und nicht mehr kategorisch ausschließt (vgl. Milhoffer, 2013, S. 582). Diese Entwicklung nimmt auch Einfluss auf den Lebensraum Schule und findet beispielsweise in diversen Initiativen Ausdruck. Vorangetrieben werden diese Bestrebungen vielfach von Akteur*innen im Feld der Sexuellen Bildung. Sie leisten einen großen Beitrag dazu, eine emanzipatorische, die geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung von Menschen fördernde Sexualpädagogik zu etablieren (vgl. Henningsen et al., 2016, S. 13f; vgl. Scheel, 2016; vgl. Timmermanns, 2016). Milhoffer (2013, S. 583) führt dazu aus, dass diese Sexualpädagogik »zunehmend als wesentlicher Bestandteil einer persönlichkeitsstärkenden Sozialerziehung aufgefasst wird«. Aufklärungsarbeit setzt dabei an einem Punkt an, an dem Sexualität als positiver Bestandteil der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen betrachtet wird, den es sich in seinen vielfältigen Facetten zu erschließen gilt: hinsichtlich der eigenen (se-

xuellen) Identität, der damit verbundenen Verantwortlichkeit gegenüber dem eigenen Körper, aber auch gegenüber anderen Menschen, gleichzeitig jedoch ebenfalls hinsichtlich lustvollen sexuellen Begehrens und Betätigens. Ebenso fokussieren schulische Konzepte darauf, das Selbstbewusstsein der Heranwachsenden zu stärken und sie darin zu unterstützen, (auch sexuell) selbstbestimmt eigene Haltungen und Perspektiven zu entwickeln und einzunehmen (vgl. ebd., S. 583f.).

Weiterhin gibt es in einigen Bundesländern landesweite Initiativen, die sexuelle Vielfalt in das Handlungsfeld Schule integrieren wollen und hier nur exemplarisch erwähnt werden. So engagiert sich etwa das Antidiskriminierungsprojekt »Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie« in Nordrhein-Westfalen und regt Schulen dazu an, eine Selbsterklärung zu unterzeichnen und sich gegen Diskriminierung aufgrund geschlechtlicher Identität und/oder sexueller Orientierung einzusetzen. Im Rahmen des Unterrichts werden Aspekte sexueller und geschlechtlicher Vielfalt thematisiert und tabuisierte Themen wie Homosexualität und Trans* aufgegriffen. Die Initiative zählt inzwischen 26 Projektschulen (vgl. Pohl, o.J.).

Viel diskutiert wurde Baden-Württembergs Entscheidung, das Thema sexuelle Vielfalt im Bildungsplan zu verankern. Sie sieht ebenfalls vor, die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebens-, Identitäts-, und Geschlechterformen im schulischen Kontext aktiv umzusetzen. Unter anderem wird dabei der traditionelle Familienbegriff verhandelt und die Pluralität von Familienkonstellationen thematisiert. Auch die Berliner Bildungspolitik sieht bereits seit 2001 vor, dass Schulen für Kinder und Jugendliche ein Klima schaffen, das ihre sexuelle Entwicklung auch hinsichtlich der Vielfalt sexueller Möglichkeiten fördert.

Unabhängig von Prozessen, die mitunter auf bildungspolitischer Ebene vorangebracht und unterstützt werden, ist die Ausbildungssituation von Lehrkräften hinsichtlich Sexueller Bildung, wie im Folgenden gezeigt wird, sehr defizitär. Gleichermäßen sind bis heute noch keine Qualitätsstandards für Inhalte von Fort- und

Weiterbildungen aktiver Lehrkräfte auf dem Themengebiet verabschiedet (vgl. Milhoffer, 2013, S. 584). Die tatsächliche Situation im schulischen Alltag ist demzufolge im höchsten Maß von dem schulischen Konzept, seiner Umsetzung und der persönlichen Konstitution der Lehrkraft (hinsichtlich Methodik und Didaktik) sowie ihrer eigenen Wertevorstellungen abhängig.

2.2 Lehrer*innen als Personen der Sexualaufklärung

Neben zahlreichen weiteren Projekten, Kampagnen, Initiativen und in Auftrag gegebenen Expertisen veranlasste die BZgA im Jahr 2015 eine Repräsentativbefragung zur Jugendsexualität. Die inzwischen achte Studie der Reihe fokussiert auf die Perspektive von 14- bis 25-jährigen jungen Menschen und bildet die Entwicklung von Einstellungen und Verhalten der befragten Personen im Kontext von Sexualität seit 1980 ab. Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, verdeutlichen die Befragungsergebnisse, dass auch die Jugendlichen selbst Lehrkräfte als – nach den Eltern und zum Teil den engsten Freund*innen – wichtige Personen hinsichtlich ihrer sexuellen Aufklärung wahrnehmen (vgl. Bode & Heßling, 2015, S. 14).

Abbildung 2 zeigt ebenfalls, dass sich die Ausprägung der angegebenen Relevanz von Lehrkräften hinsichtlich der Sexualaufklärung abhängig von Geschlecht und Herkunft der Schüler*innen unterscheidet. In allen Fällen schreiben die Jugendlichen den Lehrer*innen eine durchaus bedeutsame Rolle zu.

Je nach Geschlecht und Herkunft der Schüler*innen nehmen Lehrkräfte dabei mitunter eine bedeutendere Rolle ein als in früheren Befragungen, was abermals die Relevanz der sexuellen Sozialisation im schulischen Kontext untermauert. So benennen jetzt beispielsweise Jungen (unabhängig von ihrer Herkunft) Lehrer*innen, noch vor ihren Müttern, als Hauptakteure der Sexualaufklärung, was sowohl aus Abbildung 1 als auch in Abbildung 2 ersichtlich wird.

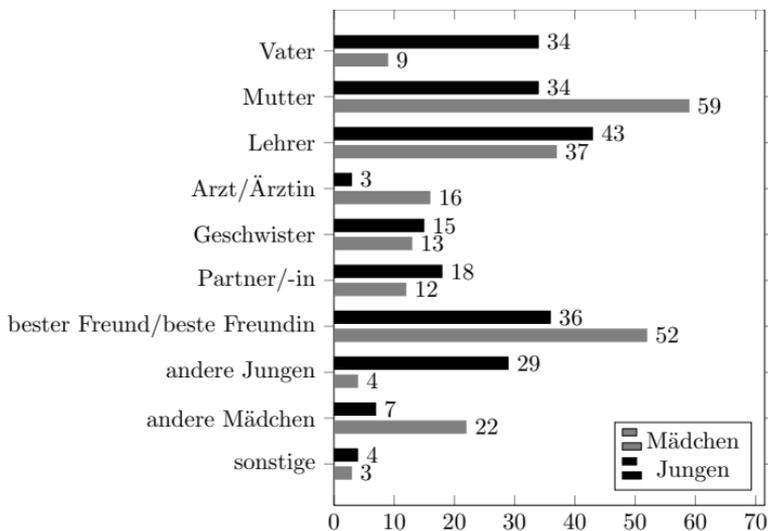


Abb. 1: Personen der Sexualaufklärung aus der Sicht von Jugendlichen, unterschieden nach Geschlecht; Quelle: Bode & Heßling (2015 S. 14).

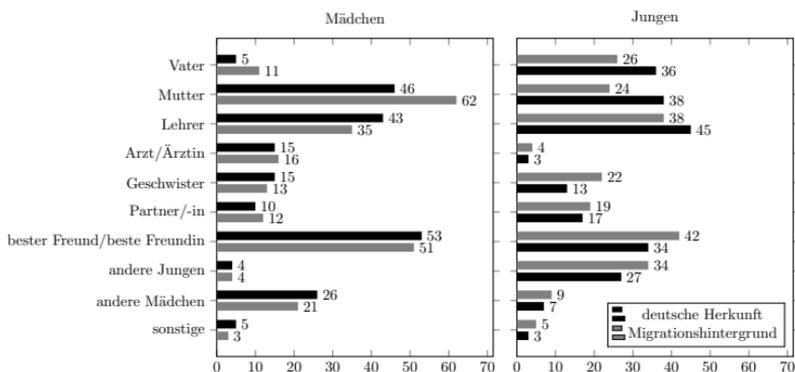


Abb. 2: Personen der Sexualaufklärung aus der Sicht von Jugendlichen, unterschieden nach Herkunft; Quelle: Bode & Heßling (2015, S. 19).

Hinsichtlich der in Schulen tatsächlich stattfindenden Sexualaufklärung hat es in den vergangenen Jahren eine deutliche Entwicklung gegeben (vgl. Abb. 3).

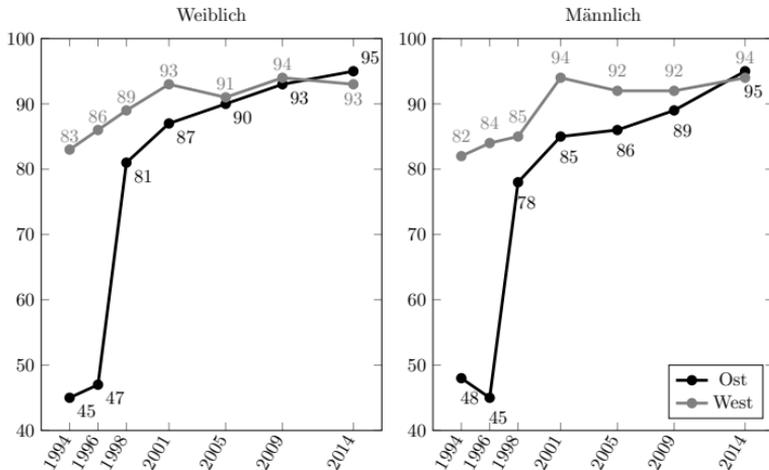


Abb. 3: Sexualaufklärung in der Schule, Entwicklung seit 1994; Quelle: Bode & Heßling (2015, S. 34).

Mehr als neun von zehn Jugendlichen geben an, sich in der Schule mit Themen zu Sexualität beschäftigt zu haben. Inzwischen gibt es dahingehend auch kaum noch nennenswerte Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern.

Die Ergebnisse der repräsentativen Befragung zeigen deutlich, dass Sexuelle Bildung, zumindest jedoch die Vermittlung konkreten auf Sexualität bezogenen Wissens, unbestritten relevant für den Lebensraum Schule ist. Daran knüpfen auch die Ergebnisse des Forschungsprojekts »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sachsen« an (vgl. Kapitel 2.4; vgl. Wienholz & Retznik, 2018, S. 2). Mit Fokus auf Lehrpersonal an Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in diesem Forschungsprojekt eine Zielgruppe untersucht, die bisher nicht im Spezifi-

schen beforstet wurde. Auch in der hier durchgeführten Untersuchung geben Jugendliche ($n = 42$) Lehrer*innen als die Personen an, durch die die Sexualaufklärung am häufigsten stattfindet. Dies wird durch die Antworten der befragten Lehrkräfte ($n = 100$) unmittelbar verifiziert, die sich selbst eine bedeutsame Rolle hinsichtlich sexueller Fragen von Heranwachsenden zuweisen. Insgesamt 66% der befragten Lehrkräfte stellen darüber hinaus einen Mangel an adäquater Sexualaufklärung der jungen Menschen durch das Elternhaus fest und sehen sich als Lehrer*innen selbst in der Verantwortung, diesen Mangel zu kompensieren (vgl. Wienholz & Retznik, 2018, S. 2ff.). Nichtsdestotrotz verweisen die befragten Personen in der Frage nach der Hauptverantwortlichkeit – neben sich selbst – auch auf die Eltern, wie Abbildung 4 verdeutlicht.

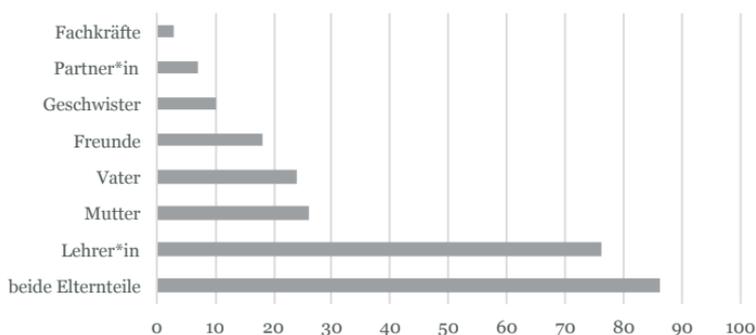


Abb. 4: Hauptverantwortlichkeit für Sexuelle Bildung aus der Sicht von Lehrkräften; Ergebnisse des Projekts »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Sachsen«; Quelle: Wienholz und Retznik (2018, S. 5).

Die hier dargestellten Angaben beziehen sich lediglich auf die Begrifflichkeit Sexualaufklärung. Wie in den Kapiteln 1.2 und 2.3 erläutert, stellt hingegen Sexuelle Bildung zusätzliche Ansprüche an Lehrkräfte bzw. zuständiges Bildungspersonal. Dass

Lehrkräften in der sexuellen Sozialisation von Heranwachsenden eine bedeutsame Aufgabe zukommt, ist bereits auf Basis der erläuterten Untersuchungen anzunehmen. Inwiefern tatsächlich eine Auseinandersetzung mit Inhalten Sexueller Bildung über die reine Wissensvermittlung hinaus erfolgt und inwieweit Lehrkräfte im Studium entsprechende Grundlagen erlernen, soll in Kapitel 2.4 erläutert werden. Für ein umfassendes Verständnis des Konzepts Sexueller Bildung bedarf es zuvor jedoch einiger Ausführungen.

2.3 Das Konzept der Sexuellen Bildung

Um ein umfassendes Bild davon zu zeichnen, inwieweit Inhalte Sexueller Bildung in die schulische Sexualerziehung bzw. Sexualaufklärung einfließen, ist es notwendig, das Konzept der Sexuellen Bildung dezidiert zu erläutern.

Sexuelle Bildung nach heutigem sexualwissenschaftlichem Verständnis ist das Ergebnis einer relativ jungen Entwicklung. Valtl beschreibt Sexuelle Bildung als die aktuelle Ausprägung von Sexualpädagogik und identifiziert fünf zentrale Kennzeichen des Konzepts Sexueller Bildung (vgl. Valtl, 2013, S. 128ff.). Er weist darauf hin, dass das Konzept selbst keineswegs neu ist, bezeichnet die Sexuelle Bildung aber als »neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter« (Valtl, 2013, S. 125) und führt damit eine Verschiebung der Akzente, die sich über mehr als 50 Jahre bis heute vollzieht, in einem neuen Begriff zusammen.

Als erstes konkretes Merkmal des Konzepts hält er fest: (Sexuelle) Bildung ist »selbstbestimmt und lernzentriert« (ebd., S. 128). Dies resultiert insbesondere daraus, dass Sexuelle Bildung einen gesellschaftlichen Kontext gefunden hat, der sich deutlich von Erziehung, also einer einseitig bestimmten Handlung, abgrenzt (vgl. Valtl, 2013). Anders als beim Konzept der Erziehung hat der sich bildende Mensch die Möglichkeit, sich die Lerninhalte unter Begleitung von Erziehenden interaktiv anzueignen (vgl. ebd.). Diese Ansicht birgt immanent eine Akzeptanz dafür,

dass sich Menschen in jedem Lebensalter ihrer sexuellen Identität durch eigene Erfahrungen, Ausprobieren des (Un-)Bekanntes und das Reflektieren des Erlebten nähern dürfen und sollen. Gleichzeitig bezieht sich die Selbstbestimmung auch darauf, dass es in der Entscheidung der jeweiligen Zielgruppe von Sexueller Bildung liegt, inwieweit sie sich auf die Angebote Sexueller Bildung einlässt und welche Inhalte sie sich letztlich annehmen will (ebd., S. 129). Valtl konstatiert, dass Lernende die gleichen Schlüsselqualifikationen, die sie auch in der Auseinandersetzung mit anderen Lerninhalten nutzen, auf Sexualität anwenden könnten. Folgerichtig ist es deshalb in erster Linie Aufgabe der Sexuellen Bildung, Kompetenzen, zum Beispiel Problemlösungsstrategien, und Wissen über Möglichkeiten der Informationsbeschaffung im Hinblick auf Sexualität zu vermitteln. Dadurch werden Lernende dazu befähigt, sich sinnvoll mit sexuellen Fragen auseinanderzusetzen und ihre eigenen Antworten auf diese zu finden, um zu ihrer individuellen sexuellen Identität zu gelangen (vgl. ebd., S. 129). Die Aufgabe für die Akteur*innen im Feld der Sexuellen Bildung besteht in erster Linie darin, Angebote zu unterbreiten, die passend zur Zielgruppe sind und ihren Bedarfen entspricht. Nur auf diesem Weg ist es möglich, das partizipative Grundprinzip der Sexuellen Bildung umzusetzen, dass Adressat*innen selbst zur Umsetzung der Angebote beitragen (vgl. Valtl, 2013). Valtls Hinweis, dass auch die Lernumgebungen so aufbereitet sein müssen, dass sie für die Zielgruppen nutzbar sind, ist ebenso wichtig wie selbsterklärend: Sollen beispielsweise Kinder und Jugendliche selbst in Aktion treten und sich mit Themen wie Sexualität, Diversität und geschlechtlicher Identität auseinandersetzen, muss die Umgebung geeignete Voraussetzungen dafür bereitstellen. Dies meint insbesondere, dass anleitende Personen Lernräume vorhalten, die in einem möglichst freien Rahmen Lernen ermöglichen – und damit nicht zuletzt frei von Diskriminierung und Ausgrenzung sind (vgl. ebd., S. 129). Im weiteren Verlauf knüpft Valtl eng an Prinzipien an, mit denen die Soziale Arbeit bereits seit vielen Jahren vertraut ist. Die Adressat*innen

sind die Expert*innen für sich selbst und sollen eigenmächtig Entscheidungen treffen und treffen dürfen. Es ist nicht die Aufgabe von Dozent*innen bzw. Teamer*innen der Sexuellen Bildung, den Teilnehmenden von Angeboten Entscheidungen abzunehmen oder sie ihnen aufzudrängen. Vielmehr sind die Dozent*innen in der Verantwortung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Adressat*innengruppe selbstbestimmt zu handeln lernt. Es handelt sich bei diesem Vorgehen um eine Art Vertrauensvorschuss, der davon ausgeht, dass Menschen in der Lage sind, Fähigkeiten zu nutzen, die sie gerade erst entwickeln. Dieses Prinzip und die Notwendigkeit aufseiten der Fachkräfte, Entscheidungen auszuhalten und zu akzeptieren, die sie in dieser Form möglicherweise nicht selbst treffen würden, ist gleichzeitig eine der größten Herausforderungen des ersten Merkmals Sexueller Bildung (vgl. ebd., S. 129f.).

Als zweiten wesentlichen Punkt erläutert Valtl: »Sexuelle Bildung hat einen Wert an sich« (ebd., S. 131). Mit der Annahme, dass Sexuelle Bildung nicht mehr nur eingesetzt wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern bereits für sich stehend Wert hat, werden frühere Ideen von Sexualpädagogik und Sexualerziehung nicht verworfen. Im Gegenteil integriert Sexuelle Bildung vormals identifizierte Aufgabengebiete wie Wissensvermittlung und Zielgruppen, beispielsweise auch bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche (vgl. Valtl, 2013). Über diese Grundbildung hinaus versteht sich Sexuelle Bildung jedoch auch als Botschafterin von Sexualität, ihrer Bedeutung und ihrer zentralen Momente wie Sinnlichkeit, Lustempfinden und Liebesfähigkeit. Sielert bezeichnet dies als »Sensibilisierung der Sinne und Sinnlichkeit [...], welche] die Reflexion und Kultivierung von Körperlichkeit, der sinnlichen Ausstrahlung, der Wechselwirkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, d[ie] Balance von Selbstwertgefühl, Ich-Ideal und äußerer Erscheinung sowie die aktive Gestaltung der Selbstpräsentation« einschließt (Sielert, 2015a, S. 27).

Folgt man Valtls Ausführungen, gelangt man zum dritten

Kennzeichen Sexueller Bildung: »Sexuelle Bildung ist konkret und brauchbar« (Valtl, 2013, S. 133). Mit dieser Aussage untermauert Valtl das Bestreben, dass Sexuelle Bildung zieloffen sein muss und nicht abhängig von den Werte- und Normvorstellung der ausführenden Personen sein darf (vgl. Valtl, 2013). Ein zentraler Baustein ist es, den Nutzer*innen von Angeboten der Sexuellen Bildung ein konkretes, also authentisches Bild der Realität zu vermitteln. Losgelöst von persönlicher Bewertung können so beispielsweise Kinder und Jugendliche selbst zur moralischen Reflexion von gesellschaftlich relevanten sexuellen Elementen gelangen (vgl. ebd.). Um diesen Schritt vollziehen zu können, bedarf es der Konfrontation mit sexuellen Kulturgütern, die sich bis dato als brauchbar hinsichtlich der sexuellen Kulturentwicklung erwiesen haben. Dies können Dinge wie Verhütungsmittel, Erotik in Filmen oder Fotografien, aber auch gesetzliche Grundlagen sein. In diesem Kontext birgt die Gruppe der Adressat*innen gleichzeitig auch die Chance, durch eigenes Wirken und das Enttabuisieren von Sexualität und der sie umgebenden Aspekte neue sexuelle Kulturgüter hervorzubringen. Insbesondere die gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart machen dies zum einem nötig, zum anderen möglich. Einflüsse aus anderen Kulturen können als Chance und Herausforderung zugleich verstanden werden, sind aber in jedem Fall ein möglicher Ansatzpunkt für gesellschaftliche Diskurse. Hilfreich könnte es dabei beispielsweise sein, die Kreativität und die Problemlösungsstrategien von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen und zu nutzen; sie erweisen sich oftmals als sehr wirksam. Auch Ableitungen aus therapeutischen Ansätzen sind denkbar und könnten bei der Aufarbeitung dieser Aufgabe wertvollen Input leisten (vgl. ebd., S. 134ff.).

In Übereinstimmung mit Valtl formuliert Sielert ein viertes Merkmal: »Sexuelle Bildung spricht den ganzen Menschen an, also alle Lebensalter und zwar kognitiv, emotional, sozial und spirituell« (Sielert, 2015b, S. 98). Es ist die Aufgabe Sexueller Bildung, Menschen in allen Lebenslagen, aber auch allen Altersgruppen diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um

(sexuell) selbstbestimmt zu leben. Die Inhalte der Angebote sind folgerichtig nicht loslösbar von den individuellen Bedarfen der jeweils adressierten Person und daher unterschiedlich. Es handelt sich dabei um alle denkbaren Aspekte, die Menschen dazu befähigen, sich selbst (sexuell) zu ermächtigen. Dabei werden Kompetenzen wie beispielsweise die Fähigkeit, sich abzugrenzen, angesprochen, aber auch das Erlernen der vielfältigen Funktionen und Ausdrucksformen von Sexualität wird als mögliches Thema identifiziert. Nicht zuletzt geht es darum, Menschen vor sexualisierten Übergriffen zu schützen und dahingehend präventiv zu wirken, indem es Akteur*innen gelingt, im Austausch mit den Zielgruppen eine Sprache für sexuelle Themen zu vermitteln, was die Grundvoraussetzung für präventives, aber auch jedes andere Wirken von Sexueller Bildung darstellt (vgl. Sielert, 2015a, S. 26; vgl. Sielert, 2015b, S. 98).

Als fünften und letzten Punkt beschreiben Sielert und Valtl deckungsgleich Sexuelle Bildung wie folgt: »Sexuelle Bildung ist politisch« (Sielert, 2015b, S. 98; Valtl, 2013, S. 137). Sowohl als einwirkende Größe als auch als Empfängerin ist Sexualität politisch wirksam bzw. adressierbar. Daraus ergibt sich zwangsläufig auch eine Politik der Sexuellen Bildung, deren Aufgabe darin besteht, ein Bewusstsein für diese Zusammenhänge zu schaffen. Es gilt insbesondere politische Themen wie gesellschaftliche Herrschafts- und Machtverhältnisse und daraus entstehende sexualisierte Gewalt sowie Fragen von Diskriminierung aufzubereiten, um Nutzer*innen Sexueller Bildung zu befähigen, am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen und aktiv für ihre Überzeugungen eintreten zu können (vgl. Sielert, 2015b, S. 98).

2.4 Qualifizierungsstand von Lehrkräften mit Fokus auf Studium und Fortbildung

Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es bisher nur punktuelle Erhebungen, die Einblick dahingehend gewähren, inwieweit für

Lehramtsstudierende Angebote mit Inhalten Sexueller Bildung vorgehalten werden, und inwiefern sie und bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte sich kompetent darin fühlen, Aspekte Sexueller Bildung im Schulalltag zu vermitteln.

In seiner Expertise zur Sexualerziehung an Grundschulen untersucht Sielert (2011) unter anderem, inwiefern Personen im Referendariat zur Sexualerziehung qualifiziert sind und sich als qualifiziert empfinden. Er erhebt außerdem auch Aussagen von Berufspraktiker*innen und fokussiert auf die Situation in Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen. In der Befragung erkennen zunächst 93% der befragten Personen (n = 93, Lehrkräfte an Grundschulen) eine Notwendigkeit darin, dass Lehrer*innen auf die Sexualerziehung vorbereitet sind. Obwohl Praktiker*innen die Wichtigkeit der Vorbereitung und damit eine adäquate Qualifizierung hervorheben und es naheliegt, diese Vorbereitung im Rahmen von Ausbildung im Studium zu verorten, scheint die Lehramtsausbildung ihrer dahingehenden Aufgabe nicht nachzukommen. So geben mehr als drei Viertel der Befragten an, im Studium nicht für die Sexualerziehung ausgebildet worden zu sein (vgl. Sielert, 2011, S. 50ff.; vgl. Abb. 5). Lediglich 11% empfanden die Ausbildung hinsichtlich der Thematik Sexualerziehung im Studium als sehr gut oder gut. Die Ergebnisse Sielerts decken sich mit denen Altenburgs: Sie konstatiert, dass 87% der Hochschulen, die an Ihrer Befragung teilnahmen, nur in (zu) geringem Maß Angebote zum Thema Sexualität zur Verfügung stellen; weitere 3% der Hochschulen gaben an, dass derartige Angebote bei ihnen gar nicht vorhanden sind (vgl. Altenburg, 2016, S. 79ff.).

Hopf (2013) benennt konkrete Missstände und begründet die mangelnde Ausbildung der Lehrer*innen damit, dass es beispielsweise nicht ausreichend Hochschullehrer*innenstellen gibt, um den Bedarf an Inhalten Sexueller Bildung im Lehramtsstudium zu decken. Dadurch, dass Angebote nur punktuell vorgehalten werden können, könne die angestrebte fächerübergreifende Qualifizierung der Lehrkräfte kaum gelingen (vgl. ebd., S. 782). Inwiefern damit eine ganzheitliche Sexualaufklärung, wie sie Rah-

2.4 Qualifizierungsstand von Lehrkräften mit Fokus auf Studium und Fortbildung

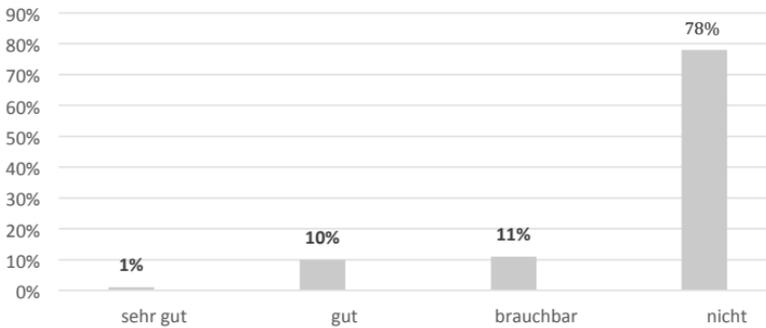


Abb. 5: Ausbildung von Grundschullehramtsstudierenden im Fach Sexualerziehung; Quelle: Sielert (2011, S. 50).

menlehrpläne vorsehen und wie sie auch von der BZgA und der Weltgesundheitsorganisation (WHO) gefordert und gefördert wird, zum gegenwärtigen Zeitpunkt realistisch ist, ist daher sehr fraglich. Erstaunlich ist, dass aus früheren punktuellen Erhebungen zum Thema Qualifizierung(sbedarfe) von Lehrer*innen hinsichtlich Sexueller Bildung offenbar kaum Ableitungen umgesetzt werden konnten. Auch Erhebungen aus den 1980er und -90er Jahren eint insbesondere die Erkenntnis, dass die Mehrheit der Lehramtsstudierenden und späteren Lehrkräfte sich nicht umfangreich darauf vorbereitet fühlt, im Schulalltag professionell mit Themen von Sexualität umgehen zu können. Nach wie vor findet sich nur eine überschaubare Bandbreite von Inhalten, die im Lehramtsstudium verhandelt wird (vgl. Hopf, 2013). Zu diesem Ergebnis kommt auch Kollender, die für das Bundesland Nordrhein-Westfalen 2015 ebenfalls konstatiert, dass es kein flächendeckendes Lehrangebot für werdende Lehrkräfte gibt (vgl. Kollender, 2015, S. 100f.). Auch ihre Erhebung lässt darauf schließen, dass eine wesentliche Ursache dafür die mangelnde Anzahl an Hochschullehrer*innen ist (vgl. Kollender, 2015). Hinzu kommt, dass die Implementierung von Inhalten Sexueller Bildung laut Kollenders Erhebung auch oftmals von der Motivation der Do-

zierenden und deren persönlichem Interesse am Thema abhängig ist (vgl. ebd., S. 100f; vgl. Hopf, 2013, S. 783).

Ergänzend zu den bisher herangezogenen Untersuchungen sei noch einmal das Forschungsprojekt »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sachsen« im Auftrag der BZgA erwähnt (vgl. Kapitel 2.2). Neben anderen Schwerpunkten brachte es ebenfalls Erkenntnisse zum Qualifizierungsstand von Lehrkräften im Kontext Sexueller Bildung hervor. An der durchgeführten Befragung (n = 100) nahmen neben Lehrer*innen auch 35 pädä-

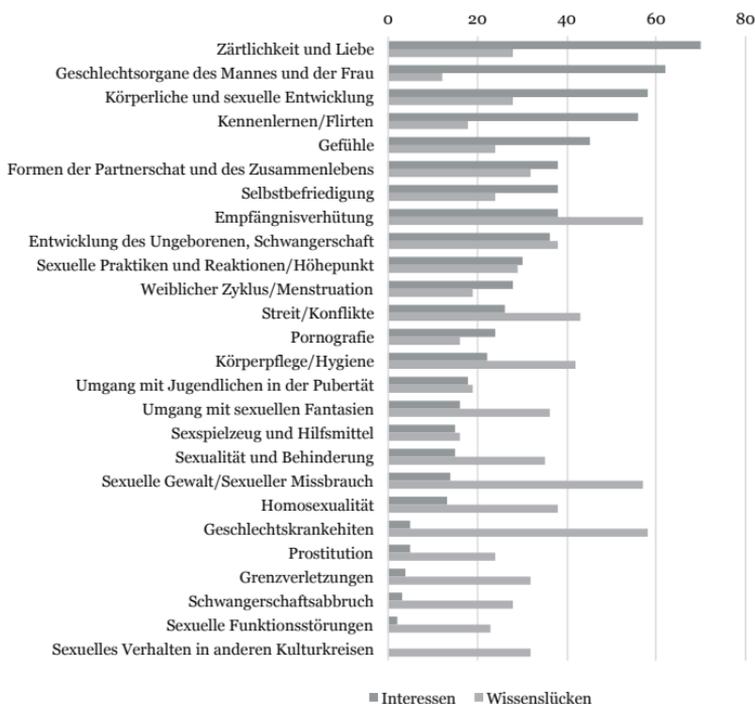


Abb. 6: Interessen gegenüber Wissenslücken von Lehrkräften; Ergebnisse des Projekts »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Sachsen«; Quelle: Wienholz und Retznik (2018, S. 6).

gogische Unterrichtshilfen sowie zwei Schulsozialarbeiter*innen teil; von ihnen hatte ein Großteil (78%) bereits selbst Sexuelle Bildung vermittelt. In Summe geben in dieser Erhebung 37% des Lehrpersonals an, dass Inhalte Sexueller Bildung bereits während ihrer Ausbildung Bestandteil waren. Die Tatsache, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Thematisierung von Sexueller Bildung innerhalb der Ausbildung stieg, je jünger die befragten Personen waren, lässt darauf schließen, dass zumindest in Ansätzen Veränderungen in Ausbildungsinhalten zu verzeichnen sind. Obgleich darüber hinaus fast die Hälfte der Lehrkräfte (44%) angeben, auf Initiative ihres Arbeitsgebers eine Fort- oder Weiterbildung mit Inhalten Sexueller Bildung besucht zu haben, fühlen sie sich in der Mehrzahl der Themenbereiche nicht umfänglich informiert, was Abbildung 6 veranschaulicht.

Inwieweit existierende Fort- und Weiterbildungsangebote mit Inhalten Sexueller Bildung den Bedarfen bereits aktiver Lehrkräfte gerecht werden und mitunter fehlende Ausbildungsinhalte kompensieren können, ist bisher nicht wissenschaftlich untersucht worden.

2.5 Aktuelle Entwicklungen in der Forschungslandschaft

Über die Landesgrenzen der Bundesrepublik hinaus ist das Recht auf Information und Bildung ein anerkanntes Menschenrecht. So wurde es beispielsweise in der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 festgehalten und noch dahingehend ergänzt, dass jedes Kind auch das Recht darauf hat, Zugang gewährt zu bekommen »zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere de[n]jenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben« (UNICEF, 1989, S. 20). Die unterzeichnenden Staaten haben sich darüber hinaus dazu verpflichtet, entspre-

chende Bildungsangebote bereitzustellen und zu fördern (vgl. ebd.). Entsprechend politisch gestärkt haben die BZgA und das Regionalbüro für Europa der WHO im Jahr 2008 ein Vorhaben initiiert, das »Standards für die Sexualaufklärung in Europa« etablieren möchte. Die Standards sollen Orientierung dafür geben, in europäischen Ländern ganzheitliche Sexualaufklärung einzuführen und entsprechende Curricula zu entwickeln. Gleichzeitig beabsichtigt die Initiative durch ihre Außenwirkung politisch wirksam zu sein, Dialogmöglichkeiten zu schaffen und langfristig potenzielle Kritiker*innen von der Notwendigkeit einer solchen ganzheitlichen Sexualaufklärung zu überzeugen (vgl. BZgA 2011, S. 7ff.). Wie in Kapitel 3.4 erläutert, gibt es großen Nachholbedarf hinsichtlich der Qualifizierung von Lehrkräften im Themenfeld Sexuelle Bildung.

Einen weiteren Missstand weist der Runde Tisch auch in seinem Abschlussbericht im Jahr 2011 aus. Im Hinblick auf die Prävention sexualisierter Gewalt identifizieren die Expert*innen einen erheblichen Qualifizierungsbedarf und fordern gleichzeitig explizit eine nachhaltige Implementierung entsprechender Themen in die Aus- und Fortbildung für Lehramtsstudierende sowie für pädagogisch tätiges Personal (vgl. Runde Tisch, 2012, S. 9, 38ff., 191ff.). Konkret formuliert der Runde Tisch die Erwartung, »dass in den öffentlichen Schulen sowie in den Schulen in freier Trägerschaft durch geeignete Maßnahmen Prävention und Intervention gestärkt und nachhaltig verbessert werden« (ebd., S. 191). Der Runde Tisch erkennt die Institution Schule in seiner Argumentation als Ort an, an dem nahezu alle Kinder und Jugendlichen einen erheblichen Teil ihres Alltages verbringen und damit erreichbar sind. Um Prävention voranzubringen und Heranwachsende sicher vor Übergriffen und frei in ihrer sexuellen Selbstbestimmung aufwachsen zu lassen, definiert der Runde Tisch Schulen als möglichen Schutzraum. In diesem nehmen Lehrer*innen eine besondere Rolle ein, da sie als Bezugspersonen alters- und entwicklungsgerechte Fragen von Sexualität aufgreifen und damit maßgeblich Einfluss auf die sexuelle Sozialisation

der Kinder und Jugendlichen nehmen. Sowohl die vermittelten Kompetenzen als auch eine gefestigte, sexuell selbstbestimmte Persönlichkeit, die aus eben diesen Kompetenzen erwachsen soll, können Schüler*innen dabei unterstützen, sich gegen sexualisierte Übergriffe zu schützen (vgl. ebd., S. 38f.).

Bereits in der ersten Auflage der BMBF-Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« zielten einige der geförderten Forschungsvorhaben auf einen Erkenntnisgewinn zu Haltungen, Herangehensweisen und Bedarfen von Lehrkräften hinsichtlich Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt. Auch unter der 2017 erschienen neuen Förderbekanntmachung zum gleichen Forschungsschwerpunkt gibt es abermals Projekte, deren Forschungsziele den Kompetenzgewinn von Lehrkräften bezüglich Themen Sexueller Bildung anstreben, um so langfristig Prävention voranzubringen (vgl. Illichmann, 2017).

Auch in anderen Initiativen des BMBF knüpft die Bundesregierung an die Erkenntnisse des Runden Tisches an und versucht Lehrer*innen in ihren – über die für den reinen Fachunterricht hinaus notwendigen – Kompetenzen zu stärken (vgl. BMBF, o.J.b). In ebenfalls zwei Förderperioden soll die reformierte Hochschulausbildung der »Experten für das Lehren und Lernen« (ebd.) unterstützt werden, um den neuen Anforderungen des Berufs gerecht zu werden und Kinder und Jugendliche in nahezu allen Lebensbereichen kompetent begleiten zu können.

Selbstverständlich gibt es noch zahlreiche weitere Bundesinitiativen und Projekte, die beispielsweise aus Hochschuletats oder anderen Budgets finanziert werden. Leider fehlt im deutschsprachigen Raum eine gebündelte Gesamtübersicht über derartige Vorhaben. Zur Zusammenführung der jeweiligen Ergebnisse und einer flächendeckenden Verstetigung derselben wäre diese hilfreich.

3 Schule und sexualisierte Gewalt – Theoretischer Kenntnisstand

Bei der Thematik Schule und sexualisierte Gewalt handelt es sich um eine differenziert zu betrachtende Verbindung. Sie zielt auf verschiedenste Dimensionen, denen im Folgenden in einer intensiven Betrachtung Rechnung getragen wird.

Zunächst sollte hinterfragt werden, inwieweit sich Schulen innerhalb des institutionell vorgegebenen Rahmens mit sexualisierter Gewalt auseinandersetzen. Zu dieser Auseinandersetzung könnten Aufklärungsprojekte, Unterrichtsgegenstände bezüglich der Thematik sexualisierter Gewalt oder präventive Angebote zählen. Diese Aspekte sind Bestandteil Sexueller Bildung und mitunter auch schulischer Sexualerziehung. Wie bereits erläutert, sind die tatsächlichen Inhalte schulischer Sexualerziehung eng verknüpft mit der Frage danach, wie kompetent Lehrkräfte darin sind, diese zu begleiten, durchzuführen oder zu initiieren. Dies wiederum steht untrennbar damit in Zusammenhang, inwieweit es Lehrkräfte als ihre eigene Aufgabe ansehen, derartige Angebote bereitzustellen oder zu ermöglichen.

Über thematische Aushandlungen in Unterrichts- oder unterrichtsähnlichen Situationen hinaus muss man Schule auch als Ort in den Blick nehmen, an dem sexualisierte Gewalt ausgeübt werden kann und ausgeübt wird. Statt als Schutzraum zu fungieren werden schulische Bildungseinrichtungen dabei zu Gelegenheiten, in denen sowohl Erwachsene als auch Heranwachsende sexuell übergriffig sein können und es mitunter auch sind. Aufschlussreiche Einblicke dazu bieten beispielsweise aktuelle Ergebnisse der *SPEAK!*-Studie, auf die im weiteren Verlauf detaillierter eingegangen wird (vgl. Kapitel 3.2).

Inwiefern sexualisierter Gewalt durch präventive Angebote in Schulen begegnet wird, ist eine weitere Facette der differenzierten

thematischen Betrachtung. Der UBSKM definiert Schulen als den zentralen Lebensraum für die Entwicklung von Konzepten zum Schutz vor sexualisierter Gewalt und der fortschreitenden Optimierung von Kinderschutz. Auch diese Zuschreibung wird genährt von der Annahme, dass der verpflichtende Besuch von Schulen zwangsläufig dazu führt, dass Lehrkräfte einen hohen Einfluss auf die Entwicklung von Schüler*innen haben (vgl. Arbeitsstab des UBSKM, o.J.b).

3.1 Sexualisierte Gewalt in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Im gesellschaftlichen Diskurs wird sexualisierte Gewalt seit einigen Jahren nicht mehr als randständiges Thema verhandelt. Vielmehr gibt es immer wieder breit angelegte Debatten zu Aufdeckungen, Intervention und Prävention sowie zu Themen wie Sexismus und sexualisierte Übergriffe in sozialen Netzwerken und einem adäquaten Umgang damit. Dass sexualisierte Gewalt auch in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen kein Themenfeld ist, mit dem man nur in Ausnahmefällen in Berührung kommt, weisen zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahrzehnte nach. Aufgrund verschiedenster zugrunde liegender Arbeitsdefinitionen, nach denen die jeweiligen Untersuchungen konzipiert und durchgeführt wurden, ist eine exakte Aussage darüber, wie viele Heranwachsende tatsächlich von sexualisierter Gewalt betroffen sind und waren, nicht möglich. Wichtige Hinweise liefern konkrete Statistiken wie die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS), die beispielsweise für das Jahr 2016 mehr als 12.000 Fälle von sexuellen Übergriffen gegen Kinder gemäß den Paragraphen 176, 176a und 176b StGB verzeichnet. 75% der betroffenen Kinder und Jugendlichen sind weiblich und 25% männlich. Zusätzlich werden noch Fälle sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen sowie 7.000 kinder- und jugendpornografische Vergehen gelistet. Zur Einordnung dieser Zahlen ist es not-

wendig zu reflektieren, dass die PKS lediglich die Fälle statistisch aufbereitet, die den Ermittlungsbehörden bekannt geworden sind. Sie kann also lediglich Auskunft über das sogenannte Hellfeld geben (vgl. UBSKM, 2017, S. 1f.). Der UBSKM geht davon aus, dass pro Klasse etwa ein bis zwei Schulkinder von sexueller Gewalt betroffen sind (vgl. ebd., S. 2). Neben der oftmals nicht erfolgten Aufdeckung erschwert mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen ein weiteres Phänomen genaue Aussagen zur Prävalenz. Die Optimus-Studie von 2011 – eine Schweizer Untersuchung der UBS Optimus Foundation mit 6.749 befragten Schüler*innen neunter Klassen (n = 6.749), publiziert von Averdijk et al. (2012) – resümierte in einer Publikation, dass 39% aller Übergriffe auf 12- bis 17-Jährige von Gleichaltrigen ausgehen (vgl. Abb. 7).²

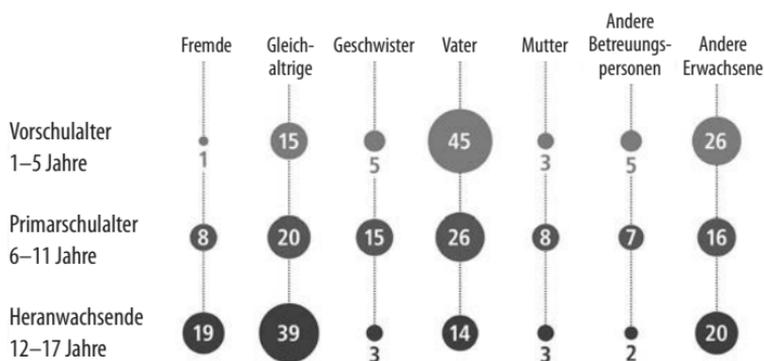


Abb. 7: Beziehung zum Täter unterschieden nach Altersgruppen; Quelle: Schmid (2012, S. 60).

Es ist anzunehmen, dass die Abgrenzung von deviantem zu strafrechtlich relevantem Verhalten durch das in Abbildung 7 ver-

² Averdijk et al. (2012) werteten die Daten der von der UBS Optimus Foundation beauftragten Untersuchung aus und publizierten den Abschlussbericht. Eine Anschlusspublikation, die zusätzlich Fachkräfteinterviews integriert, liefert Schmid (2012).

anschaulichte Phänomen zusätzlich erschwert wird – sowohl für Ermittlungsbehörden als auch für die betroffenen Personen selbst.

Auf Ursachen, Auswirkungen, Folgen, mögliche Beeinträchtigungen und sonstige Aspekte für Betroffene sowie übergreifende Personen soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Eine kurze Betrachtung dieser Aspekte würde ihrer Bedeutsamkeit nicht gerecht werden, eine intensivere Auseinandersetzung jedoch über die Möglichkeiten der Arbeit hinausreichen.³

Für die Ausführungen im Folgenden ist es jedoch notwendig, Abbildung 7 noch einmal hinsichtlich ihrer Relevanz bezüglich präventiver Maßnahmen und ihrer Bedeutung für die Sexuelle Bildung im schulischen Kontext zu interpretieren. Je älter Kinder und Jugendliche werden, desto größer wird der Aktionsradius, in dem sie wirken. Nicht zuletzt dadurch verändern sich die Personengruppen, von denen sexualisierte Übergriffe auf Heranwachsende unterschiedlichen Alters überwiegend ausgehen. Folgerichtig modifizieren sich damit auch die Herausforderungen für und Anforderungen an Lehrkräfte und Sexuelle Bildung. Bis zum Schulalter muss Sexuelle Bildung insbesondere für und in Familien greifen und einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder vor sexualisierter Gewalt (besser) geschützt werden. Ab Schulbeginn und in höheren Klassenstufen müssen

»Interventions- und Präventionsstrategien [...] auf die unterschiedlichen Missbrauchserfahrungen von Kindern und Jugendlichen abgestimmt werden. [...] Ab dem Schulalter wird auch ein erweitertes Umfeld wichtiger und ab dem Jugendalter sollten Prävention und Intervention primär dort greifen, wo Jugendliche die meiste Zeit verbringen, nämlich oft außerhalb der Familie« (vgl. Schmid, 2012, S. 59f.).

3 Weiterführende Informationen sind beispielsweise zu finden in Retkowski et al. (2018), Kavemann et al. (2016) sowie Mosser & Lenz (2014).

3.2 Die *SPEAK!*-Studie – Fokus auf den Lebensraum Schule

Eine aktuelle Untersuchung, die *SPEAK!*-Studie, befragte ebenfalls Jugendliche zu ihren Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt und gibt einen umfassenden Überblick darüber, wie junge Menschen sich im Kontext dieses Themas erleben. Auf einige Aspekte hinsichtlich des Lebensraums Schule soll an dieser Stelle eingegangen werden. Besondere Aufmerksamkeit erlangte die Veröffentlichung der Studienergebnisse, da sie nicht nur von einer Betroffenenperspektive ausgeht, sondern auch den Blickwinkel solcher Jugendlicher aufgreift, die selbst sexuell übergriffig geworden sind oder sexualisierte Gewalt beobachtet haben (vgl. Pressestelle des Hessischen Kultusministeriums, 2017).

Zunächst ermittelt auch die *SPEAK!*-Studie hohe Prävalenzraten hinsichtlich des Erfahrens sexualisierter Handlungen gegen den eigenen Willen (vgl. Abb. 8).

Mehr als 30% der befragten Mädchen geben an, gegen ihren Willen Berührungen ihres Körpers in sexueller Form erlebt zu haben. Auch männliche Befragte verzeichnen Erfahrungen sexualisierter Gewalt auf körperlicher Ebene. Insgesamt sind es mehr als die Hälfte der befragten Neunt- und Zehntklässler*innen, die rückmelden, dass sie Erfahrungen mit direkten und/oder indirekten sexualisierten Übergriffen gemacht haben (Maschke & Stecher, 2017, S. 9). Die Autor*innen der Studie konstatieren außerdem, dass die Wahrscheinlichkeit, von derartigen Übergriffen betroffen zu sein, mit zunehmendem Alter der Jugendlichen steigt:

»Während [bei den Mädchen] 13 Prozent der 14-Jährigen zu Protokoll geben, gegen den eigenen Willen an Po oder Brust angetastet worden zu sein, steigt dieser Anteil bei den 17-Jährigen auf 25 Prozent. Von einem versuchten erzwungenen Geschlechtsverkehr berichten 4 Prozent der 14-Jährigen und 13 Prozent der 17-Jährigen [Mädchen bzw. jungen Frauen]« (ebd., S. 10).

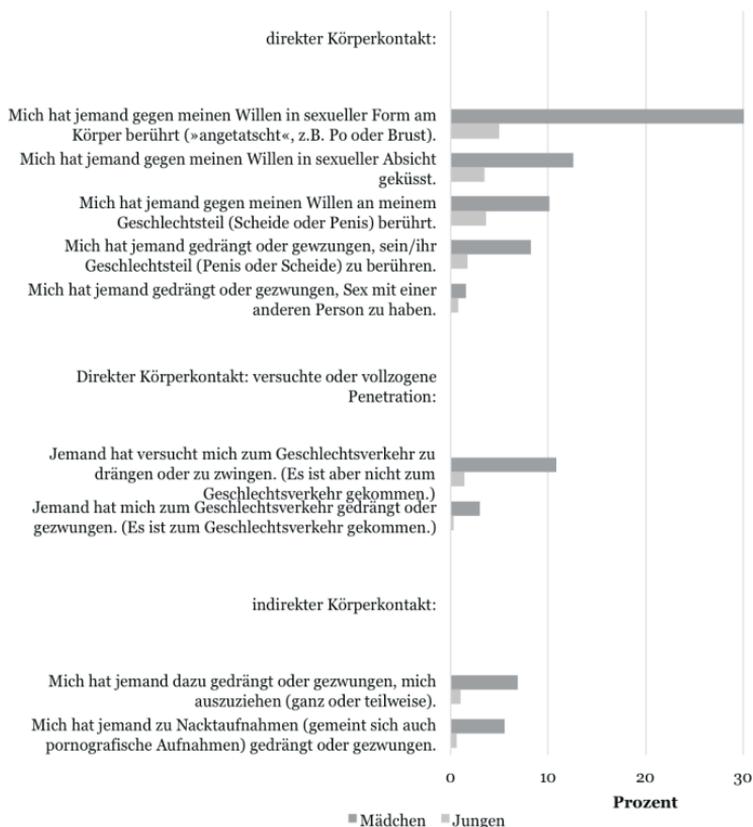


Abb. 8: Erfahrungen körperlicher sexualisierter Gewalt; Quelle: Maschke & Stecher (2017, S. 9).

Diese Zahlen sprechen für den bereits zuvor angenommenen Zusammenhang zwischen einem größeren Wirkungskreis von Jugendlichen mit zunehmendem Alter und der ebenfalls größer werdenden Gefahr, von Übergriffen unter Gleichaltrigen betroffen zu sein. Dass Maschke und Stecher bezüglich der Prävalenzraten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des besuchten Bildungsganges (und auch nicht bezüglich der sozialen Herkunft) nachweisen konnten, überrascht jedoch (vgl. Kapitel 3.5).

Um die Lebenswelt von Jugendlichen und die Erfahrungen mit

sexualisierter Gewalt in dieser möglichst umfassend abzubilden, haben Maschke und Stecher außerdem unter anderem nach Beobachtungen sexualisierter Übergriffe gefragt. Dabei haben insgesamt 70% der Heranwachsenden angegeben, mindestens einmal sexualisierte Gewalt beobachtet zu haben – am häufigsten wurden dabei schriftliche oder verbale Angriffe in sexueller Form bemerkt, aber rund ein Drittel der Jungen und Mädchen beobachteten auch körperliche Berührungen gegen den Willen der betroffenen Person.

Neben eigener oder beobachteter Betroffenheit fokussiert die Studie außerdem auch darauf, inwieweit Jugendliche selbst übergriffig werden. Die erhobenen Ergebnisse finden sich in Abbildung 9.

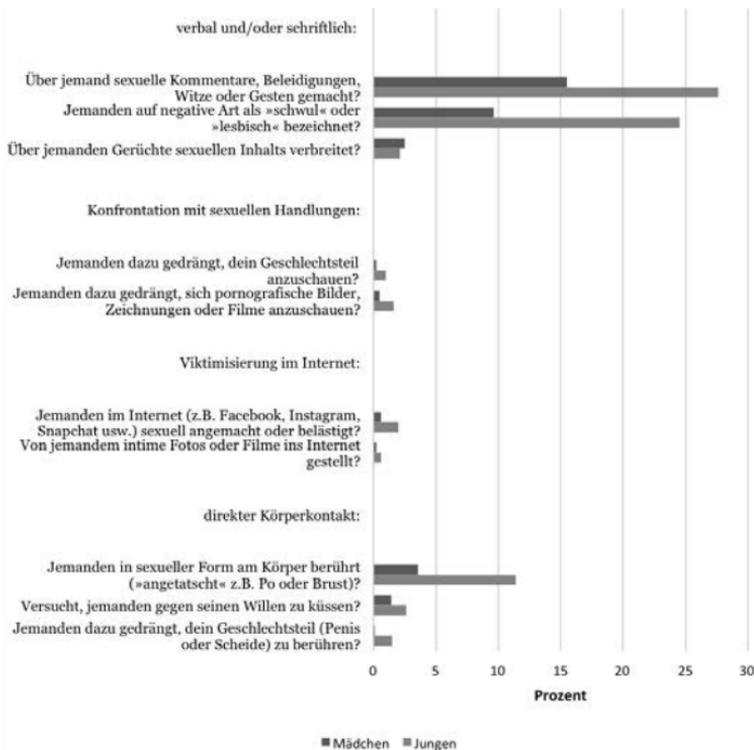


Abb. 9: Ausübung von sexualisierter Gewalt durch Jugendliche; Quelle: Maschke & Stecher (2017, S. 3).

Über ein Viertel der Befragten, konkret 28%, melden zurück, bereits mindestens einmal selbst als Aggressor*in⁴ einen sexuellen Übergriff (in der weiten Definition, die die Studie anlegt) begangen zu haben. Auch bei der Betrachtung dieses Aspektes zeigt sich der schon bei der Betroffenheit angesprochene Alterseffekt: Je älter die Jugendlichen sind, desto häufiger geben sie an, sexualisierte Gewalt ausgeübt zu haben (vgl. Maschke & Stecher, 2017, S. 12f.).

Auch hinsichtlich der Orte, die von den Heranwachsenden als besonders risikoreich wahrgenommen werden, gibt die Studie Auskunft (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Risikoreiche Orte. Ergebnisse der Studie SPEAK! ($n_{\text{gültig}} = 1053$, Mehrfachantworten möglich); Quelle: Maschke & Stecher (2017, S. 15).

Orte »nicht-körperlicher« sexualisierter Gewalt	Orte »körperlicher« sexualisierter Gewalt
Schule (51,0%)	öffentlicher Raum (Straße etc.) (48,5%)
Internet (44,4%)	andere Wohnung/Party (43,8%)
öffentlicher Raum (Straße etc.) (40,9%)	Schule (23,5%)
andere Wohnung/Party (21,8%)	Zuhause (17,7%)
Zuhause (14,6%)	Internet (9,6%)

Sowohl hinsichtlich nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt als auch bezüglich körperlicher sexualisierter Gewalt kommt der Schule als Ort für das Erleben bzw. Ausüben von Übergriffen eine hohe Bedeutung zu. Im Rahmen nicht-körperlicher sexualisierter Übergriffe ist sie sogar der risikoreichste Ort. Als Orte, an denen die Jugendlichen am häufigsten Erfahrungen mit Übergriffen machen, werden für die Schule Klassenräume und Pausenhöfe benannt. Die Schüler*innen erleben den Lebensraum Schule demzufolge nicht als Schutzraum, sondern als Gefahrenzone (vgl. Maschke & Stecher, 2017, S. 15). Nicht verwunderlich ist

4 So die Wortwahl der Autor*innen als Alternative für den Begriff »Täter*in«.

es daher, dass auch der*die Mitschüler*in häufig als die Person benannt wird, von der der Übergriff ausgeht (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Übergriffige Personen. Ergebnisse der Studie *SPEAK!* ($n_{\text{gültig}} = 1053$, Mehrfachantworten möglich); Quelle: Maschke & Stecher (2018a, S. 32).

Täter*innen nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt	Täter*innen körperlicher sexualisierter Gewalt
der »Fremde« (41,4%)	der »Fremde« (35,3%)
der Mitschüler (35,8%)	der Freund (32,1%)
der Freund (28,2%)	der Mitschüler (16,2%)
der Bekannte (15,5%)	der Bekannte (15,9%)
die Mitschülerin (12%)	der Ex-Partner (12,9%)

Dass sowohl »Bekannte« als auch »Fremde« mit jeweils 75% bzw. 50% als 19-jährig oder jünger eingeschätzt wurden, ergänzt zum einen die Annahme, dass Übergriffe auf Jugendliche am ehesten von anderen Jugendlichen ausgehen. Zum anderen verdeutlicht es nochmals, dass Schüler*innen auch als potenziell übergriffige Personen von Sexueller Bildung adressiert werden müssen. Entsprechend der Regelungen im jeweiligen Bundesland sind junge Menschen bis circa 18 Jahre grundsätzlich schulpflichtig.⁵ Der Großteil der von den befragten Personen benannten Aggressor*innen ist demzufolge selbst noch Schüler*in oder bis vor Kurzem schulpflichtig gewesen und damit im Lebensraum Schule zu verorten.

Die Ergebnisse der *SPEAK!!*-Studie im Gesamtüberblick zeichnen ein bedenkliches Bild der Lebenswelt Jugendlicher und der Präsenz von sexualisierter Gewalt in dieser. Zwar setzt die Studie bzw. der verwendete Fragebogen außerordentlich niedrigschwellig an und weist in einer Gesamtrechnung 81% junge Men-

5 Die meisten Bundesländer legen eine Pflichtanzahl an Schuljahren fest, die Schüler*innen absolvieren müssen. Bis auf wenige Ausnahmen ist so eine Schulpflicht bis mindestens zur Vollendung des 18. Lebensjahres die Regel.

schen aus, die Berührung mit sexualisierten Übergriffen gemacht haben (vgl. Maschke & Stecher, 2017, S. 14). Dennoch bleibt der Bedarf an Sexueller Bildung und gleichzeitig die Notwendigkeit von Kompetenzvermittlung an Lehrkräfte, die täglich mit Jugendlichen im Kontakt sind, unverkennbar. Sexualisierte Gewalt – ob im eigenen Erleben, aus beobachtender Perspektive oder als ausübende Person – ist eine Thematik, mit der sich eine Vielzahl der Heranwachsenden früher oder später auseinandersetzt. Umso notwendiger ist es, Teenagern mit geeigneten Maßnahmen und Methoden eine intensive und grenzachtende Auseinandersetzung – außerhalb des direkten Erlebens – zu ermöglichen. Sowohl die hohen Prävalenzraten als auch die Auskünfte der befragten Schüler*innen hinsichtlich risikoreicher Orte und häufig übergriffiger Personen lassen annehmen, dass die Situationen, in denen sexualisierte Gewalt erlebt wird, keinen vorherschaubaren und überdurchschnittlich gefährlichen oder besonderen Charakter haben müssen, um zu solchen zu werden. Es ist umso wahrscheinlicher, dass es sich um Erfahrungen im Rahmen eines üblichen Alltags von Jugendlichen handelt, in dem der Lebensraum Schule bis etwa zum 18. Lebensjahr einen wesentlichen Bestandteil einnimmt. Entsprechend dringend notwendig ist es, dass Lehrkräfte ausreichend professionalisiert sind, um derartige Prozesse zu erkennen und entsprechend intervenierend und/oder präventiv zu handeln.

3.3 Sexualisierte Gewalt in Schulen

In den voranstehenden Kapiteln ist die Schule als Lebensraum definiert worden, in dem sexualisierte Übergriffe stattfinden. In der historischen Betrachtung wurde diesem Umstand lange wenig Rechnung getragen. Heinzel und Prengel halten in diesem Zusammenhang fest, dass »keine historischen Untersuchungen zu sexualisierter Gewalt an Schulen vor[liegen], das Thema wird weitgehend tabuisiert« (Heinzel & Prengel, 2018, S. 416f.).

Seit der zweiten Frauenbewegung in den 1960er bis -80er Jahren steht der sexuelle Missbrauch an Kindern (allerdings mit Fokus auf Vorfälle innerhalb der Herkunftsfamilie) in der öffentlichen Diskussion. Im Zuge dessen wurde auch begonnen, informative Angebote zu sexuellem Missbrauch sowie zu entsprechenden Präventions- und Interventionsmaßnahmen für Lehrkräfte bereitzustellen (vgl. ebd., S. 217f.).

Größere Initiativen – auch im wissenschaftlichen Diskurs – brachte vor allem die Thematik Gewalt an Schulen mit sich, die seit den 1990er Jahren vielfach öffentlich verfolgt wurde – allerdings ebenfalls, ohne umfassender auf sexualisierte Gewalt zu fokussieren. Wenn das Phänomen punktuell thematisch aufgegriffen wurde, wurden vor allem die sexualisierten Übergriffe ausgespart, die von Lehrkräften ausgehen und sich gegen Schüler*innen richten. Dies änderte sich mit den Disclosure-Prozessen⁶ seit dem Jahr 2010 (vgl. Kapitel 1.3).

Im schulischen Kontext treten verschiedene Formen sexualisierter Gewalt auf. Bezüglich des Erscheinungsbildes ist anzunehmen, dass sexualisierte Gewalt in schulischen Institutionen in allen Facetten vorkommt, in denen sie auch in sonstigen Lebensfeldern auftritt. Es gibt zahlreiche fachliche Auseinandersetzungen mit den Erscheinungsformen des Phänomens, weshalb an dieser Stelle davon Abstand genommen wird, diese intensiver zu betrachten. Zusätzlich muss jedoch nach Personengruppen unterschieden werden, die betroffen sind bzw. die Übergriffe ausüben. Im Folgenden soll dieser Aspekt näherbeleuchtet werden.

Innerhalb der Auseinandersetzung mit der Thematik wurde bereits frühzeitig in den Blick genommen, dass Schüler*innen gegenüber Gleichaltrigen, also untereinander, sexuell übergrif-

6 Disclosure meint den »Prozess, der vom Schweigen über erlebten sexuellen Missbrauch zum Sprechen führt« (Kavemann et al., 2016, S. 70). Es handelt sich um einen lebenslangen Prozess, in dem die betroffene Person aktiv handelt und eine Entscheidung für oder gegen das Offenlegen trifft (vgl. ebd., 2016).

fig werden können. So konstatiert beispielsweise Bundschuh, dass »nicht zuletzt die neuen Medien, die neue Möglichkeiten für die Ausübung der sexualisierten Gewalt bieten, [...] zu einer veränderten Problemsituation geführt [haben], die zunehmend auch als solche wahrgenommen wird« (Bundschuh, 2010, S. 21). Schüler*innen erleben sexuelle Angriffe zum Beispiel bei der Nutzung von Messenger-Diensten wie Facebook oder WhatsApp in Form von direkten verbalen Angriffen, aber auch durch das Anfertigen, Zeigen oder Verbreiten von intimen Videoaufnahmen gegen den eigenen Willen. Eine besondere Herausforderung stellen bei den Kindern und Jugendlichen diejenigen unter den Adressat*innen von Angeboten Sexueller Bildung dar, die selbst traumatische sexualisierte Gewalterfahrungen gemacht haben und im weiteren Verlauf ihres schulischen Werdeganges selbst sexuell grenzüberschreitend werden. Diese Aggressor*innengruppe hat eine besondere Bedürftigkeit, der sensibel nachgegangen werden muss, ohne die Beteiligten zu überfordern. Gerade in der Aushandlung von inklusiven Bildungseinrichtungen muss diskutiert werden, (in)wie(weit) diese jungen Menschen in den Schulalltag einer Regelschule integriert werden können, ohne dass sie sich selbst oder andere Personen gefährden (vgl. Siedenbiedel, 2018, S. 553f.).

Neben den Übergriffen unter Gleichaltrigen sind die Aufdeckungsvorgänge seit 2010 ein unbestreitbarer Nachweis dafür, dass es auch zu Übergriffen von Lehrpersonen auf Schüler*innen kommt. Kinder und Jugendliche in schulischen Institutionen stehen in einem besonderen Abhängigkeits- und Machtverhältnis zu den sie in den Einrichtungen umgebenden Erwachsenen. Sexualisierte Übergriffe von Lehrkräften auf Schüler*innen sind häufig nicht eindeutig als solche nachzuweisen, da sie, als pädagogische Maßnahmen getarnt, diffus bleiben und dadurch in ihrer Notwendigkeit vermeintlich argumentativ begründet werden können (vgl. Bründel, 2011, S. 20). Heinzl und Prengel (2018) führten umfangreiche Studien in Form von Beobachtungen durch und konnten etwa sechs Prozent der Interaktionen zwischen Lehrkräf-

ten und Schüler*innen als psychisch mitunter stark verletzend identifizieren. In den Erhebungen kam es aber kaum zu Beobachtungen von sexualisierten Handlungen der Lehrer*innen gegenüber den Schüler*innen (vgl. ebd., S. 419). Dennoch melden Kinder und Jugendliche Vorfälle dieser Art durchaus zurück. In Schulen tätige Pädagog*innen, die sexualisierte Übergriffe planen oder bereits vollziehen, verstehen es jedoch – ähnlich wie andere Täter*innen – mögliche verdächtige Momente erfolgreich von sich zu weisen. Aufgrund ihrer institutionellen Position verfügen sie über Mittel und Möglichkeiten, die betroffenen Kinder und Jugendlichen von der Gruppe der übrigen Schüler*innen zu isolieren und sie damit in eine Sonderrolle zu bringen (vgl. Münder & Kavemann, 2010, S. 7). In anderen Fällen sind körperliche Berührungen tatsächlich Bestandteil der pädagogischen (Unterstützungs-)Handlung. Insbesondere im Sportunterricht, aber auch in anderen schulalltäglichen Situationen sind derartige Konstellationen vorstellbar. Dies alles erschwert eine verlässliche Untersuchung der Prävalenzraten sexualisierter Übergriffe von Lehrkräften auf Schüler*innen. Im Jahr 2013 beschäftigte sich die KMK (2013) intensiv mit der Thematik. In ihren Handlungsempfehlungen identifiziert sie sexuelle Grenzüberschreitungen von Lehrer*innen gegenüber anvertrauten Heranwachsenden als grundlegendes Fehlverhalten hinsichtlich der vorgesehenen dienstlichen Tätigkeiten. Die Verantwortlichen weisen außerdem ausdrücklich darauf hin, dass selbst ein Fehlen einer eindeutig nachweisbaren Strafbarkeit des Vorkommnisses nicht zwangsläufig vor härteren Sanktionen als disziplinarrechtliche Maßnahmen schützt. Konkret bedeutet dies, dass Lehrkräfte auch mit der Entfernung aus dem Beamtenverhältnis belangt werden können, selbst wenn Ermittlungsbehörden nicht nachweisen, dass eine Straftat im Sinne des Strafrechtes vorliegt (vgl. KMK, 2013, S. 2f.).

Obwohl Ermittlungsbehörden bereits vor 2010 von einschlägigen Fällen Kenntnis erlangt haben, folgte zunächst keine gesellschaftliche Debatte. Dies ist insofern verwunderlich, als

sexualisierte (Gewalt-)Handlungen (im aktuellen Wortlaut »sexuelle Handlungen«, im früheren Wortlaut »unzüchtige Handlungen«) von Lehrkräften an ihren Schüler*innen schon vor Beginn des 20. Jahrhunderts ausdrücklich strafrechtlich verboten worden waren (RStGB § 174 bzw. StGB § 174). Zwar gab es seitdem sowohl inhaltliche Anpassungen als auch Veränderungen hinsichtlich des entsprechenden Schutzalters (inzwischen liegt es bei 18 Jahren), dennoch scheint die Schutzbedürftigkeit von Schüler*innen grundsätzlich nicht als zentrale staatliche Aufgabe betrachtet worden zu sein. Dies ist jedoch kein Versäumnis, das allein für Deutschland feststellbar wäre. Auch im internationalen Feld gab es bis zum Jahr 2010 keine gesicherten und weitreichenden Kenntnisse zu Fallzahlen und Ausprägungen von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten (vgl. Bundschuh, 2010, S. 21). Eine erste größere Studie dieser Art führte das Deutsche Jugendinstitut (DJI) durch. Der im Jahr 2011 veröffentlichte Abschlussbericht weist rund ein Fünftel aller teilnehmenden Schulen aus, die in der durchgeführten Befragung angaben, dass ihnen in den vergangenen drei Jahren mindestens ein Verdachtsfall bekannt wurde. Eingeschlossen in diese Verdachtsfälle waren sowohl sexualisierte Übergriffe unter Schüler*innen als auch Übergriffe von Lehrpersonen auf die anvertrauten Kinder und Jugendlichen. In der Mehrheit aller Fälle wurde dabei von einer einzelnen betroffenen Person berichtet. Beachtet werden muss, dass die Untersuchung nur betrachtet, inwieweit Fälle offengelegt wurden. Ähnlich wie bei allgemeinen Prävalenzraten von sexualisierter Gewalt ist anzunehmen, dass die Dunkelziffer des tatsächlichen Vorkommens um ein Mehrfaches höher liegt (vgl. Helming et al., 2011, S. 240ff.).

Aus meiner Sicht gibt es eine weitere bisher vernachlässigte Gruppe potenziell von Übergriffen in schulischen Institutionen betroffener Personen: die Lehrkräfte selbst. Es ist wahrscheinlich, dass auch sie häufig Ziel sexualisierter Angriffe sind – sowohl von Schüler*innen als vermutlich auch innerhalb des Kollegiums. Da diese Arbeit jedoch auf Kinder und Jugendliche

und ihren Schutz vor sexualisierter Gewalt fokussiert, soll diese These lediglich Erwähnung finden, ohne tiefgehend betrachtet zu werden. Gleichzeitig darf auch dieser Aspekt in der Adressierung von Sexueller Bildung an Schüler*innen nicht in Vergessenheit geraten.

3.4 Risikofaktoren für sexualisierte Übergriffe in schulischen Institutionen

Eine generelle Betrachtung von Risikofaktoren für sexualisierte Übergriffe in schulischen Institutionen ist in mehrfacher Hinsicht wichtig. Einen wesentlichen Grund dafür führen Bienstein et al. (2018) an, die herausstellen, dass Einrichtungen, in denen sexualisierte Gewalt auftritt, die Fortdauer und Verstetigung der Übergriffe ermöglichen, solange die Vorfälle als Einzelfälle deklariert werden und keine Betrachtung der strukturellen Voraussetzungen vorgenommen wird (vgl. ebd., S. 211). Daraus geht die Annahme hervor, dass es unter anderem institutionelle Bedingungen sind, die sexualisierte Grenzverletzungen begünstigen oder ihnen vorbeugen.

Enders (2012) gibt konkrete Auskünfte darüber, welche institutionellen Strukturen sexualisierte Gewalt besonders begünstigen. Zunächst benennt sie autoritäre und unklare Strukturen auf Leitungsebene als zentralen Risikofaktor (vgl. ebd., S. 132). Da Entscheidungen in Einrichtungen mit diesem Leitungsmuster weniger auf fachlichen Standards basieren als mehr persönlich begründet sind, haben potenziell übergriffige Personen durch den Aufbau von persönlichen Beziehungen zur Leitung die Möglichkeit, Übergriffe erfolgreich zu verbergen (vgl. Enders, 2012). Gleiches gilt, wenn die Schulleitung ihre Rolle als Führungskraft nicht oder nur unzureichend erfüllt, da die fachliche Kontrolle der institutionellen Abläufe durch die Leitungsebene fehlt (vgl. ebd.). Beide Leitungsstrukturen münden häufig darin, dass Vorfälle nicht verfolgt oder den zuständigen Aufsichtsbehörden nicht ge-

meldet werden und damit Täter*innenverhalten begünstigt wird (vgl. ebd., S. 133).

Einen weiteren wesentlichen Risikofaktor sieht Enders darin, wenn sich Schulen als geschlossenes System verstehen. So konstatiert sie, dass »blindes Vertrauen und eine starke Einbindung in den institutionellen Alltag geschlossener Systeme [...] Kindern und Jugendlichen und vor allem auch Eltern [erschwert], eine gesunde kritische Distanz zu der Einrichtung [...] aufrechtzuerhalten und Hinweise auf sexuelle Übergriffe [...] wahrzunehmen« (ebd., S. 134f.). Die für das geschlossene System geltenden spezifischen Verhaltens- und Werteideale führen häufig zu risikobehafteten Abhängigkeitsverhältnissen (vgl. Enders, 2012).

Achten Schulen nicht auf eine angemessene Trennung zwischen beruflichen und privaten Kontakten, fördert dies Distanzlosigkeit und damit ebenfalls sexualisierte Grenzverletzungen (vgl. Enders et al., 2012).

Auch eine mangelnde Partizipation der Schüler*innenschaft im Schulgeschehen kann Raum für sexualisierte Gewalt schaffen bzw. erhalten. Da sich die Inhalte der Erziehung dabei zumeist nach den Wertvorstellungen der Erwachsenen richten, werden altersentsprechende Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen vernachlässigt. Damit geht häufig auch das Fehlen einer adäquaten Förderung der Schüler*innen einher. Dies begünstigt Abhängigkeiten und damit für Grenzverletzungen anfällige Beziehungen, da es für übergriffige Personen durch wenig pädagogisches Engagement verhältnismäßig einfach ist, in einen vertrauensvollen Kontakt zu Eltern und Schüler*innen zu treten (vgl. ebd., S. 140f.).

Durch traditionelle Rollenbilder verstärken pädagogische Konzepte die Schwächung der Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Verfügen sie jedoch über weniger Widerstandsfähigkeit, fällt es ihnen auch schwerer, sich gegen übergriffige Personen zu wehren (vgl. ebd., S. 141). In Verbindung mit nicht ausgereiften oder fehlenden sexualpädagogischen

Konzepten minimiert sich damit »das Risiko« – um hier die Täter*innenperspektive anzulegen – der Aufdeckung von sexualisierten Übergriffen, da den Schüler*innen entweder gänzlich die Sprache fehlt, um auszudrücken, welche Erfahrungen sie gemacht haben, oder sie keine vertrauensvollen Räume finden, in denen ein offenes Sprechen über Sexualität möglich ist. Eine mangelnde Auseinandersetzung mit ihrem Körper, ihren Empfindungen und Bedürfnissen führt dazu, dass Kinder und Jugendliche Grenzverletzungen schlechter als solche wahrnehmen können (vgl. ebd., S. 142f.). Vor allem, wenn die Grenzen zwischen verschiedenen Generationen missachtet werden und beispielsweise die Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung insofern vertraulich wird, dass auch die Lehrkräfte sich mit persönlichen Themen ihren Schüler*innen anvertrauen, vermischen sich auch die Grenzen von Intimität und wird es den Heranwachsenden zusätzlich erschwert, Akte des Vertrauens als Grenzverletzung zu erkennen (vgl. ebd., S. 142).

Eine adäquate Partizipation von Schüler*innen beinhaltet auch, dass sie interne und externe Ansprechpersonen haben, an die sie sich mit Beschwerden wenden können. Nur mit einem funktionierenden, das heißt strukturell geregelten Beschwerdemanagement können Kinder und Jugendliche sicher sein, dass ihre Nöte ernst genommen und an die zuständigen Personen herangetragen werden (vgl. ebd., S. 142f.).

3.5 Förderschulen als besonders gefährdende Institution

Die Situation von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss in mehrfacher Hinsicht genauer betrachtet werden. Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten, psychischen Krankheiten oder Störungen im Sozialverhalten sind insofern besonders vulnerabel, als sie sich in einem speziellen Gefährdungsfeld bewegen. Dieses ist ge-

kennzeichnet durch eine größere Abhängigkeit von dem sie umgebenden sozialen Umfeld, fehlenden oder veränderten Kommunikationskompetenzen sowie Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung bzw. Isolation. Aufgrund dieser besonderen Bedingungen können sich junge Menschen mit Beeinträchtigungen schlechter gegen sexualisierte Übergriffe wehren als Gleichaltrige. Dies schließt sowohl sexualisierte Gewalt im schulischen Kontext als auch sexualisierte Angriffe außerhalb der Institution Schule ein. Begünstigend dabei muss nicht immer (nur) ein Mangel an Sexueller Bildung der betroffenen Personen sein. Vielmehr können auch oder gerade institutionelle Rahmenbedingungen Risikofaktoren für das Vorkommen sexualisierter Gewalt sein (vgl. Lache, 2018, S. 297f.).

Generelle Risikofaktoren in schulischen Kontexten wurden bereits beschrieben (vgl. Kapitel 3.4). Inwiefern Förderschulen als besonders gefährdend angesehen werden können, soll hier noch einmal erläutert werden.

Allgemeingültig führen Chodan et al. aus, dass »der öffentliche Diskurs durch ein Hinzukommen eines weiteren Tabus, dem der Sexualität Behinderter, begrenzt« wird (Chodan et al., 2014, S. 408). Dies allein erschwert eine umfassende gesellschaftliche Debatte zu der Thematik und die Auseinandersetzung mit Lösungsstrategien. Gleichzeitig geht damit einher, dass sie weniger Beachtung findet und Gefahren weniger wahrgenommen bzw. als solche identifiziert und Vorfälle seltener aufgedeckt werden.

In Bezug auf Schulen mit Förderschwerpunkten ist eine explizite Betrachtung der Situation jedoch in besonderem Maße angezeigt. So konstituieren Rabold und Baier, dass Förderschüler*innen zum einen in größerem Maße gefährdet sind, diverse Formen devianten Verhaltens zu zeigen, zum anderen jedoch auch einem höheren Risiko unterliegen, in der Schule (und in der Familie) von Gewalt betroffen zu sein (vgl. Rabold & Baier, 2008, S. 121). Ergänzend dazu wiesen Helming et al. im Jahr 2011 darauf hin, dass es an Förderschulen »im Vergleich zu anderen Schulen insgesamt deutlich mehr Verdachtsfälle auf ins-

titutionellen sexuellen Missbrauch« gibt (Helming et al., 2011, S. 243). Diese beziehen sich jedoch nicht auf Übergriffe durch Beschäftigte, sondern auf von den Schulen häufiger berichtete sexuelle Grenzverletzungen durch Gleichaltrige. Darüber hinaus kommt es an Förderschulen ebenfalls häufiger zu Disclosure-Prozessen von Erleben sexualisierter Gewalt außerhalb der Schule, was bedeutet, dass Lehrer*innen in einem höheren Maß gefordert sind, Verdachts- und Aufdeckungsfällen zu begleiten (vgl. Helming et al., 2011).

Die Ergebnisse der Erhebung Helmings et al. (2011) lassen den Schluss zu, dass Förderschulen in einem noch höheren Maße als andere Schulformen gefordert sind, präventiv gegen sexualisierte Gewalt vorzugehen und zum Schutz von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Dies gestaltet sich insofern schwierig, als für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen noch weniger bewährte Präventionsangebote und -konzepte vorliegen als für Kinder ohne Beeinträchtigungen (vgl. ebd.).

Auch die Studie »Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher« (n = 264), eine Erweiterungsstudie der *SPEAK!*-Studie aus dem Jahr 2018, untersucht in ihrem Forschungsprozess, ob Förderschüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen anderer Schulformen häufiger sexualisierte Gewalt erleben (vgl. Maschke & Stecher, 2018b, S. 4).

Bereits die bisher dargestellten Erkenntnisse weisen darauf hin, dass die Situation von Förderschulen, Förderschüler*innen und damit auch Lehrkräften an Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer umfassenden Betrachtung bedarf. Eine intensive Auseinandersetzung würde über den Rahmen und den in gewissem Maß generalisierenden Anspruch dieser Publikation hinausführen und kann deshalb hier nicht stattfinden. Dennoch soll eine kleine Auswahl der Ergebnisse der *SPEAK!*-Erweiterungsstudie die Brisanz der Thematik verdeutlichen und zu einer wissenschaftlichen Bearbeitung an anderer Stelle anregen:

Tab. 3: Prävalenz körperlicher sexualisierter Gewalt in Prozent (Förderschüler*innen). SPEAK! – Förderschule, $n_{\text{gültig}} = 248$; SPEAK! $n_{\text{gültig}} = 2.651$; Testung der Gruppenunterschiede bezieht sich jeweils auf den Vergleich zwischen teilnehmenden Jugendlichen je Förderschwerpunkt und teilnehmenden Jugendlichen der Hauptstudie; Quelle: Maschke & Stecher (2018b, S. 17).

	(zusammengefasste) Förderschwerpunkte			Förder- schule gesamt	Haupt- studie SPEAK!
	Lernen	Hören und Sehen	Sprache und emo- tionale/ soziale Störung		
gesamt	30	34	24	30	23
weibliche Jugendliche	49	44	31	45	35
männliche Jugendliche	17	23	21	19	10

Wie Tabelle 3 verdeutlicht, hat etwa ein Drittel der befragten Jugendlichen körperliche sexualisierte Gewalt erlebt. Im Vergleich zu den Ergebnissen der Hauptstudie bestätigt sich damit die Annahme, dass Schüler*innen mit Förderbedarf einem höheren Risiko unterliegen, von sexualisierten Übergriffen betroffen zu sein. In allen drei Förderschwerpunkten – »Lernen«, »Hören und Sehen« sowie »Sprache und emotionale/soziale Entwicklung« – sind es insbesondere Mädchen, die Erfahrungen mit körperlicher sexualisierter Gewalt angeben.

Auch die Frage danach, ob sie bereits sexualisierte Gewalt ausgeübt haben, bestätigen Förderschüler*innen (geringfügig) häufiger als Jugendliche, die andere Schulformen besuchen (vgl. Tab. 4).

Da die übergriffig gewordenen Jugendlichen in Förderschulen jedoch noch immer etwa einem Drittel der Schüler*innenschaft entsprechen, stehen auch Lehrkräfte dieser Schulform der Her-

ausforderung gegenüber, sexuell grenzverletzende Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen und im Umgang mit ihnen handlungsfähig zu sein.

Tab. 4: Prävalenz Ausübung sexualisierter Gewalt in Prozent. SPEAK! – Förderschule, $n_{\text{gültig}} = 248$; SPEAK! $n_{\text{gültig}} = 2.651$; Testung der Gruppenunterschiede bezieht sich jeweils auf den Vergleich zwischen teilnehmenden Jugendlichen je Förderschwerpunkt und teilnehmenden Jugendlichen der Hauptstudie; Quelle: Maschke & Stecker (2018b, S. 24).

	(zusammengefasste) Förderschwerpunkte			Förder- schule gesamt	Haupt- studie SPEAK!
	Lernen	Hören und Sehen	Sprache und emo- tionale/ soziale Störung		
gesamt	31	37	27	31	28
weibliche Jugendliche	29	30	19	28	21
männliche Jugendliche	33	42	31	34	36

3.6 Prävention sexualisierter Gewalt im Schulalltag

Mit den Aufdeckungsprozessen seit 2010 hat auch die gesellschaftliche Auseinandersetzung zur Prävention sexualisierter Gewalt eine neue Stufe erreicht. Insbesondere der Institution Schule als zum einen Aufdeckungsort zahlreicher Missbrauchsfälle⁷ und zum anderen mitverantwortlich für Fragen der Sexual-

⁷ Die Aufdeckungen konzentrierten sich vorrangig auf Internate, jedoch fokussiert die gesellschaftliche und auch wissenschaftliche Auseinandersetzung inzwischen auch auf Regel- und Förderschulen ohne angeschlossene Internate.

aufklärung bzw. Sexualerziehung kommt dabei eine zentrale Rolle zu (vgl. Glammeier, 2018, S. 197). Inzwischen gibt es bereits zahlreiche Publikationen in Form von Handlungsleitfäden und informierenden Broschüren, denen Lehrer*innen praktische Tipps für ihre tägliche Arbeit entnehmen können (vgl. Glammeier, 2018).

Das BMBF-Forschungsprojekt »Sexualisierte Übergriffe und Schule – Prävention und Intervention« untersuchte unter anderem die Frage, wie die Institution Schule hinsichtlich ihrer konzeptionellen Bedingungen ausgestattet ist, um die Prävention sexualisierter Gewalt voranzubringen. Neben der zentralen Erkenntnis, dass es aufseiten der Lehrkräfte große Wissenslücken gibt, zeigen die Forschungsergebnisse auch auf struktureller Ebene erhebliche Missstände auf (vgl. ebd., S. 200ff.).

Je nach Schulform unterscheidet sich die Intensität, mit der präventiv im Schulalltag gearbeitet wird. In der Erhebung Glammeiers (n = 976) wird dieser Punkt durch die Erfahrung der befragten Lehrkräfte mit selbstgeleiteter Präventionsarbeit abgebildet. Insbesondere in Grundschulen und Förderschulen haben Lehrer*innen vergleichsweise häufig bereits präventive Inhalte angeboten, nämlich in 53% (Förderschullehrkräfte) bzw. 72% (Grundschullehrkräfte) der Fälle. Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher kaum wissenschaftlich evaluierte Präventionsprogramme (vgl. Bauer et al., 2018, S. 182). Aus der Analyse bekannter Präventionsprojekte entnehmen Bauer et al., dass präventive Angebote in Grundschulen unter anderem auf das Sexualwissen von Kindern zielen, das beispielsweise Wissen über sexuelles Verhalten und Sprache in Form von Begriffen und Bezeichnungen einschließt. Mehrheitlich fokussieren die präventiven Inhalte darauf, dass Kinder Selbstschutzkompetenzen erwerben, um sich zukünftig besser gegen sexualisierte Übergriffe zur Wehr setzen zu können (vgl. Bauer et al., 2018).

An Gesamt-, Haupt- und Realschulen haben zwischen einem Viertel und einem Fünftel der befragten Lehrkräfte bereits Erfahrungen mit von ihnen durchgeführten Präventionsangeboten (vgl. Glammeier, 2018, S. 202). Noch weniger vertraut mit präventiven Maßnahmen sind Lehrkräfte an Gymnasien und Berufs-

schulen, die nur zu 15% (Gymnasien) bzw. 5% bereits selbst Angebote umgesetzt haben.

Die Erhebung führt Glammeier zu dem Schluss, dass es bisher keine flächendeckende schulische Präventionsarbeit gibt (vgl. ebd., S. 207). Neben den Kompetenzen der Lehrkräfte, die diese im Schulalltag durchführen würden, fehlt es jedoch insbesondere an grundlegenden und strukturell verankerten Standards und Leitlinien zur Prävention sexualisierter Gewalt an Schulen (vgl. Bauer et al., 2018, S. 181).

Um den Missständen der institutionellen Rahmenbedingungen entgegenzuwirken, hat die Bundesregierung im Jahr 2016 die Bundesinitiative »Schule gegen sexuelle Gewalt« initiiert (vgl. Glammeier, 2018, S. 197). Die Initiative soll Einrichtungen aller Schulformen dabei unterstützen, sich mittelfristig in den Prozess zu begeben, ein schuleigenes Schutzkonzept zu erstellen. Der UBSKM beschreibt Schutzkonzepte zur Prävention und Intervention als »ein Zusammenspiel aus Analyse, strukturellen Veränderungen, Vereinbarungen und Absprachen sowie Haltung und Kultur einer Organisation« (Arbeitsstab des UBSKM, o.J.d.). Durch ihren Fokus auf alle am institutionellen Geschehen Beteiligten – im Falle von Schulen also Schüler*innen, Eltern sowie das gesamte Kollegium der Schule – können auch alle diese Personengruppen von Schutzkonzepten profitieren, weshalb sich die Bundesregierung durch die Bundesinitiative nachhaltige Auswirkungen auf die Prävention sexualisierter Gewalt verspricht (vgl. ebd.).

Bisher gibt es noch nicht in allen Bundesländern spezifische Informationen zum jeweiligen Vorgehen, was darin begründet ist, dass die Initiative noch nicht überall offiziell gestartet ist. Bis Ende 2018 soll dies jedoch passiert sein und sollen sich auch die noch fehlenden Bundesländer offiziell dazu geäußert haben, welche landesspezifischen Maßnahmen im Rahmen von »Schule gegen sexuelle Gewalt« ergriffen werden (vgl. Spiegel Online, 2016).⁸

8 Der hier aufgezeigte Stand entspricht den Veröffentlichungen bis Oktober 2018, dem Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Untersuchung.

4 Einbettung der Studie in das Forschungsfeld

Im folgenden Kapitel wird die Merseburger Forschung in das derzeitige Forschungsfeld eingebettet und es werden einzelne Ergebnisse des Projekts »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« angeführt, bevor auf die Interviews mit Lehrkräften fokussiert wird. Dabei wird auch auf einige methodische Fragen und solche der Forschungsethik eingegangen.

4.1 Empirische Ausgangslage

Das Merseburger Forschungsprojekt ist mit einer Gesamtlauzeit von sechs Jahren eines der vom BMBF in zweiter Förderphase geförderten Forschungsprojekte zu sexualisierter Gewalt. Die folgenden Ausführungen beschreiben die Forschungsaktivitäten und -ergebnisse der bisherigen Laufzeit.

Inhalte

Im Fokus des Projekts »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« steht die Analyse und Evaluation derjenigen Faktoren, die dazu beitragen, Kinder und Jugendliche in ihrer (sexuellen) Selbstbestimmung zu fördern und zu stärken. Hintergrund ist die Annahme, dass (sexuell) selbstbestimmt lebende junge Menschen aufgrund ihrer psychischen und personellen Konstitution besser vor sexualisierter Gewalt und/oder Traumatisierung durch entsprechende Vorfälle geschützt sind (vgl. BMBF, 2016, S. 54). Zur Verfolgung dieser Grundüberlegung formulierte das Forschungsteam drei konkrete Fragen:

- » 1. Wie kann sexuelle Aufklärung der Prävention sexueller Gewalt dienen?
2. Wie ist durch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung eine verbesserte sexuelle Selbstbestimmung erreichbar, die die Abwehr potenzieller und die Verarbeitung bereits bestehender sexueller Grenzverletzung erleichtert?
3. Welche Bedingungen personeller und institutioneller Art wirken an pädagogischen Einrichtungen (und in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen) förderlich für sexuelle Selbstbestimmung?« (ebd.)

Wie aus den Fragen erkennbar ist, setzt das Wirken des Forschungsprojektes nicht unmittelbar bei den Kindern und Jugendlichen selbst an. Vielmehr entschieden sich die Projektmitarbeiter*innen dazu, die Bedarfe von Fachkräften hinsichtlich sexualpädagogischer Fort- und Weiterbildungen zu erheben und sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie kompetent pädagogisch Tätige bereits jetzt im entsprechenden Themenfeld in der Arbeit mit Klient*innen sind (vgl. BMBF, 2015). In den Fokus der Erhebung wurden Fachkräfte der ambulanten Erziehungshilfen, insbesondere der Sozialpädagogischen Familienhilfen (SpFh) und Einzelbetreuungen/Erziehungsbeistandschaften (EB), gesetzt. Zum einen fand dieser Bereich bisher kaum Beachtung in wissenschaftlichen Untersuchungen. Zum anderen nimmt er jedoch bundesweit in der Kinder- und Jugendhilfe einen großen Stellenwert im Rahmen der ambulanten Hilfen ein, wie man den Informationen des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 2015 und 2016 entnehmen kann (vgl. Tab. 5).

In der Statistik werden für das Jahr 2016 insgesamt 516.344 begonnene Hilfen ausgewiesen, von denen 422.636 Fälle den ambulanten Erziehungshilfen zuzuordnen sind. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von 77,3% der Gesamtanzahl der Hilfen. Allein die SpFhs und EB summieren sich auf ein Fünftel der 2016 gestarteten nichtstationären Interventionen und stellen damit einen wesentlichen Bestandteil dieser dar.

Tab. 5: Erzieherische Hilfen und sonstige Leistungen; Quelle: Statistisches Bundesamt (2017).

Hilfearten	2015	2016
<i>ambulante Hilfen</i>		
<i>Hilfen nach § 27 SGB VIII¹</i>		
begonnene Hilfen	33.136	33.819
beendete Hilfen	30.168	31.889
Hilfen am 31.12.	42.302	43.621
<i>Erziehungsberatung</i>		
begonnene Hilfen	306.164	314.256
beendete Hilfen	303.289	308.548
Hilfen am 31.12.	145.404	150.672
<i>soziale Gruppenarbeit</i>		
begonnene Hilfen	7.056	7.444
beendete Hilfen	6.849	6.948
Hilfen am 31.12.	9.009	9.458
<i>Einzelbetreuung (Erziehungsbeistand und Betreuungshelfer)</i>		
begonnene Hilfen	29.339	32.181
beendete Hilfen	27.115	28.966
Hilfen am 31.12.	31.698	34.658
<i>Sozialpädagogische Familienhilfe</i>		
begonnene Hilfen	46.941	48.976
Zahl der Kinder	87.361	91.760
beendete Hilfen	44.208	44.070
Zahl der Kinder	83.347	82.555
Hilfen am 31.12.	71.846	75.896
Zahl der Kinder	139.400	147.764

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Hilfearten	2015	2016
stationäre und teilstationäre Hilfen		
<i>Erziehung in einer Tagesgruppe</i>		
begonnene Hilfen	7.899	7.903
beendete Hilfen	7.874	7.720
Hilfen am 31.12.	15.960	16.009
<i>Vollzeitpflege in einer anderen Familie</i>		
begonnene Hilfen	18.681	16.162
beendete Hilfen	15.611	16.451
Hilfen am 31.12.	74.120	74.969
<i>Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform</i>		
begonnene Hilfen	61.764	51.126
beendete Hilfen	46.122	51.637
Hilfen am 31.12.	95.582	96.506
<i>intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung</i>		
begonnene Hilfen	5.364	4.815
beendete Hilfen	4.185	4.804
Hilfen am 31.12.	5.142	5.172
<i>Eingliederungshilfe bei (drohender) seelischer Behinderung (§ 35a SGB VIII)</i>		
begonnene Hilfen	30.670	33.301
beendete Hilfen	25.141	26.708
Hilfen am 31.12.	69.025	75.602
sonstige Leistungen der öffentlichen Jugendhilfe		
Adoption	2.976	3.888
Amtspflegschaften und Amtsvormundschaften	107.819	92.250
Beistandschaften	538.297	524.139
Sorgerechtsentziehung (auch teilweise)	17.168	16.486
vorläufige Schutzmaßnahmen ²	84.230	61.383
¹ Einschließlich stationärer Hilfen gemäß § 27 SGB VIII.		
² Ab 2017 vorläufige Schutzmaßnahmen nach §§ 42 und 42a SGB VIII.		

Über die pädagogischen Fachkräfte in ambulanten Einrichtungen hinaus identifizierte das Forschungsteam auch Lehrkräfte schulischer Institutionen als potenziell relevante Zielgruppe, um zur Beantwortung der Merseburger Forschungsfragen beizutragen. Aus diesem Grund wurden im kleinerem Umfang auch im Schulbetrieb tätige Personen in die Erhebung einbezogen (vgl. Voß et al., 2014, S. 5).

Methodik und Untersuchungsvorgehen

Zur qualitativen Datenerhebung wurden im Forschungsprojekt leitfadengestützte, halboffene Interviews geführt. Die Stichprobe hatte eine Größe von $n = 43$, wovon 19 Interviews mit ambulant betreuenden Sozialpädagog*innen geführt wurden, sechs Gespräche mit Lehrer*innen stattfanden und die übrigen 18 mit intersektional arbeitenden Fachkräften erfolgten. Auf einen offenen Erzählimpuls – der Frage danach, welche Berührungspunkte es in der täglichen Arbeit mit dem Thema Sexualität gibt – folgten in der Regel Nachfragen durch die interviewende Person zu den bis dahin aufgekommenen Inhalten. Anschließend orientierte sich der*die Interviewer*in an verschiedenen im Fragebogen aufgeführten Themenblöcken und gab Möglichkeiten zum Austausch über Grenzverletzungen und den üblichen Umgang in der Einrichtung, Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildungsangeboten und Wünsche für zukünftige Besuche derselben, das Verständnis von Sexueller Bildung, einrichtungsspezifische Angebote im Kontext von Sexueller Bildung und Ähnliches (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2018, S. 249f.).

Wie in Tabelle 6 ersichtlich, wurden im Rahmen der Datenerhebung insgesamt sechs Interviews in Schulen geführt. Die Erwähnung konkreter Textpassagen aus diesen Interviews mit Lehrkräften wird in den folgenden Kapiteln mit den Kürzeln FS1 bis FS6 gekennzeichnet.

Tab. 6: Übersicht der Datenerhebung im BMBF-Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«; Quelle: Krolzik-Matthei & Linke (2017, S. 5).

Zeitraum	08/2015–02/2016
Region	Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Berlin
Feld	Fachkräfte aus ambulanten Hilfen zur Erziehung und der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie aus der intersektionalen Bildungsarbeit
Stichprobe	n = 43 (19 ambulante HzE; 6 Schule; 18 Intersektionalität)
Methode	Leitfadengestützte Interviews; durchgeführt von zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und vier wissenschaftlichen/studentischen Hilfskräften
Aufzeichnung	digitale Aufnahme
Dauer	ca. 35–180min
Transkription	jeweils durch den*die Interviewer*in mit Software f4

Im weiteren Verlauf der ersten Förderphase erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring und der Software *MaxQDA* eine erste Auswertung des Materials. Wie von Mayring vorgesehen (vgl. Kapitel 5.6), wurden zunächst deduktive Kategorien formuliert, nach denen das vorhandene Datenmaterial analysiert wurde. Im weiteren Verlauf erfolgte die Aufstellung zusätzlicher induktiver Kategorien und insbesondere die Untersuchung des Materials darauf, wie die befragten Personen Sexualität während des Interviews thematisieren. Ausgehend davon erfolgten Interpretationen des Gesagten bezüglich förderlicher Bedingungen einer ambulanten Hilfe zur Erziehung, um Kinder und Jugendliche in ihrer sexuellen Selbstbestimmung zu stärken (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2018, S. 249f.).

Um die Interviewreihe der ambulant tätigen Sozialarbeiter*innen sinnvoll zu ergänzen, wurden außerdem Interviews mit Lehrer*innen durchgeführt, die im Rahmen der Auswertung innerhalb des Forschungsprojektes aus verschiedenen Gründen keine Berücksichtigung finden konnten. Die Interviews mit den Lehrkräften sind Grundlage der vorliegenden Arbeit und werden im weiteren Verlauf entsprechend methodisch und inhaltlich betrachtet (vgl. Kapitel 5 u. 6).

Die erste Förderphase des Merseburger Forschungsvorhabens war zudem von einer inhaltlichen Zweiteilung gekennzeichnet. Während ein Erhebungsschwerpunkt auf den oben beschriebenen Erziehungshilfekontext zielte, fokussierte das zweite Teilprojekt auf intersektional tätige Einrichtungen und deren Erfahrungen mit Grenzverletzungen, Sexualität und sexualisierter Gewalt. Auch dort diente die Untersuchung dazu, Informationen über die Tätigkeit der Institutionen, vor allem aber zu den Bedarfen an Fort- und Weiterbildung in den besprochenen Themenbereichen zu erhalten (vgl. Krolzik-Matthei & Linke, 2017, S. 5).

Ergebnisse

Bereits die (Zwischen-)ergebnisse der ersten Förderphase sind vielgestaltig: Zunächst wurde der Bereich der SpFh/Erziehungsbeistandschaft als ein Feld der Sozialen Arbeit identifiziert, in dem besondere Machtverhältnisse wirken (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2018, S. 251f.). Als ursächlich dafür zeigt sich überwiegend die Hürde, zentrale Aufträge für alle Personen im Hilfeprozess klar zu benennen und zuzuweisen. Insbesondere nicht klar kommunizierte bzw. verdeckte Aufträge können eine ambulante Hilfe zu einem vielschichten Aushandlungsfeld von Macht werden lassen. Die Aushandlungen entstehen im Hilfeprozess zwischen den beteiligten – öffentlicher Träger (ASD, »Allgemeiner Sozialer Dienst« des Jugendamtes), hilfeerbringende Stelle (SpFh/EB) und Familie – und zeigen sich in der Form, dass die SpFh auch Aufträge des ASD übernimmt, die weder im Hilfeplan festgehalten sind, noch mit der betroffenen Familie kommuniziert wurden. Gibt es keinen den Umgang mit der Thematik regelnden, offen besprochenen Auftrag des Jugendamtes und somit auch keine zielgerichtete Bearbeitung des Themenbereiches, erhöht sich zwangsläufig die Wahrscheinlichkeit, dass jede der beteiligten Parteien im eigenen Interesse handelt. Dies kann zu verschiedenen Szenarien führen: Denkbar ist etwa, dass das Thema völlig

ausgegrenzt wird, obwohl sich ein entsprechender Bedarf abzeichnet bzw. artikuliert wurde; oder es wird durch die Fachkraft oder die Klient*innen ein Gespräch über Sexualität erzwungen; oder die Fachkraft legt eigene Wertvorstellungen an und zielt darauf, sie in der Familie umzusetzen. Die (bewusste oder unbewusste, geplante oder ungeplante) Absicht, das Themenfeld Sexualität als Mittel für eigene Zwecke zu nutzen, kann dabei sowohl von Klient*innen als auch von der Fachkraft ausgehen. Die Scham, mit der die Thematik Sexualität gesellschaftlich häufig besetzt ist, erschwert die detaillierte Auftragsklärung im Hilfeprozess zusätzlich (vgl. ebd.).

Neben dem Thema »Sexualität als Aushandlungsfeld von Macht« zeigte sich in den Interviewauswertungen insbesondere der Umgang mit sexualisierter Gewalt als weiterer Schwerpunkt. Zunächst offenbarte sich in der Analyse ein hohes Maß an Vulnerabilität aufseiten der Fachkräfte, wenn Fälle von sexualisierter Gewalt im Hilfeprozess zutage treten (vgl. Krolzik-Matthei & Linke, 2017, S. 8ff.). Dies schließt sowohl ein schon vor Hilfebeginn bekanntes Vorhandensein entsprechender Geschehnisse ein als auch die Möglichkeit, dass derartige Aufdeckungen erst während der laufenden Hilfe bekannt (gemacht) werden. Aufgrund der besonderen Konstellation im Rahmen einer SpFh/EB, die zwar mit regelmäßigem, aber doch nur punktuellm Kontakt einhergeht, sind Fachkräfte häufig unsicher in ihren Interventionen bei Aufdeckung oder Bekanntwerden von Fällen sexualisierter Gewalt. Weitere Faktoren, die das begünstigen, sind der nahezu immer vorherrschende Mangel an Ressourcen (in der SpFh ist dies vermehrt die Ressource »Zeit« sowohl im Kontakt mit der Familie als auch bezüglich möglicher Weiterbildungen) sowie die Breite an Themenfeldern, in denen die Fachkraft kompetent sein muss, um die Klient*innen adäquat zu begleiten. Die Notwendigkeit, als professionell helfende Person trotz Unsicherheit oder Unwissen in irgendeiner Form zu handeln, bringt die Sozialpädagog*innen oftmals in hochbelastende Situationen, die von ihnen als Dilemmata empfunden werden (vgl. Institut für

Angewandte Sexualwissenschaft, 2018). Neben Supervision, die innerhalb der Interviewauswertung als wichtige und notwendige Intervention identifiziert wurde, zeigte sich weiterhin, dass Fachkräfte zusätzliche Angebote brauchen, um den Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt innerhalb der SpFh/EB zu professionalisieren (vgl. Krolzik-Matthei & Linke, 2017, S. 10ff.).

Bereits im ursprünglichen Forschungsdesign nahmen die Projektmitarbeitenden an, dass ein Nutzen für Praktiker*innen perspektivisch darin liegen könnte, sich vermehrt in Netzwerken zu beteiligen und Sicherheit im Umgang mit Sexualität und angrenzenden Themen wie sexualisierte Gewalt und (sexuelle) Grenzverletzungen zu erlangen (vgl. Voß et al., 2014, S. 22ff.). Dass ein entsprechender Bedarf aufseiten der in der ambulanten Jugendhilfe Tätigen tatsächlich vorliegt, wurde durch die Auswertung der Interviews verifiziert (vgl. Institut für angewandte Sexualwissenschaft, 2017).

Ausblick auf die zweite Förderphase

Aktuell befindet sich das Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« in der zweiten Förderphase. Diese endet im April 2020. Dabei fokussiert das Forschungsvorhaben weiterhin auf Handreichungen und Materialentwicklung, um Fachkräfte der ambulanten Erziehungshilfen künftig in ihren Kompetenzen im Umgang mit den Themen Sexualität und sexualisierte Gewalt zu stärken. Zusätzlich liegt ein weiterer Projektschwerpunkt für diese Forschungsförderlinie auf dem Theorie-Praxis-Transfer.

Der vom Merseburger Forschungsprojekt in den ersten drei Jahren der Laufzeit im Zuge der Interviewauswertungen nachgewiesene Bedarf an Professionalisierung im Umgang mit sexualisierter Gewalt in ambulanten Hilfekontexten ist ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für den benannten Theorie-Praxis-Transfer. Aufbauend auf von Fachkräften formulierten Bedarfen wurde das

Konzept für einen Regionalen Arbeitskreis (RAK) »Sexualisierte Gewalt« entwickelt, der – initiiert vom Forschungsteam – perspektivisch Möglichkeiten bieten soll, die Handlungskompetenzen der Sozialarbeiter*innen zu stärken (vgl. Institut für Angewandte Sexualwissenschaft, 2017).

Neben dem Anstoß zur Gründung des RAK komplettieren Interviews mit Jugendlichen, die Auswertung derselben und die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen das Vorhaben der zweiten Förderphase (vgl. Voß et al., 2014, S. 13ff.).

4.2 Forschungsethische Ausgangslage

Unter Beachtung der sensiblen Thematik veröffentlichten Poelchau et al. im Jahr 2015 erstmalig in Deutschland eine forschungsethische Übereinkunft mit konkreten Empfehlungen für Forschungsvorhaben zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. Die Bonner Ethik-Erklärung soll dabei eine Orientierungshilfe für Forschende sein, um adäquat mit ethischen Fragestellungen und rechtlichen Aspekten bezüglich ihres Forschungsfeldes umgehen zu können. Mit der Handlungssicherheit für die Wissenschaftler*innen trägt sie maßgeblich zum Schutz der Befragten bei. Sie gibt konkrete Hinweise dazu, wie Risiken für die befragten Individuen möglichst minimal gehalten und Forscher*innen mit Blick auf die spezifischen Anforderungen geschult werden können (vgl. Poelchau et al., 2015, S. 1ff.).

Im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« wird der Bonner Ethik-Erklärung an verschiedenen Punkten Rechnung getragen. So werden alle Interpartner*innen stets darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und jederzeit unter- oder abgebrochen werden kann. Eine für beide Seiten verbindliche Sicherheit stellt dabei eine von der befragten Person zu unterzeichnende Erklärung dar. Diese besagt, dass sie im Vorfeld über die Hintergründe ebenso wie über die Bedingungen des Interviews (Freiwilligkeit,

Anonymisierung, Verwendung der Daten etc.) aufgeklärt worden ist.

Des Weiteren liegt ein besonderes forschungsethisches Augenmerk auf dem Umgang mit den erhobenen Daten. Mithilfe eines Pseudonymisierungs- und Anonymisierungsprozesses wird sichergestellt, dass von Fachkräften in Interviews getroffene Aussagen im Rahmen von Ergebnisveröffentlichungen nicht auf konkrete Personen oder Institutionen zurückführbar sind. Interviewpassagen, die wissenschaftliche Erkenntnisse in Zitatform unterstreichen, werden lediglich mit einem kurzen Code kenntlich gemacht und bieten damit Außenstehenden keine Möglichkeit, etwaige Rückschlüsse zu ziehen (vgl. Voß et al., 2014, S. 16ff.).

Darüber hinaus wird bereits im Forschungsdesign ein sensibler Umgang mit möglichen Risiken innerhalb des Forschungsvorhabens ausgewiesen. Neben einer Interviewer*innenschulung zu den Themengebieten Traumata, sexualisierte Gewalt und Umgang mit belastenden Situationen innerhalb der Interviewsituation und vom Datenschutzbeauftragten der Hochschule vermittelten Informationen zu den Datenschutzbestimmungen begleiten regelmäßige Supervisionstermine das Forschungsgeschehen.

4.3 Die Forschung zu Lehrkräften

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Interesse fokussiert auf die Frage, welchen Beitrag Lehrkräfte leisten, leisten müssten und aktuell leisten können, um Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule vor sexualisierter Gewalt zu schützen und sie in ihrer positiven Entwicklung und sexuellen Selbstbestimmung zu stärken.

Zentral sind dabei in der Untersuchung momentane Facetten Sexueller Bildung in der Institution Schule und die Kompetenzen von Lehrkräften, die sie während des Lehramtsstudiums und durch Fort- und Weiterbildung erworben haben.

Als wesentliche Sozialisationsinstanz hat die Institution Schule einen großen Einfluss auf die (Persönlichkeits-)Entwicklung von

jugen Menschen (vgl. Hummrich & Kramer, 2017, S. 7f.). In allen zentralen Sozialisationsinstanzen findet im Einklang mit der persönlichen Entwicklung von Heranwachsenden auch die sexuelle Sozialisation statt. Der Schule kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Durch die in Deutschland geltende Schulpflicht ist die Schule für alle in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen der einzige Ort, an dem sie zwangsläufig in einem institutionellen Kontext mit Aspekten von Sexualität in Berührung kommen. Diese sind vielschichtig und reichen beispielsweise von Kontakten zu Mitschüler*innen und Lehrpersonal bis hin zu unterrichtlicher und außerunterrichtlicher schulischer Auseinandersetzung mit sexuellen Themen. Lehrkräfte als unmittelbare Bezugs-, Autoritäts-, und Orientierungspersonen haben mit ihrem Handeln, ihren eigenen Haltungen und Wertvorstellungen sowie mit ihrem professionellen Selbstverständnis einen bedeutsamen Einfluss auf die sexuelle Sozialisation der Heranwachsenden. Umso wichtiger ist es, dass es ihnen gelingt, das eigene Agieren zu reflektieren und geeignete Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche sich frei von Zwängen in einem positiven Umfeld entwickeln können (vgl. Schmidt, 2014, S. 254ff.; vgl. Kapitel 2).

Mithilfe von Forschungsfragen soll die Auswertung qualitativer Interviews dazu beitragen, sich mit dem im Folgenden konkret formulierten Forschungsgegenstand auseinanderzusetzen und das Forschungsinteresse zu verfolgen. Relevant sind dabei insbesondere Untersuchungen zu Kompetenzen der Lehrkräfte, ihrem Reflexions- und Handlungsvermögen und den Möglichkeiten, die sie haben, die sexuelle Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im schulischen Rahmen in wirksam positiv zu beeinflussen. Konkret wurden in der Studie die folgenden Forschungsfragen zugrunde gelegt:

- Welchen Beitrag leistet die Institution Schule dazu, Kinder und Jugendliche durch Prävention vor sexualisierter Gewalt und/oder ihren Folgen zu schützen?
- Über welche Kompetenzen verfügen Lehrkräfte im Hinblick auf Sexuelle Bildung ihrer Einschätzung nach?

- Welche Möglichkeiten haben Lehrkräfte im Rahmen des Schulalltags, Kinder und Jugendliche in ihrer sexuellen Selbstbestimmung zu stärken?
- Welche Bestandteile der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften befähigen sie zu einem professionellen Umgang mit dem Themenfeld Sexualität im Schulalltag?

5 Methodik der empirischen Untersuchung

In den folgenden Kapiteln und Unterkapiteln wird die Methodik der in dieser Arbeit vorgenommenen Untersuchung dargestellt. Nachdem die Methodenauswahl zunächst kurz begründet wird, erfolgt die ausführliche (äußere) Betrachtung des vorliegenden Datenmaterials. Mit einem Einblick in die intensive forschungsethische Reflexion wird weiterhin dargelegt, dass das Forschungsvorhaben sich den forschungsethischen Ansprüchen dieses sensiblen Themas bewusst ist und sie entsprechend berücksichtigt. Die detaillierte Beschreibung der gewählten Methode mündet letztlich in die Vorstellung des erarbeiteten Kategoriensystems, das die Grundlage der tatsächlichen Auswertung der Untersuchungsergebnisse darstellt.

5.1 Begründung der qualitativen methodischen Vorgehensweise

Für die Auswertung der Lehrer*inneninterviews wurde nach Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse vorgegangen (vgl. Kapitel 5.6). Die Wahl der Auswertungsmethode orientierte sich am bisherigen Vorgehen innerhalb des Gesamtforschungsvorhabens (vgl. Kapitel 4.1). Da auch die sonstigen Interviews mittels der Methode Mayrings ausgewertet wurden, kommt sie auch in Bezug auf die Interviews mit den Lehrkräften zur Anwendung. Ebenfalls wird sich dem bisherigen Auswertungsprozess insofern angeschlossen, als das Datenmaterial mithilfe von *MaxQDA* codiert wird (vgl. Kapitel 4.1). Durch die Nutzung der gleichen qualitativen Auswertungsmethode(n) wie im BMBF-Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller

Traumatisierung«⁹ wird eine möglichst hohe Vergleichbarkeit und damit eine gute Verwertbarkeit der Ergebnisse für das Forschungsprojekt gewährleistet.

5.2 Die Auswahl der Stichprobe und ihre Besonderheiten

Im Forschungsvorhaben des Projekts »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« wurden für die Generierung von Ergebnissen hinsichtlich der erklärten Forschungsziele (vgl. Kapitel 4.1) verschiedene Zielgruppen erfasst. Personen der Zielgruppen waren unter anderem pädagogische Fachkräfte. Innerhalb dieses Bereichs wurden im spezifischen Kreis Fachkräfte aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, konkret ambulanter Hilfen zur Erziehung, und Lehrer*innen aller Schulformen definiert. Vor der Akquise erfolgte keine Festlegung von engen Kriterien hinsichtlich der Stichprobenauswahl (vgl. Voß et al., 2014, S. 13). Im Forschungsdesign des Projekts findet sich dazu folgende Aussage: »Voraussetzung ist, dass die zu Befragenden Auskunft über eigene Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen hinsichtlich Sexualität, Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt geben können« (ebd.).

Die Basis der Akquise bildeten das Netzwerk des Instituts für Angewandte Sexualwissenschaft sowie die im Rahmen der Jugendsexualitätsstudie *PARTNER 4* geknüpften Kontakte zu Akteur*innen der schulischen Bildung.

Zur besseren Einordnung der Stichprobe ist es notwendig, auf einige Besonderheiten hinzuweisen. Dass eine Repräsentativität nicht gegeben ist, ist alleine aufgrund der Größe der Stichprobe selbstverständlich festzuhalten. Weiterhin ist auch die Zusammensetzung der Schulformen, in denen die interviewten Perso-

9 Das Forschungsteam des Projekts entschied sich bei der Auswertung der übrigen Interviews ebenfalls für die hier beschriebenen Methoden.

nen tätig sind, nicht gleichmäßig verteilt. So sind beispielsweise Grundschullehrkräfte gar nicht vertreten, wohingegen drei der sechs Interviews eint, dass sie mit Lehrkräften von Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen geführt wurden (Interviews FS2, FS4, FS6). In zwei Fällen arbeiten die Lehrer*innen mit Kindern und Jugendlichen, die ihren Realschulabschluss entweder erworben haben oder diesen mit dem Besuch einer Sekundarschule anstreben (Interviews FS1 und FS3). Über Interview FS5 kann hinsichtlich der Schulform keine Aussage getroffen werden. Der Hinweis auf eine Mehrheit an befragten Lehrkräften von Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen ist insofern von Bedeutung, als damit zum einen besondere Bedarfe, die die Schüler*innenschaft von Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen mit sich bringt, eine zentralere Bedeutung einnehmen (vgl. Kapitel 3.5). Weiterhin ist aufzuzeigen, dass die Lehrkräfte von Förderschulen aufgrund ihres Betätigungsfeldes möglicherweise über andere Qualifizierungen als Lehrkräfte an Schulen ohne spezielle Förderbedarfe verfügen. Mitunter haben sie Zusatzqualifikationen erworben oder entsprechende Lehramtsstudiengänge belegt, was sie von ihren Kolleg*innen außerhalb dieser Schulform unterscheiden könnte. Diese Aspekte führen nicht zu einer geringeren Eignung der vorliegenden Stichprobe, um die formulierten Forschungsfragen zu beantworten., jedoch sollten die Untersuchungsergebnisse entsprechend reflektiert und auf ihre Allgemeingültigkeit hinterfragt werden.

Eine weitere Besonderheit stellt die Interviewsituation von Interview FS5 dar. Dieses Interview ist insofern von den übrigen Gesprächen zu unterscheiden, als es das einzige war, das mit zwei Lehrkräften stattfand. Beide Lehrkräfte haben an ihrer Schule die Rolle der Beratungslehrkraft inne und eine entsprechende Ausbildung gemacht, weshalb sie beide von der Schulleitung gebeten wurden, am Interview teilzunehmen. Im Gegensatz zu einer intimen Gesprächssituation mit nur einer interviewten Person unterliegt ein Gespräch zu dritt einer anderen Dynamik. Gesagtes erlangt durch Kenntnis einer weiteren, der Schule angehöri-

gen Person eine breitere bzw. überhaupt eine Öffentlichkeit, die in vertraulichen Dialogen in dieser Form nicht entstehen kann, wenn die interviewende Person nicht ebenfalls Teil der Schulgemeinschaft ist. In der Auswertung sollte diesem Aspekt keine übermäßig große Bedeutung beigemessen werden. Da jedoch für dieses Interview zusätzlich kein zusammenfassendes Kurzprotokoll vorliegt, sollte die besondere Gesprächssituation dennoch mitgedacht und beachtet werden.

5.3 Beschreibung der ausgewählten Interviews

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Interviews FS1 bis FS6 wurden im Rahmen des BMBF-Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« im Zeitraum von August 2015 bis Februar 2016 geführt (vgl. Kapitel 4.1). Die interviewenden Personen waren ausschließlich Mitarbeitende im Forschungsprojekt, darunter studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte sowie wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Die leitfadengestützten Gespräche dauerten jeweils zwischen 28 Minuten und 1:27 Stunden und fanden in den Schulen statt, in denen die Lehrkräfte tätig sind.

Das gesamte in der hiesigen Untersuchung verwendete Datenmaterial wurde in sechs Interviews mit insgesamt sieben Lehrkräften verschiedener Schulformen erhoben. Die Akquise der Teilnehmenden wurde ebenfalls von Mitarbeitenden des Forschungsprojektes durchgeführt und konzentrierte sich auf Schulen in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Berlin.

Im Vorfeld eines jeden Interviews wurden den Interviewpartner*innen die Hintergründe des Projektes noch einmal näher erläutert und eine Einwilligung zum Interview vorgelegt, aus der zum einen die Freiwilligkeit der Teilnahme ersichtlich wurde, aber auch die Möglichkeit, das Interview jederzeit zu unterbrechen bzw. auch zu beenden (vgl. Kapitel 4.2). Diese Einwilligungserklärung wurde in doppelter Form ausgehändigt, ein Exemplar verblieb

vor Ort. In mündlicher und schriftlicher Form wurden die Interviewten darüber aufgeklärt, warum und wie die Daten erhoben werden und in welcher Form sie gespeichert und weiterhin verwendet werden. Etwaige Fragen wurden ebenfalls beantwortet.

Im Anschluss an die Interviews verfassten die interviewenden Personen jeweils ein kurzes zusammenfassendes Protokoll zur internen Verwendung. Die Audioaufnahmen der Interviews wurden von Mitarbeitenden des Projekts mit dem Programm F4 transkribiert. Das Transkript wurde anschließend mit einem anonymisierenden Code versehen und lässt somit keine Rückschlüsse auf Institutionen oder Personen zu. Da verschiedene Mitarbeiter*innen des Projekts Interviews führten und Transkripte erstellten, finden sich sowohl in der Gesprächsführung als auch in den Transkripten geringfügige Abweichungen. Da alle Interviewer*innen an der gleichen Schulung zur Durchführung der Interviews teilgenommen haben, sind dadurch jedoch keine Auswirkungen auf die empirische Erhebung zu erwarten (vgl. Kapitel 4.2).

Der zum Einsatz gekommene Interviewleitfaden wurde im Rahmen des Forschungsprojektes erarbeitet und diversen Pre-Tests unterzogen. Er war Grundlage aller im Rahmen der Erhebung durchgeführten Interviews, was eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zulässt (vgl. Kapitel 4.1). Bisher waren die Interviews mit den Lehrkräften kein Bestandteil der Datenauswertungen innerhalb des Forschungsprojektes. Zur Auswertung der Interviews liegen sowohl die Transkripte als auch zum Teil die angefertigten Kurzprotokolle (vorhanden für die Interviews FS1, FS2, FS3 und FS6) vor. Die Kurzprotokolle dienen lediglich zum Verständnis der Interviewsituation und der das Interview mitunter beeinflussenden Bedingungen und fassen den situativen Eindruck der interviewenden Person vom Gespräch zusammen. Sie geben außerdem zum Teil Auskunft darüber, in welchem schulischen Kontext die Interviewten zu verorten sind (Fachlehrer*innen, Schulform).

Selbstverständlich werden die Ergebnisse der Untersuchung dem Forschungsprojekt nach Abschluss der Arbeit zur Verfügung gestellt.

5.4 Forschungsethische Reflexion zum Umgang mit den Interviews

Das vorliegende Datenmaterial ist Ergebnis einer bereits zurückliegenden Erhebungsphase (vgl. Kapitel 4.1 u. 5.3). Bezüglich der Entscheidungen im Forschungsdesign und der Interviewführung baut diese Publikation, die auf Lehrkräfte fokussiert, also auf dem existierenden Material auf und stellt eine Sonderauswertung dar. Das Vorgehen im Projekt wurde von der Ethikkommission der Alice Salomon Hochschule begleitet.

Hier sollen nur einige spezifische forschungsethische Fragen thematisiert werden: Da ich bei der Durchführung des Interviews nicht anwesend war, bin ich für die Auswertung auf die Transkripte und deren Inhalte angewiesen. Ein kontinuierlicher Reflexionsprozess des eigenen Umgangs mit den Transkripten und Inhalten der Interviews ist Voraussetzung für ein forschungsethisch angemessenes Vorgehen. Forschungsethisch relevant können dabei nach von Unger (2014) beispielsweise die Fragen danach sein, wie und wo die Daten gespeichert werden und wie im Zusammenhang mit der Vertraulichkeit eine Anonymisierung des Datenmaterials gewährleistet werden kann, sodass ein Rückschluss auf einzelne Personen nicht möglich ist (vgl. ebd., S. 21f.). Einem Großteil der von von Unger erwähnten Fragen ist mit den Ausführungen im Projektforschungsdesign bereits Rechnung getragen. Insbesondere hinsichtlich der eigenen Subjektivität ist es für einen erfolgreichen Forschungsvorgang jedoch wichtig, in einen kritischen Reflexionsprozess einzutreten. Eine subjektive Betrachtung des vorliegenden Datenmaterials ist unvermeidbar. Hilfreich für die Selbstreflexion kann in einem ersten (und dann wiederkehrenden) Schritt die Vergegenwärtigung der eigenen Positionierung im Forschungsfeld sein. Diese Frage wird bereits ausführlich in Kapitel 1.3 verhandelt und dient auch in der Auswertung der Interviews als fachliche Grundlage. Ein weiterer Aspekt bezüglich meiner eigenen Forschungsperspektive ist meine berufliche Tätigkeit in der sexualwissenschaftlichen Forschung zu

Sexueller Bildung im Lehramt.¹⁰ Im Rahmen der Beschäftigung habe ich bereits umfangreiche Einblicke in den aktuellen Stand der Lehramtsausbildung in Sachsen und Sachsen-Anhalt erhalten. Entsprechend beeinflusst werde ich in die Auswertung der Interviews gehen, selbst wenn ich größtmögliche Objektivität anstrebe. Auch hier ist eine selbstreflexive und vor allem kritische Auseinandersetzung mit meinem Forschungsprozess während der Interviewauswertung nötig, um zu dem von von Unger beschriebenen Punkt zu gelangen: »Den verschiedenen Zugängen ist gemein, dass sie die Subjektivität der Forschenden und den interaktiven Charakter der Forschungssituation als systematische Bestandteile des Forschungsprozesses verstehen, die nicht ignoriert, sondern qua Reflexion [...] [produktiv] genutzt werden können« (von Unger, 2014, S. 23f.). Geplant ist dazu eine Diskussion von Zwischenergebnissen im Team des Forschungsprojektes, um Gedankengänge zu reflektieren und zu diskutieren.

Hinsichtlich der Vertraulichkeit und Anonymisierung ist bezüglich des geplanten Vorgehens festzuhalten, dass es keinerlei Rückschlussmöglichkeiten auf Institutionen oder Personen geben wird. Im Rahmen der forschungsethischen Reflexion spielen datenschutzrechtliche Aspekte ebenfalls eine zentrale Rolle (vgl. Poelchau et al., 2015, S. 4). Für das in dieser Masterthesis angestrebte Forschungsziel wird hinsichtlich des Umgangs mit dem vorhandenen Datenmaterial folgende Vorkehrung getroffen: Im Rahmen der Auswertung erfolgt lediglich Zugriff auf bereits anonymisierte Interviewtranskripte (vgl. Kapitel 5.2.). Alle Namen von Örtlichkeiten oder Personen sind dabei bereits im Vorfeld unkenntlich gemacht worden, sodass mir nicht bekannt ist, wer die interviewten Personen waren. Weiterhin ist mit der Verwahrung der Transkripte mit großer Sorgfalt vorzugehen und ein Zugriff Dritter darauf

10 Ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«, im Rahmen dessen bereits diverse Recherchearbeiten zum aktuellen Stand der Lehramtsausbildung sowie Gespräche mit zuständigen Institutionen erfolgten.

unbedingt zu verhindern. Lediglich die Ergebnisse der Forschung werden – zum Teil unterlegt durch Zitate aus den Interviews – einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Es findet keine anderweitige Verwendung der Daten statt. Gleichzeitig muss sichergestellt sein, dass bei der Präsentation der Forschungsergebnisse etwaige relevante Aspekte nicht aus Gründen einer verfälschenden Wirkung ausgelassen werden. Mitunter ist die Auslassung von Informationen forschungsethisch begründet, um beispielsweise durch die Veröffentlichung mögliche Schädigungen zu vermeiden. Die Forderung, dass Wissenschaft kritisch sein kann und soll, ist dadurch nicht aufgehoben. Der zu erforschende Themenbereich der sexualisierten Gewalt, ihrer Prävention und ihrer Relevanz im Lebensraum Schule bedarf jedoch eines besonderen Maßes an Grenzachtung, Sensibilität und bedachten Umgangs. Poelchau et al. konstituieren, dass »die Generierung neuen Wissens [...] nie über die Rechte und Interessen des Individuums gestellt werden [darf]« (Poelchau, 2015, S. 1). Sollten sich in der Auswertung derartige Spannungsfelder ergeben, werden diese immer mit Blick auf die Bedarfe der interviewten Person(en) aufgelöst.

5.5 Aufbau des Erhebungsinstruments

Der für die leitfadengestützten Interviews verwendete Fragebogen wurde im Rahmen des Forschungsprojektes vom wissenschaftlichen Personal entwickelt. Er ist unterteilt in sechs Teilbereiche, wobei er den interviewenden Personen insbesondere Orientierung hinsichtlich der für das Forschungsvorhaben thematisch relevanten Aspekte geben sollte: Neben einer Einleitung mit Erzählimpuls unterteilt sich der Fragebogen in die Bereiche Personen/Kultur, Sexualität/Sexuelle Bildung, Beschwerden/Grenzverletzung, Kompetenz/Qualifikation sowie Informationen zur Person/Einrichtung.

Je nach Interviewsituation hat der in der Einleitung enthaltene Erzählimpuls die beteiligten Personen bereits in eine intensive Ge-

sprachssituation gebracht. Die Aufforderung, zu erzählen, welche Berührungspunkte es in der täglichen Arbeit mit dem Thema Sexualität gibt, bot den Interviewten dabei die Option, offen in das Thema einzusteigen und erste Schwerpunkte entsprechend ihrer persönlichen Gewichtung zu setzen. Im Folgenden konnten die Interviewer*innen zunächst auf die von den Gesprächspartner*innen angebotenen Inhalte eingehen und konkretere Details erfragen. Mitunter ergab sich daraus bereits ein Austausch zu Fragen aus den Teilbereichen Personen/Kultur (in der Einrichtung), Sexualität/Sexuelle Bildung, Beschwerden/Grenzverletzung oder Kompetenzen/Qualifikationen. Während der Gesprächsführung entschied daraufhin die interviewende Person, inwieweit sie zu einem späteren Zeitpunkt im Interview nochmals etwaige Frageinhalte aus den einzelnen Leitfadengebieten aufgreift.

In Gänze gab der Interviewleitfaden die Möglichkeit, ein umfassendes Bild der Einrichtung im Hinblick auf ihre Zusammensetzung (Schüler*innenschaft und Kollegium) und Angebote bzw. Inhalte Sexueller Bildung, die im schulischen Alltag auftreten, zu vermitteln. Darüber hinaus setzte er eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten, um persönliche Haltungen der interviewten Personen zu hinterfragen und den Umgang mit (sexuellen) Grenzverletzungen innerhalb der jeweiligen Institution darzustellen. Als zusätzlicher (möglicher) Gesprächsschwerpunkt sind Informationen zu besuchten, bekannten oder als notwendig eingeschätzten Fort- und Weiterbildungsangeboten zu identifizieren, für die im Leitfaden verschiedenen Fragestellungen vorgehalten waren.

Demografische Angaben und die Frage nach Ergänzungen und dem Erleben der Interviewsituation runden das Erhebungsinstrument ab.

5.6 Vorgehen bei der Auswertung

In den folgenden Unterkapiteln wird das Vorgehen bei der Auswertung des Datenmaterials erläutert. Zunächst wird hierfür

die verwendete Methode, die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, generell beschrieben und im weiteren Verlauf am Forschungsvorhaben selbst erläutert. Es folgt eine kurze Reflexion zur Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien. Schließlich folgen die Darstellung des Entwicklungsprozesses des von Mayring vorgesehenen Kategoriensystems der hiesigen Analyse und die Erläuterung der für die Auswertung der Interviews gewählten Aspekte.

Das Prinzip der Inhaltsanalyse im Allgemeinen setzt dabei an, aus von Interviewpersonen Gesagtem Rückschlüsse auf nicht-sprachliche Phänomene zu ziehen. Sie ist eine Methode der qualitativen Sozialforschung und versucht, Gesprochenes objektiv und Schritt für Schritt, also systematisch, zu erfassen, um davon ausgehend zu schlussfolgern, welche übergeordnete Bedeutung das sprachliche Material hat (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 447). Eine wichtige Voraussetzung, um dieses Ziel zu verfolgen, ist eine grundlegende Offenheit, mit der sich dem Analysematerial genähert werden soll. Insbesondere den Interpretationen, die sich erst durch die Analyse selbst ergeben, soll entsprechend unvoreingenommen begegnet werden, um den qualitativen Forschungsprozess bestmöglich voranzubringen. Weiterhin wesentlich ist, dass die Untersuchungsergebnisse nicht dazu dienen sollen, im Vorfeld aufgestellte Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, sondern dazu, derartige Hypothesen erst zu formulieren, um darüber zu einem interpretatorischen Erkenntnisgewinn zu gelangen. (vgl. ebd., S. 479).

Eine Form inhaltsanalytischen Vorgehens stellt die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring dar, welche die Aussagen von interviewten Personen darauf untersucht, was diese direkt und wissenschaftlich benannt haben (vgl. ebd., S. 486).

Zu Beginn der Materialauswertung erfolgt zunächst eine umfängliche Sichtung der vorliegenden Transkripte, die möglichst nicht von einer vorgeschalteten theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik gekennzeichnet sein sollte. Mithilfe des gewonnenen Überblicks können bereits erste Ableitungen ge-

troffen werden, welche Kategorien sich aus dem Gesagten der Interviewpartner*innen ergeben (vgl. Lamnek & Krell, 2016). Bereits an dieser Stelle wird die Inhaltsanalyse ihrem qualitativen Anspruch gerecht: »Sie ist offen für empirisch begründete Kategorien, die sich aus dem Datenmaterial ergeben« (ebd., S. 486). Lamnek und Krell beschreiben das Vorgehen als Generieren von »zergliedernde[n] Kategorien[, die] analytisch gefasst werden« (ebd.) und Einzelfälle nicht in ihrer Ganzheit wiedergeben, sondern zu Merkmalsausprägungen zusammenfassen.

Der Gesamtablauf der Analyse richtet sich nach dem in Abbildung 10 dargestellten Modell von Mayring.

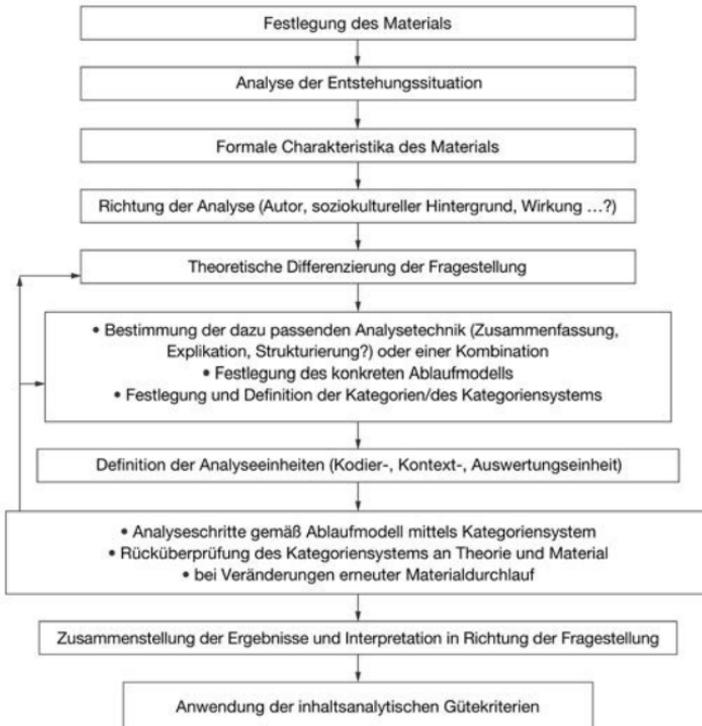


Abb. 10: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell allgemein; Quelle: Mayring (2015, S. 62).

Mayring betont die Wichtigkeit des systematischen Vorgehens, das mithilfe zuvor aufgestellter Regeln der Textanalyse umsetzbar ist (vgl. Mayring, 2015, S. 50). Das abgebildete Ablaufmodell liefert die Voraussetzungen dafür, die Qualitative Inhaltsanalyse an das vorliegende Datenmaterial anzupassen und die einzuhaltenen Ablaufschritte in richtiger Reihenfolge vorzugeben.

Die Entwicklung eines Kategoriensystems auf Grundlage der vorliegenden Materialsammlung ist das wesentliche Element der inhaltsanalytischen Untersuchung nach Mayring. In ihm werden die Untersuchungsziele konkretisiert und griffig formuliert. Zentral ist dabei die Herausforderung, die Kategorien schlüssig zu konstruieren und zu begründen. Darüber hinaus ist das Kategoriensystem und insbesondere die Tatsache, dass es nicht Ergebnis der Analyse ist, sondern als Ausgangspunkt der Untersuchung dient, ein zentraler Aspekt der Reliabilität der Analyse (vgl. ebd., S. 51f.; vgl. Kapitel 5.6.2).

Bei der hiesigen Untersuchung ist ein erster Schritt wie von Mayring vorgesehen – die *Auswahl des Datenmaterials* – nicht nötig bzw. bereits im Vorfeld erfolgt, weil das auszuwertende Material bereits vorliegt und in Gänze zur Untersuchung herangezogen werden soll. Da die Interviews im Rahmen des BMBF-Forschungsprojektes »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« durchgeführt wurden und bisher nicht ausgewertet werden konnten, ist es allein aus forschungsethischen Gründen angezeigt, keine zusätzlich einschränkende Auswahl innerhalb der zur Verfügung stehenden Transkripte zu treffen. Auch die *Analyse der Entstehungssituation* ist innerhalb des Forschungsvorhabens nur bedingt möglich, da keine Beteiligung der Autorin an der tatsächlichen Interviewsituation gegeben war. Um dennoch einen Eindruck zu gewinnen, wurden die beiliegenden Kurzprotokolle studiert. Zusätzlich kann an dieser Stelle noch einmal auf die vorhandene Freiwilligkeit der Teilnahme am Interview verwiesen werden, die alle teilnehmenden Interviewpartner*innen schriftlich bestätigt haben. Es ist ebenfalls bekannt, dass die Mitarbeiter*innen des Forschungs-

projekts zur Aufzeichnung der Interviews zu vereinbarten Uhrzeiten an die Dienststellen der interviewten Personen gereist sind, weshalb davon ausgegangen wird, dass die Entstehungssituation für die Teilnehmenden unkritisch war. Auf etwaige dienstliche Störfaktoren kann nicht zurückgeschlossen werden. Da jedoch die Gesprächsführung durch das leitfadengestützte Interview sehr frei war und im Vorfeld des Interviews abermals auf Möglichkeiten des Abbruchs oder der Unterbrechung hingewiesen wurde, wurden entsprechende Vorkehrungen getroffen und Freiräume geschaffen. Leider kann hinsichtlich der kognitiven und emotionalen Verfassung der interviewten Personen keinerlei Angaben gemacht werden, da die Interviews zum einen bereits einige Zeit zurückliegen, diese Aspekte in den zum Teil beiliegenden Kurzprotokollen nicht aufgegriffen sind und es diesbezüglich auch keine Möglichkeit gibt, mit den jeweiligen Mitarbeiter*innen in Kontakt zu treten.

Hinsichtlich der *Charakteristika des Materials* sind in vorherigen Kapiteln bereits die wesentlichen Merkmale zusammengetragen worden (vgl. Kapitel 5.2–5.4). Transkribiert wurde unter leichter Glättung nach den Transkriptionsregeln, auf die sich das Forschungsteam im Vorfeld der Erhebungen geeinigt hatte. Fokussiert wurde dabei auf standardorthografische Formulierungen und das Einfügen von deutlichen Pausen während des Sprechens der Beteiligten. Kurze Pausen von unter drei Sekunden wurden in den Transkripten mit der Zeichenfolge (.) vermerkt, längere Pausen im Redefluss mit der Zeichenfolge (..). Die Transkripte sollten außerdem in Zeilenschreibweise erstellt werden und abgebrochene Sätze mit dem Zeichen / ausweisen.

Auch die Richtung der Analyse wurde im Rahmen der Arbeit bereits an verschiedenen Stellen teilweise näher erläutert. Die forschungsethische Reflexion, aber auch die theoretischen Ausarbeitungen im Vorfeld ermöglichen ein möglichst objektives Herangehen an die Materialsammlung. Angelehnt an das von Mayring erwähnte inhaltsanalytische Kommunikationsmodell (vgl. Mayring, 2015, S. 58f.) ist festzustellen, dass Lehrkräfte ver-

schiedener Schulformen im Rahmen des Interviews ihre persönliche Einschätzung zu sexualitätsbezogenen Themen und Aspekten Sexueller Bildung geben, sich zu Grenzverletzungen äußern und darüber hinaus mitteilen, welche Weiterbildungsangebote sie bereits wahrgenommen haben und welchen Fortbildungsbedarf sie bei sich im Kontext des Themenbereichs sexuelle Grenzverletzungen sehen. Die Analyse der Interviews soll die Möglichkeiten der Institution Schule identifizieren, einen Beitrag zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt zu leisten. Sie soll weiterhin ermitteln, über welche Ressourcen Lehrkräfte diesbezüglich verfügen, indem sie der Frage nachgeht, wie kompetent sich Lehrer*innen im Hinblick auf Sexuelle Bildung und ihre Umsetzung im schulischen Alltag empfinden. Außerdem soll sie Rückschlüsse darauf zulassen, welchen Beitrag Aus- und Fortbildung leisten kann und muss, um unterrichtende Pädagog*innen in ihren Kompetenzen zu stärken. Die in Kapitel 2.1 aufgestellten Forschungsfragen sind hinsichtlich der Analyse des Datenmaterials richtungweisend. Sie seien an dieser Stelle noch einmal wiederholt:

- Fragestellung 1 (F1): Welchen Beitrag leistet die Institution Schule dazu, Kinder und Jugendliche durch Prävention vor sexualisierter Gewalt und/oder ihren Folgen zu schützen?
- Fragestellung 2 (F2): Über welche Kompetenzen verfügen Lehrkräfte im Hinblick auf Sexuelle Bildung ihrer Einschätzung nach?
- Fragestellung 3 (F3): Welche Möglichkeiten haben Lehrkräfte im Rahmen des Schulalltags, Kinder und Jugendliche in ihrer sexuellen Selbstbestimmung zu stärken?
- Fragestellung 4 (F4): Welche Bestandteile der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften befähigen sie zu einem professionellen Umgang mit dem Themenfeld Sexualität im Schulalltag?

Anknüpfend an die theoretischen Hintergründe des zu untersuchenden Gegenstandes, die in den Kapiteln 1 bis 4 aufbereitet

wurden, versprechen die oben genannten Fragestellungen F1 bis F4 durch die inhaltsanalytische Untersuchung zusätzlichen Erkenntnisgewinn.

Um schließlich ein umfassendes Analysemodell zu erstellen und die Analysetechnik festzulegen, erfolgt die Bestimmung von Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit) (vgl. Mayring, 2015, S. 61). Maßgebliche Orientierung soll dafür das auf das zu untersuchende Material abgestimmte Kategoriensystem geben (vgl. Kapitel 5.6). Es schließt sowohl die benannten Fragestellungen als auch das vorliegende Material mit ein und wird im Laufe der Analyse kontinuierlich überprüft und ergänzt bzw. überarbeitet. Mayring bietet drei Techniken an, die vorliegenden Daten zu analysieren: die *Zusammenfassung*, die *Exploration* und die *Strukturierung*. Im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Transkripte erweist sich die inhaltsanalytische *Strukturierung* als vielversprechend. Ihr Ziel ist es, »bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen« (Mayring, 2015, S. 67). Diese zuvor festgelegten Ordnungskriterien entsprechen den deduktiven Kategorien, die zunächst im bereits erwähnten Kategoriensystem entwickelt, also aufgrund der zuvor erarbeiteten theoretischen Ausgangslage und einer ersten Studie der Interviewtranskripte bereits vorab bestimmt werden.

Vom Kategoriensystem ausgehend werden die erarbeiteten Ergebnisse in Bezug auf die Ausgangsfragen interpretiert. Letztlich folgt eine Einschätzung der Analyse entsprechend der inhaltsanalytischen Gütekriterien.

5.7 Die inhaltsanalytischen Gütekriterien

Mayring weist in der Beschreibung seiner Methode auf die Wichtigkeit der Beurteilung ermittelter Ergebnisse hinsichtlich Va-

lidität, Reliabilität und Objektivität hin (vgl. ebd., S. 53). Eine besondere Bedeutung kommt dabei der sogenannten Intercoderreliabilität zu, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht replizierbar ist. Nach Analyse des gleichen Materials von verschiedenen untersuchenden Personen werden die Ergebnisse verglichen und eventuelle Un-Reliabilitäten, also inhaltliche Abweichungen in den verschiedenen Auswertungen, erkannt, hinterfragt und zu interpretieren versucht. Ergebnis dieses Prozesses könnte beispielsweise das Aufdecken von Fehlerquellen im Untersuchungsinstrument sein, woraus Änderungen resultieren können (vgl. ebd., S. 53f.).

Der Prozess der Intercoderreliabilität lässt insbesondere Rückschlüsse auf die Objektivität zu, also darauf, ob das erhobene Ergebnis unabhängig von der untersuchenden Person ist. Dieses Vorgehen zur Prüfung des Sachverhalts ist jedoch umstritten. Nichtsdestotrotz findet es in der qualitativen Sozialforschung häufig Anwendung, da es als spezifisches inhaltsanalytisches Gütekriterium gilt (vgl. ebd., S. 124f.).

Aufgrund der Bedingungen dieses Forschungsvorhabens können keine auf Intercoderreliabilität fokussierenden Elemente implementiert werden. Um zumindest punktuell entsprechend tätig zu werden, kommen Diskussionsrunden zum Material mit anderen Forschenden zum Einsatz.

5.8 Die Entwicklung des Kategoriensystems als Grundlage der Analyse

Wie in Kapitel 5.6 bereits erläutert, stellt das Kategoriensystem die Grundlage der Auswertung dar, da in ihm zunächst vorgegeben wird, worauf das vorhandene Material untersucht werden soll. Mayring erläutert, dass »alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, [...] aus dem Material systematisch extrahiert [werden]« (Mayring, 2015, S. 97). Dabei werden die Kategorien zunächst benannt, anschließend definiert und es

wird jeweils ein sogenanntes Ankerbeispiel aus dem untersuchten Text herangezogen. Wie im anhängenden Kategoriensystem erkennbar, erfolgte die Bildung von Kategorien ausgehend von den formulierten Forschungsfragen F1 bis F4. Es wurden pro Forschungsfrage bis zu acht Kategorien entwickelt, die eine intensive Betrachtung verschiedener Aspekte und eine daraus folgende Beantwortung der Fragen erwarten ließen (vgl. Anhang). Um der forschenden Person Orientierung für eine eindeutige Zuordnung von Textbestandteilen zu geben, erfolgte die Aufstellung von Kodierregeln (vgl. Mayring, 2015, S. 97).

Nach dem Einpflegen der Kategorien in die Analysesoftware *MaxQDA* wurden die Daten mithilfe des Programms auf dieser Grundlage mehrfach und ausgiebig untersucht.¹¹ Anschließend hätte das Schema um induktive Kategorien ergänzt werden können. Es ist sehr wahrscheinlich, dass das Material für dieses Vorgehen genügend Inhalt bereitgehalten hätte, da induktive Aspekte direkt aus dem Material selbst hervorgehen und somit nicht primär auf dem theoretischen Hintergrundwissen basieren. Die Kategorien können dabei unterstützen, die Interviews möglichst konkret abzubilden ohne von Einflüssen der forschenden Personen verzerrt zu werden. Auf Basis der Ausgangsfragestellungen würde dabei lediglich Ausschmückendes aus dem Material entfernt werden, um auf wesentliche Aussagen zu reduzieren. Zusätzlich hätte ein direkter Bezug zu einem oder mehreren Textbaustein(en) hergestellt werden können (vgl. Mayring, 2015, S. 68ff.). Nach Analyse des Materials anhand der deduktiven Kategorien wurde jedoch schnell ersichtlich, dass die Bildung von

11 Wie bereits erwähnt, ist es sehr wahrscheinlich, dass sich der Aufbau des Kategoriensystems im Laufe der Analyse verändert. Unter anderem wird anhand des primär entwickelten Kategoriensystems zunächst ein Probelauf am Beispiel eines zufällig ausgewählten Transkripts des Materials durchgeführt, um festzustellen, ob die benannten Kategorien tatsächlich die Inhalte des Interviews widerspiegeln. Dies ist erfolgt und die ursprünglich formulierten Kategorien wurden noch geringfügig angepasst.

zusätzlichen induktiven Kategorien im Rahmen des Forschungsvorhabens nicht umgesetzt werden kann. Alle möglicherweise zusätzlich gebildeten Kategorien in die Auswertung miteinzubeziehen, wäre innerhalb des vorgesehenen Arbeitsprozesses nicht möglich gewesen, da bereits vor der induktiven Kategorienbildung fast 30 deduktive Kategorien bestanden, nach denen die Interviews untersucht wurden. Weiterhin ließ allein die Vielzahl der aus dem Material den deduktiven Kategorien zugeordneten Textbausteine erwarten, dass bereits auf Grundlage des zuvor aufgestellten Kategoriensystems eine differenzierte Analyse vorgenommen werden kann, wie die Abbildungen 11 und 12 verdeutlichen.

MaxQDA verfügt über die Möglichkeit, die Codings zu zählen und die ermittelte Anzahl entsprechend grafisch aufzubereiten. Abbildung 11

Codesystem	FS1	FS2	FS3	FS4	FS5	FS6
☐ Forschungfrage 1						
☐ Kooperationen	3	6	2	13	8	13
☐ Einbeziehung von	2	5	1	2	3	2
☐ Schutzkonzept o.		6	3	3	3	
☐ Vorgehen im Verdachtsfall	4	5	5	5	6	15
☐ Beziehungsarbeit	2	2	5	4	3	13
☐ Sexuaufklärung	10	7	7	15	5	9
☐ Präventionsangebote -projekte	7	6	1	16	3	7
☐ Verantwortungsgefühl	4	9	1	7	5	21
☐ Forschungfrage 2						
☐ Verweisungskompetenzen	1		2	2	4	
☐ fehlende Kompetenzen		10	1	6	1	2
☐ während der Berufstätigkeit	2		1	1	2	3
☐ Vulnerabilität		11	2		5	5
☐ Ängste	2	6		1	5	3
☐ Kompetenzen im Kollegium	2	2	4	4	4	5
☐ persönliche Eigenschaften	1	2		2	2	1
☐ im/durch Studium erworbene	1	1	2	2		2
☐ Forschungfrage 3						
☐ Einseitiges Verständnis		1	4	4		
☐ Haltung	8	10	4	12	16	10
☐ Grenzen	7	7	5	3	5	1
☐ Partizipation	1					2
☐ Grenzverletzungen		1	1	7	6	5
☐ Akzeptanz				2		
☐ Toleranz				1	1	
☐ Sexualität im Lebensraum			1	4	2	6
☐ Forschungfrage 4						
☐ Schwierigkeiten		3	2	3	3	3
☐ Bedarfe	4	13	3	5	9	2
☐ Praktikabilität	1		2	2	1	1
☐ Erfahrungen mit Fort- und	3	1	1	1	2	6

Abb. 11 und 12: Code-Matrix-Browser

Codesystem	FS1	FS2	FS3	FS4	FS5	FS6
☐ Forschungfrage 1						
☐ Kooperationen	•	•	•	•	•	•
☐ Einbeziehung von	•	•	•	•	•	•
☐ Schutzkonzept o.		•	•	•	•	•
☐ Vorgehen im Verdachtsfall	•	•	•	•	•	•
☐ Beziehungsarbeit	•	•	•	•	•	•
☐ Sexuaufklärung	•	•	•	•	•	•
☐ Präventionsangebote -projekte	•	•	•	•	•	•
☐ Verantwortungsgefühl	•	•	•	•	•	•
☐ Forschungfrage 2						
☐ Verweisungskompetenzen	•	•	•	•	•	•
☐ fehlende Kompetenzen		•	•	•	•	•
☐ während der Berufstätigkeit	•	•	•	•	•	•
☐ Vulnerabilität		•	•	•	•	•
☐ Ängste	•	•	•	•	•	•
☐ Kompetenzen im Kollegium	•	•	•	•	•	•
☐ persönliche Eigenschaften	•	•	•	•	•	•
☐ im/durch Studium erworbene	•	•	•	•	•	•
☐ Forschungfrage 3						
☐ Einseitiges Verständnis		•	•	•	•	•
☐ Haltung	•	•	•	•	•	•
☐ Grenzen	•	•	•	•	•	•
☐ Partizipation	•					•
☐ Grenzverletzungen		•	•	•	•	•
☐ Akzeptanz				•	•	•
☐ Toleranz				•	•	•
☐ Sexualität im Lebensraum			•	•	•	•
☐ Forschungfrage 4						
☐ Schwierigkeiten		•	•	•	•	•
☐ Bedarfe	•	•	•	•	•	•
☐ Praktikabilität	•		•	•	•	•
☐ Erfahrungen mit Fort- und	•	•	•	•	•	•

veranschaulicht deutlich, dass es eine Vielzahl an Textstellen gibt, die entsprechend der deduktiven Kategorien codiert werden konnte und eine gute Grundlage für die nachfolgende Auswertung bilden. Allen Kategorien der einzelnen Forschungsfragen können zahlreiche Aussagen der Interviews (in Abb. 11 u, 12 gekennzeichnet als FS1 bis FS6) zugeordnet werden. Abbildung 12 bestätigt die Annahme, dass die vorformulierten deduktiven Kategorien tatsächlich Inhalte der Interviews aufgreifen. Bis auf wenige Ausnahmen finden sich zum Teil deutliche Häufungen von Aussagen der interviewten Personen, die Auskunft zu den aufgestellten Forschungsfragen und ihren Kategorien geben.

Aus forschungspraktischen Gründen und unter der Annahme, dass bereits die Codings entsprechend der deduktiven Kategorien eine differenzierte Auswertung ermöglichen würden, wurde deshalb im Verlauf der Analyse entschieden, auf die Bildung von induktiven Kategorien zu verzichten. Die folgende Auswertung und nachfolgende Beantwortung der Forschungsfragen stützt sich somit auf eine rein deduktive Untersuchung des vorliegenden Materials.

6 Auswertung der Untersuchungsergebnisse

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

6.1 Zur Auswertung der Kategorien

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

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

Am Ende von sehr umfangreichen Unterkapiteln (mehr als

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.5 Auswertung der Kategorie Grenzverletzungen (F3.4)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20 Einschließlich Präventions- und Interventionsstrategien sowie Handlungskompetenzen im Verdachtsfall.

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

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

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

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

Eine Person fasst die Problematik wie folgt zusammen:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.10 Die übrigen Kategorien

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

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

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

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

7 Kernaussagen und zentrale Thesen der Auswertung

Der vorhergegangenen Auswertung sind zentrale Kernaussagen und Thesen zu entnehmen, die im Folgenden gesammelt abgebildet werden sollen. Im späteren Verlauf werden sie als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen.

An dieser Stellen bietet es sich jedoch an, sie zunächst unkommentiert und unterteilt in zwei Gruppen zu präsentieren. In der ersten Gruppe werden Aussagen der interviewten Lehrer*innen rekonstruktiv wiedergegeben, bilden also konkret das in den Interviews Gesagte ab. Die zweite Gruppe vereint Thesen, die im Anschluss an die Auswertung aus einer Außenperspektive formuliert wurden.

7.1 Rekonstruktive Kernaussagen

- Lehrer*innen erkennen an, dass die Institution Schule sich an der Sexualaufklärung von Kindern und Jugendlichen beteiligen muss.
- Lehrer*innen äußern ein sehr sensibles Verständnis von sexuellen Grenzverletzungen. Dies deckt sich nicht immer mit der Wahrnehmung der Schüler*innen, die insbesondere verbale Übergriffe häufig nicht als Grenzverletzung wahrnehmen.
- Schüler*innen benötigen ein vertrauensvolles Umfeld, um sich anzuvertrauen. Lehrkräfte möchten ihnen dieses zur Verfügung stellen.
- Lehrer*innen empfinden es als notwendig und wichtig, dass schulische Präventionsangebote im Kontext sexualisierter Gewalt darauf fokussieren, dass Kinder und Jugendliche

- lernen, ihre Bedürfnisse und Grenzen wahrzunehmen und sich für diese einzusetzen.
- Lehrkräfte kooperieren mit schulexternen und -internen Ansprechpartner*innen, um Themen Sexueller Bildung zu bearbeiten oder in Problemsituationen handlungsfähig zu sein.
 - Lehrer*innen erleben die Kooperationen mit externen Personen häufig als einseitige, das heißt nur von ihnen in Anspruch genommene Angebote. Die Lehrer*innen werden nicht in den weiteren Verlauf des Angebots involviert. Zum Teil ist dies in ihrem Interesse, zum Teil erleben sie es als Nichtachtung ihrer Kompetenzen.
 - Die Situation von Schulsozialarbeitenden ist prekär, ihre Stellen sind nicht sicher. Dies verunsichert Lehrkräfte zusätzlich.
 - Lehrer*innen empfinden sich hinsichtlich ihres Faktenwissens und ihrer Handlungskompetenzen im Umgang mit Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt als nicht kompetent.
 - Lehrkräfte erleben andere Lehrkräfte nicht als kompetent im Hinblick auf Themen Sexueller Bildung oder Verdachtsfälle von sexualisierter Gewalt.
 - Lehrkräfte nehmen die Sexualität von Schüler*innen als Gefahr für deren Zukunft(sgestaltung) wahr. Dieser Gefahr soll schulische Sexualerziehung entgegenwirken.
 - Lehrer*innen erleben die Zusammenarbeit mit Eltern häufig als problematisch.

7.2 Zentrale Thesen auf Grundlage der Auswertung

Wie aktiv und intensiv Themen Sexueller Bildung im Rahmen des Unterrichts behandelt werden, ist nicht strukturell verankert und damit individualisiert, also abhängig von der zuständigen Lehrkraft. Auch die Kooperation mit externen oder internen

Ansprechpersonen ist nicht institutionell festgelegt und deshalb ebenfalls individualisiert.

- Es fällt Lehrkräften leichter, bezüglich Themen von Sexualität zu intervenieren, als selbst präventiv tätig zu werden.
- In Problemsituationen sind Klassenlehrer*innen zentrale Ansprechpersonen von Schüler*innen.
- Die Schulleitung ist in unklaren Situationen im Kontext sexualisierter Gewalt eine wichtige Ansprechperson. Schulleiter*innen werden als kompetent erlebt und kennen weitere Verfahrensabläufe.
- Offensichtliche körperliche sexuelle Grenzverletzungen in schulischen Institutionen haben keinen Verhandlungsspielraum und ziehen eine sofortige Intervention nach sich.
- Lehrer*innen können sich im Verdachtsfall nicht an institutionellen Handlungsleitfäden orientieren. Es gibt kein einheitliches Vorgehen. Die Vorgehensweise ist abhängig von den beteiligten Personen.
- Die Entscheidung einer Lehrkraft darüber, welche Intervention auf eine sexuell übergriffige Handlung von Schüler*innen folgt, ist nicht nur abhängig von der Grenzverletzung selbst. Auch das Setting (Wer ist unter welchen Bedingungen übergriffig geworden?) ist entscheidend.
- Schüler*innen können die Involvierung Dritter durch die Lehrkraft als Vertrauensbruch erleben. Fehlende institutionelle Handlungsanweisungen können Lehrkräfte in Gewissenskonflikte bringen.
- Fehlende strukturell verankerte Handlungsanweisungen bezüglich des Vorgehens im Verdachtsfall machen Lehrer*innen vulnerabel. Sie haben Sorge, falsch zu handeln. Diese Sorge reicht bis zur Angst vor strafrechtlicher Verfolgung aufgrund fehlerhaften Umgangs mit Betroffenen sexualisierter Gewalt.
- Schulsozialarbeitende haben eine zentrale Funktion hinsichtlich Angeboten Sexueller Bildung, aber auch bei der Bearbeitung von Problemstellungen (beispielsweise Verdachtsfällen).

- Die Vermittlung von Inhalten zu Sexueller Bildung in der Lehramtsausbildung sind ungenügend.
- Fehlende Möglichkeiten der Unterstützung, zum Beispiel durch Schulsozialarbeitende oder Supervision, verstärken die Vulnerabilität der Lehrkräfte.
- Angebote schulischer Sexuaufklärung fokussieren auf biologisch-medizinische und soziale Aspekte. Zentrale Themen sind Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten und insbesondere der Schutz vor frühzeitigen Schwanger- bzw. Elternschaften.
- Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zum Themenkomplex Sexuelle Bildung erreichen Lehrkräfte bisher nur punktuell. In Anspruch genommene Angebote fokussieren auf Interventionskompetenzen im Verdachtsfall von sexualisierter Gewalt.
- Vorhandene Fort- und Weiterbildungsangebote sind nicht passgenau hinsichtlich der persönlichen und zeitlichen Ressourcen, die Lehrer*innen dafür aufbringen können.
- Der von den Lehrkräften formulierte Fort- und Weiterbildungsbedarf und die Relevanz dessen sind konträr zu zeitlichen, organisatorischen und persönlichen Ressourcen und zum Teil zu Motivationen der Pädagog*innen.

7.3 Beantwortung der Forschungsfragen

Nach der erfolgten Auswertung sollen an dieser Stelle die zuvor formulierten Forschungsfragen beantwortet werden:

Lehrer*innen sind sich ihrer Verantwortung bewusst, im Rahmen ihrer Tätigkeit im Schulbetrieb einen Beitrag zur Sexuaufklärung von Kindern und Jugendlichen leisten zu müssen. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, sollten Angebote Sexueller Bildung im Schulalltag dazu beitragen, dass Schüler*innen hinsichtlich ihrer sexuellen Selbstbestimmung gestärkt werden und sich erfolgreich gegen sexualisierte Gewalt wehren können. Aktuell

hat sich das Konzept der Sexuellen Bildung mit einem Fokus auf sexuelle Selbstbestimmung und Prävention sexualisierter Gewalt noch nicht in schulischen Institutionen etabliert. Es gibt keinen strukturellen Rahmen, der festlegt, wie und in welchem Umfang Angebote Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt in den Unterricht integriert werden müssen. So kommt es, dass Lehrer*innen nur punktuell Angebote zur schulischen Sexualerziehung unterbreiten oder Faktenwissen zur Sexualaufklärung vermitteln. Da entsprechende Inhalte nicht festgelegt, also standardisiert sind, sind Form, Fokus, Umfang etc. maßgeblich abhängig von der Initiative der zuständigen Lehrkraft. Aktuell liegt das Hauptaugenmerk der Sexualaufklärung vorrangig darauf, biologisch-medizinische Kenntnisse zu Körper, Sexualität, Krankheiten und Fortpflanzung zu vermitteln. Ein wichtiger Aspekt schulischer Sexualaufklärung ist es, über die Gefahr frühzeitiger Schwangerschaften zu informieren und frühe Elternschaft zu verhindern.

*Sexuell aktive Schüler*innen sind in den Augen von Lehrer*innen gefährdet, durch frühe Schwanger- bzw. Elternschaft die Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Zukunft einzuschränken. Schulische Sexualerziehung und Sexualaufklärung sollen diese Gefahr mindern und zielen nicht vorrangig auf Bestärkung zur sexuellen Selbstbestimmung.*

Angebote zur Prävention sexualisierter Gewalt werden in den meisten Schulen bisher nur punktuell in den Schulalltag integriert. Finden sie statt, sollen sie insbesondere dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen und sie (auch anderen gegenüber) zu verbalisieren. Zwar werden zur Realisierung derartiger Projekte externe Kooperationspartner*innen wie beispielsweise Fachberatungsstellen angefragt; jedoch besteht auch hinsichtlich der Einbeziehung von außerschulischen Trägern keine Einheitlichkeit, sodass die tatsächlich angebotenen Präventionsmaßnahmen sich von Schule zu Schule, mitunter sogar von Klasse zu Klasse, ebenfalls deutlich voneinander unterscheiden. In den seltensten Fällen können

Lehrer*innen selbst Schuleinheiten zu Prävention oder sexueller Selbstbestimmung anbieten, was darin begründet ist, dass sie in ihrer Ausbildung nur unzureichend darauf vorbereitet werden. Das Lehramtsstudium beinhaltet kaum bis gar keine Inhalte Sexueller Bildung und befähigt angehende Lehrkräfte nicht, sich im späteren Schulbetrieb entsprechend zu engagieren.

*Lehrer*innen empfinden sich deshalb als nicht gut ausgebildet und nicht kompetent darin, den Schüler*innen Angebote Sexueller Bildung zu unterbreiten.*

Die Inhalte, die sie dennoch in ihren Unterricht einbauen, resultieren oftmals aus einem persönlichen Interesse an dem Thema oder aus der Initiative einzelner Personen in den Schulen.

Aufgrund fehlender struktureller Verankerungen von Präventionsangeboten und Handlungsabläufen in Verdachtsfällen wirkt die Institution Schule bisher nur marginal präventiv und trägt nicht effektiv zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt bei.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich die Lehrkräfte dafür nicht verantwortlich fühlen oder in Verdachtsfällen nicht tätig werden. Im Gegenteil: Lehrer*innen empfinden eine große Verantwortung dafür, zum Wohlergehen ihrer Schüler*innen beizutragen – insbesondere in der Rolle als Klassenlehrer*innen, die sie zu zentralen Ansprechpersonen der Kinder und Jugendlichen macht. Mit großem Engagement versuchen sie vertrauensvolle Räume zu schaffen, die es ermöglichen, dass Schüler*innen sich mit den Themen, die sie bewegen, an sie wenden. Das Verantwortungsgefühl führt unter anderem dazu, dass Lehrer*innen sehr sensibel für sexualisierte Grenzverletzungen an Schüler*innen sind. Insbesondere bei offensichtlichen körperlichen, also auch sexualisierten Übergriffen gibt es für die Pädagog*innen keinen Verhandlungsspielraum hinsichtlich sofort folgender Konsequenzen für die übergriffige Person.

Auch Interventionen in sonstigen (Verdachts-)Fällen sexualisierter Gewalt stehen für die Lehrer*innen außer Frage. Auf akute Vorkommnisse zu reagieren, also zu intervenieren, fällt ihnen

deutlich leichter, als präventiv tätig zu werden. Dennoch mangelt es auch hinsichtlich des Vorgehens im Verdachtsfall oder im Falle einer Aufdeckung von sexualisierter Gewalt an institutionellen Handlungsanweisungen. Zwar führen fehlende Handlungskompetenzen, die Lehrer*innen bei sich selbst wahrnehmen, nicht zu einer Handlungsunfähigkeit, die fehlenden einheitlichen Regelungen individualisieren jedoch auch die Interventionen und machen sie maßgeblich abhängig von den Handlungskompetenzen der involvierten Lehrkraft.

Damit ist nicht sichergestellt, dass jedem Kind oder jedem jeder Jugendlichen die Unterstützung zukommt, die im Falle des Bekanntwerdens von sexualisierter Gewalt benötigt wird.*

Dies betrifft sowohl Schüler*innen, die sexualisierte Gewalt erleben, als auch Heranwachsende, die selbst übergriffig werden. Je nach situativer Einschätzung der beteiligten Lehrkraft kann das daraus resultierende Handeln deutlich variieren, die Intervention kann hilfreich und angemessen sein oder nicht sein. Dies setzt nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Lehrer*innen zusätzlichen Gefahren aus und macht sie vulnerabel. Mögliche Gefahren reichen von empfundenen Vertrauensbrüchen aufseiten der Schüler*innen und daraus resultierenden Gewissenskonflikten²² aufseiten der Lehrpersonen bis hin zu der Befürchtung rechtlicher Verfehlungen aufgrund von Unwissenheit.²³ Viele im Schulbetrieb tätige Lehrpersonen suchen in solchen (Verdachts-)Fällen von sexualisierter Gewalt interne Unterstützung bei ihrer Schulleitung oder – wenn vorhanden – der*dem Schulsozialarbeiter*in. Beide Personengruppen werden von den Lehrkräften – im Gegensatz zu anderen Kolleg*innen im Kollegium – als sehr kompe-

22 Dies ist beispielsweise der Fall, wenn entgegen der Erwartung und vorhandener oder nicht vorhandener Absprachen dritte Personen einbezogen werden.

23 Lehrer*innen haben Angst, sie könnten beispielsweise im Falle einer Aufdeckung durch zu intensive Gespräche mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen rechtliche Verfehlungen begehen.

tent erlebt, hinsichtlich des weiteren Vorgehens behilflich sein zu können. Jedoch sind zumindest die Schulsozialarbeitenden keine sichere Größe, auf die die Ratsuchenden dauerhaft bauen können: Mitunter sind an Schulen gar keine Schulsozialarbeitenden beschäftigt oder ihre Stellen sind prekär, stehen also immer wieder auf dem Prüfstand. Dies verunsichert Lehrer*innen zusätzlich, was ihre Vulnerabilität noch erhöht. Auf zusätzliche Angebote wie Supervision oder konzeptionell festgelegte kollegiale Austauschmöglichkeiten zu derartigen Themen können Lehrkräfte nicht zurückgreifen, es gibt sie schlicht nicht.

Akute Abhilfe für diese Situation könnten in erster Linie Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften zum Themenfeld Sexualität schaffen. Bisher erreichen derartige Angebote die Lehrer*innen kaum und auch hier insbesondere auf Initiative einzelner Personen – entweder der Lehrkräfte selbst oder sonstiger engagierter Personen, die beispielsweise Veranstaltungen für das Gesamtkollegium arrangieren.

Die wenigen in Anspruch genommenen Angebote fokussieren auf Interventionen der Lehrkräfte in Verdachtsfällen von sexualisierter Gewalt. Fort- und Weiterbildungsangebote befähigen die Lehrkräfte aktuell nicht zur Umsetzung präventiver Maßnahmen.

Generell bedarf es spezieller Settings, um Lehrer*innen Inhalte Sexueller Bildung zu vermitteln. Häufig sind bestehende Angebote nicht angemessen, weil sie nicht den persönlichen und zeitlichen Ressourcen von Lehrkräften entsprechen. Obgleich die Mehrheit von ihnen durchaus an der Thematik interessiert und bereit ist, sich fortzubilden, können weiterbildende Veranstaltung deshalb oft nicht besucht werden.

7.4 Fazit und Ausblick

Sowohl die Wissenschaft als auch die schulische Praxis sind sich einig darin, dass die Institution Schule hinsichtlich der sexuellen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ein zentraler Lern-

und Erfahrungsort ist und deshalb einen Beitrag zur Sexualaufklärung und Sexualerziehung von Schüler*innen leisten muss. Neben der Vermittlung von Kompetenzen zur sexuellen Selbstbestimmung ist die Institution Schule ebenfalls gefordert, die Prävention von sexualisierter Gewalt zu fördern und damit zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexuellen Grenzverletzungen beizutragen. Die zentralen Personen, die sich im Schulalltag dieser Herausforderung stellen müssen, sind Lehrer*innen aller Schulformen. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass es den Lehrkräften nicht an Bereitschaft mangelt, dies zu tun. Vielmehr sind sie sehr am Wohlergehen ihrer Schüler*innen interessiert und investieren viel Kraft und Zeit, um sie zu unterstützen und in Problemsituationen zu begleiten. Insbesondere für das Handeln in Verdachtsfällen von sexualisierter Gewalt mangelt es Lehrpersonen an Kompetenzen, was vor allem im Fehlen von klaren und institutionell festgelegten Handlungsanweisungen begründet ist. Sowohl das Vorgehen im Verdachtsfall als auch die Unterbreitung von präventiven, aber auch grundlegenden Angeboten Sexueller Bildung sind hochgradig individualisiert und nicht strukturell im System Schule verankert. Dies beschränkt Lehrer*innen nicht nur in ihren Handlungsmöglichkeiten, sondern verunsichert und überfordert sie und macht sie damit vulnerabel.

Obwohl sie dann, wenn ihre Intervention gefragt ist, durchaus handlungsfähig sind, empfinden sich die Lehrkräfte im Umgang mit Fragen zu Sexualität ebenso wenig kompetent wie im gezielten Vorgehen bei Verdachtsfällen von sexualisierter Gewalt. Ein notwendiger Schritt, um sie frühzeitig zu professionellem Handeln zu befähigen und ihnen Basiswissen, aber auch weiterführende Inhalte Sexueller Bildung zu vermitteln, ist die verbindliche Implementierung dieser Themen in das Lehramtsstudium. Die Aufarbeitung der Lücken in der universitären Lehrer*innenausbildung muss zum zeitnahen Ziel gesetzt werden, um den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt weiter voranzubringen. Erste Maßnahmen, zukünftige, aber auch bereits im Schulbetrieb tätige Lehrer*innen zur Ver-

mittlung von Inhalten Sexueller Bildung zu befähigen, werden bereits ergriffen. Eine dieser Maßnahmen ist das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«. Es wurde im Rahmen der neuen Förderbekanntmachung bewilligt und läuft seit dem 1.2.2018 als Verbundprojekt in zwei Bundesländern. Bei SeBiLe handelt es sich um ein Forschungsvorhaben im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten mit der Absicht, neue Lehrmodule mit dem Fokus auf sexualisierte Gewalt und sexuelle Selbstbestimmung in der Lehramtsausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden und Führungskräften an Schulen zu entwickeln. Dazu sollen bereits bestehende Angebote in Sachsen und Sachsen-Anhalt analysiert werden und im Rahmen einer quantitativen Erhebung die Wissensbestände und Qualifizierungsbedarfe der Studierenden und Absolvent*innen in Lehramtsstudiengängen erfasst werden. Eine punktuelle qualitative Erhebung mit Fachkräften ergänzt die gewonnenen Erkenntnisse. In der zweiten Phase werden Lehrmodule für die Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt, womit dem tatsächlichen Bedarf von (werdenden) Lehrkräften Rechnung getragen wird.

Die Ausbildung und damit die Befähigung der Lehrer*innen, individualisiert adäquat zu handeln, ist jedoch nur ein Teil der Entwicklung, die notwendig ist, um sowohl Kinder und Jugendliche in ihrer sexuellen Selbstbestimmung zu stärken und vor sexualisierter Gewalt zu schützen als auch Lehrkräften Handlungssicherheit zu geben. Bundesinitiativen wie »Schule gegen sexuelle Gewalt« setzen bei der Institution Schule selbst an, was dringend angezeigt ist. Die Institution Schule muss einen konzeptionellen Rahmen schaffen, durch den Kinder und Jugendliche gestärkt und geschützt werden und in dem Lehrer*innen sich an Handlungsleitlinien orientieren können. Dazu zählen neben informativen und präventiven Angeboten insbesondere auch die Auseinandersetzung mit möglichen Risikofaktoren, die sexualisierte Gewalt in den einzelnen Schulen begünstigt, aber auch mit Res-

sources, die die jeweilige Schule in Form ihres Kollegiums und ihrer Schüler*innenschaft (und deren Eltern) besitzt.

Aktuell schöpft die Institution Schule ihre Möglichkeiten nicht aus, sowohl Schutzraum vor sexuellen Grenzverletzungen als auch Ort Sexueller Bildung zu sein. Es mangelt Schulen nicht an Lehrkräften, die bereit sind, sich für diese Belange einzusetzen und sich entsprechend aus-, fort- und weiterzubilden. Es bedarf jedoch einer umfangreichen Fortführung der begonnenen Entwicklungen und einer strukturellen Veränderung der institutionellen Bedingungen in der universitären Lehrer*innenausbildung und in den Schulen selbst, um Kinder und Jugendliche in einer positiven Entwicklung zu stärken und sie erfolgreich vor sexualisierter Gewalt und ihren Folgen zu bewahren.

Literatur

- Altenburg, A. (2015). *Sexualität und Soziale Arbeit. Zur Notwendigkeit Sexueller Bildung im Studium der Sozialen Arbeit*. [Sexualwissenschaftliche Schriften, Band 1] Merseburg: Hochschulverlag Merseburg.
- Arbeitsstab des UBSKM (o. J. a). Das Amt. <https://beauftragter-missbrauch.de/der-beauftragte/das-amt/> (12.01.2018).
- Arbeitsstab des UBSKM (o. J. b). Schule – Die große Chance für Kinderschutz. <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule/> (22.06.2018).
- Arbeitsstab des UBSKM (o. J. c). Definition von sexuellem Missbrauch. <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch/definition-von-sexuellem-missbrauch/> (21.08.2018).
- Arbeitsstab des UBSKM (o. J. d). Schutzkonzepte. <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/schutzkonzepte/> (20.10.2018).
- Averdijk, M., Müller-Johnson, K. & Eisner, M. (2012). Sexual victimization of children and adolescents in Switzerland. Final report for the UBS Optimus Foundation. Zürich: UBS Optimus Foundation.
- Bauer, U., Kolip, P., Finne, E. & Körner, W. (2018). Prävention von sexualisierter Gewalt in der Schule. Erste Erfahrungen mit einem niedrighschwelligem 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). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, C. (2011). Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs. https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Presse_Service/Publicationen/Abschlussbericht-der-Unabhaengigen-Beauftragten-zur-Aufarbeitung-des-sexuellen-Kindesmissbrauchs.pdf (29.01.2019).
- Bienstein, P., Urbann, K., Scharmanski, S. & Verlinden, K. (2018). 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). Wiesbaden: Springer VS.
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine*

- gleichstellungsorientierte Analyse*. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2015). Ethische Richtlinien für Forschung zu Kindesmissbrauch. <https://www.bmbf.de/de/ethische-richtlinien-fuer-forschung-zu-kindesmissbrauch-1262.html> (13.01.2018).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten: Forschung zu Prävention und Schutzkonzepten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://ifas-home.de/wp-content/uploads/2016/03/Sexuelle_Gewalt_gegen_Kinder_und_Jugendliche.pdf (22.06.2018).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.a). Sexualisierte Gewalt: Kinder und Jugendliche schützen. <https://www.bmbf.de/de/schutz-von-kindern-und-jugendlichen-vor-sexueller-gewalt-1241.html> (01.09.2018).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.b). Das Wissenschaftssystem. Qualitätsoffensive Lehrerfortbildung. <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> (20.06.2018).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2011). Aktionsplan 2011 der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung. Kurzfassung. <https://www.bmfsfj.de/blob/86316/dfd448ac17c06738f8e05aa950e987f7/aktionsplan-2011-kurzfassung-barriere-frei-data.pdf> (12.01.2018).
- Bode, H. & Heßling, A. (2015): *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bründel, H. (2011). *Sexuelle Gewalt in schulischen Institutionen. Hintergrund, Analysen, Prävention*. Frankfurt a.M.: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Bundschuh, C. (2010). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«. München: Deutsches Jugendinstitut.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (2011). Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (o.J.a). Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt. Eine Handreichung. TRAU DICH! Bundesweite Initiative zur Prävention

- des sexuellen Kindesmissbrauchs. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (o.J.b). Sexualaufklärung und Familienplanung. https://www.bzga.de/bot_sexualaufklaerung.html (23.06.2018).
- Chodan, W., Reis, O. & Häßler, F. (2014). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. 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. 407–419). Berlin: Springer-Verlag.
- Deutscher Bundestag (2016). Zum Recht auf sexuelle Selbstbestimmung im Kontext des Internationalen Paktes für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. <https://www.bundestag.de/blob/543296/3119a228eadd94ef44dba1ee8c797d13/wd-2-126-16-pdf-data.pdf> (23.06.2018).
- Enders, U. (2012). »Mistbeet für Täter«. Institutionelle Strukturen und konzeptionelle Mängel, die Missbrauch begünstigen. In U. Enders (Hrsg.), *Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 129–146). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enders, U., Romahn, E. & Villier, I. (2012). Klar, diffus, autoritär oder verwehrt? Institutionelle Strukturen und fachliche Mängel, die den Schutz vor sexuellen Übergriffen und Missbrauch vernachlässigen. In U. Enders (Hrsg.), *Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 147–154). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fegert, J.M., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J. & Liebhardt, H. (Hrsg.). (2014). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Berlin: Springer-Verlag.
- Glammeier, S. (2018). 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). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 415–423). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M., Mosser, P., Entleitner, C., Schutter, S. & Wolff, M. (2011). Sexuelle Gewalt gegen Jungen und Mädchen in Institutionen. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJIAbschlussbericht_Sexuelle_Gewalt.pdf (12.08.2018).
- Henningsen, A., Tuider, E. & Timmermanns, S. (Hrsg.). (2016). *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hilgers, A. (2004). Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse

- der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexuaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 779–786). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huch, S. & Lücke, M. (Hrsg.). (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hummrich, M. & Kramer, R.T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Illichmann, J. (2017). Bekanntmachung. Richtlinien zur Förderung eines Metavorhabens im Rahmen der Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten«. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1344.html> (21.06.2018).
- Institut für Angewandte Sexualwissenschaft (2017). Regionale Vernetzung zum Thema »Sexualisierte Gewalt« – Wozu? <https://www.ifas-home.de/regionale-vernetzung/> (22.06.2018).
- Institut für Angewandte Sexualwissenschaft (2018). »Das ist eben das Dilemma« – Konfrontation mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH). https://www.ifas-home.de/wp-content/uploads/2018/06/Poster_Forschung_Modell_Dilemma_SPFH_17.04.18.pdf (22.08.2018).
- Internetredaktion des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2017). Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinder-und-jugendschutz/schutz-vor-sexueller-gewalt/schutz-von-kindern-und-jugendlichen-vor-sexueller-gewalt/83904> (13.01.2018).
- Kavemann, B., Graf-Kesteren, A., Rothkegel, S. & Nagel, B. (2016). *Erinnern, Schweigen, Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013). Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf (14.08.2018).
- Kollender, P. (2015). Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in NRW – eine quantitative Analyse der Vermittlung von Kompetenzen sexueller Bildung. Masterarbeit an der Hochschule Merseburg.

- Krolzik-Matthei, K. & Linke, T. (2017). Gespräche mit (sozial)pädagogischen Fachkräften. Ressourcen, Kompetenzen, Widersprüche im Umgang mit Sexualität und sexualisierter Gewalt in professionellen Settings. Powerpoint-Präsentation zum Vortrag am 01.12.2017 im Rahmen der DGfPI-Bundestagung in Merseburg. https://www.dgfpi.de/files/was-wir-tun/fachtagungen/Fachtagungen%202017/2017-12-01-DGfPI_Bundestagung_Vortrag_Krolzik-Matthei_Linke.pdf (19.01.2018).
- Krolzik-Matthei, K., Linke, T. & Voß, H.-J. (2018). 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). Wiesbaden: Springer VS.
- Lache, L. (2018). Autismus und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 297–305). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Langer, A. (2015). Der Missbrauchsskandal in der Katholischen Kirche. <http://www.spiegel.de/panorama/chronik-der-missbrauchsskandal-in-der-katholischen-kirche-a-1012711.html> (12.01.2018).
- Mahs, C., Rendtorff, B. & Rieske, T.V. (Hrsg.). (2016). *Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2017). SPEAK! Die Studie. »Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher«. Öffentlicher Kurzbericht. http://www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf (30.04.2018).
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018a). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. Weinheim: Beltz.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018b). SPEAK! Die Studie. »Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher«. Erweiterungsstudie Förderschulen. Kurzbericht. http://www.speak-studie.de/Kurzbericht%20Speak_Foerderschule_2018-04-12.pdf (30.04.2018).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Milhoffer, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In Schmidt, R. B. & Sielert, U. (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 582–592). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mosser, P. & Lenz, H.J. (Hrsg.). (2014). *Sexualisierte Gewalt gegen Jungen. Prävention und Intervention. Ein Handbuch für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Münder, J. & Kavemann, B. (2010). Sexuelle Übergriffe in der Schule. Leitfa-

- den für Schulleitungen, Schulaufsicht und Kollegen zur Wahrung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern. Kiel: PETZE-Institut für Gewaltprävention.
- Poelchau, H.W., Briken, P., Wazlawik, M., Bauer, U., Fegert, J.M. & Kavemann, B. (2015). Bonner Ethik-Erklärung – Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten. <https://www.bmbf.de/files/Ethikerklaerung%281%29.pdf> (13.01.2018).
- Pohl, F.G. (o.J.). Aktiv in den Schulen – Die Projektschulen in NRW. http://www.schule-der-vielfalt.de/schulen_projektschulen.htm (25.08.2018).
- Pressestelle des Hessischen Kultusministeriums (2017). SPEAK!-Studie: »Hauptrisiko sind gleichaltrige Jugendliche«. Untersuchung zu Erfahrungen von Jugendlichen mit sexualisierter Gewalt. <https://kultusministerium.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/speak-studie-hauptrisiko-sind-gleichaltrige-jugendliche> (27.08.2018).
- Rabold, S. & Baier, D. (2008). Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 118–141.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Riesau, P. (2018). Verständnis von Prävention. <http://www.schulische-praevention.de/wissensbereich-sexualisierte-gewalt/paevention/begriffe/> (01.09.2018).
- Rörig, J.W. (o.J.). Schule gegen sexuelle Gewalt. Willkommen. <https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/home/> (01.09.2018).
- Runder Tisch (2012). Abschlussbericht Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. Berlin: BMJ, BMFSFJ, BMBF. http://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformatoren/Abschlussbericht_RTKM.pdf?__blob=publicationFile (13.01.2018).
- Sager, C. (2015). *Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010)*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Scheel, T. (2016). FAQs zur Sexualpädagogik/Sexuellen Bildung. <http://gsp-ev.de/faqs-zur-sexualpaedagogik-sexuellen-bildung/> (11.01.2019).
- Schmid, C. (2012). Sexuelle Übergriffe an Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Formen, Verbreitung, Tatumstände. Zürich: UBS Optimus Foundation. http://www.optimusstudy.org/fileadmin/user_upload/documents/Booklet_Schweiz/Optimus_Studie_Broschuere_2012_d.pdf (19.09.2018).
- Schmidt, R.B. (2014). Schule als Ort sexueller Sozialisation. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 249–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, R.B. & Sielert, U. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Sekretariat der Ständigen KMK der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o. J. a.). Aufgaben der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html> (25.08.2018).
- Sekretariat der Ständigen KMK der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o. J. b.). Zu Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948–1998. <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html> (25.08.2018).
- Siedenbiedel, C. (2018). Prävention von sexualisierter Gewalt im Kontext inklusiver Bildung. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 552–560). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2011). Expertise zum Thema »Sexualerziehung in Grundschulen«. https://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/expertise-langfassung-1_2015 (15.01.2018).
- Sielert, U. (2013). Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 41–54). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2015a). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2015b). Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 93–109). Bielefeld: transcript Verlag.
- Spiegel Online (2016). Hohe Dunkelziffer, hilflose Lehrer. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schule-gegen-sexuelle-gewalt-initiative-zum-schutz-von-kindern-a-1112062.html> (20.10.2018).
- Statistisches Bundesamt (2017). Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Erzieherische Hilfen und sonstige Leistungen. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/SozialeLeistungen/KinderJugendhilfe/Tabellen/ErzieherischeHilfen.html> (13.01.2018).
- Thole, W., Baader, M., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U. & Thompson, C. (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Timmermanns, S. (2016). Eine Sexualpädagogik der Vielfalt steht für die Rechte von Kindern. <http://www.feministisches-institut.de/eine-sexual-padagogik-der-vielfalt-steht-fur-die-rechte-von-kindern/> (11.01.2019).
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2017). Fakten und Zahlen zu sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Definition von sexueller Gewalt an Mädchen und Jungen. https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/05_Oktober/6_Fact_Sheet_Zahlen_Ausmaß_sex_Gewalt.pdf (12.05.2018).
- UNICEF (1989). Konvention über die Rechte des Kindes. <https://www.unicef.de>

- de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf (20.06.2018).
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- von Unger (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Sozialforschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, H., Narimani, P. & M'Bayo, R. (Hrsg.). (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Sozialforschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogelsang, V. & Riesau, P. (2018). Qualitätsstandards. <http://www.schulische-praevention.de/hilfe-fuer-paedagogische-fachkraefte/projekte/qualitaetsstandards/> (01.09.2018).
- Voß, H.-J., Younes, A. E. & Krolzik-Matthei, K. (2014). Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Forschungsdesign. Mersburg: unveröffentlicht.
- Wazlawik, M., Voß, H.-J., Retkowski, A., Henningsen, A. & Dekker, A. (Hrsg.). (2018). *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wienholz, S. & Retznik, L. (2018). »Sexuelle Bildung und kognitive Beeinträchtigungen – für Multiplikatoren«. Präsentation zum Workshop am 18.01.2018. Fachtagung »Zwischen Tabu und Normalität«, Leben mit Handicap e.V. Leipzig.
- Wiesental, A. (2017). *Antisexistische Awareness. Ein Handbuch*. Münster. Unrast-Verlag.

Anhang:
Kategoriensystem zur Auswertung
der qualitativen Interviews
mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Nr.	Zuordnung	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
F1.1	deduktiv	Sexualaufklärung	Aussagen zu Elementen der Sexualaufklärung, die im Unterricht vermittelt werden	»Die Fortpflanzungsorgane, anatomisch, physiologisch, werden behandelt, das ist Thema männlich, weiblich, alle Prozesse die sich daran anschließen, jetzt Befruchtungsvorgang, dass man das erklären kann. Von der Eizelle befruchten, Eizelle, bis zu Geburt, die ganzen Entwicklungsstadien.« FS1_33
F1.2	deduktiv	Präventionsangebote/-projekte	Aussagen zu Projekten oder Angeboten, die mit Fokus auf Prävention sexualisierter Gewalt durchgeführt werden	»Und eben auch diese Projekte zum Nein-Sagen, da gibt es auch verschiedene Anbieter. Das ist also nicht fest, da probieren wir auch immer ein Stückchen weit aus, was da funktioniert.« FS4_69
F1.3	deduktiv	Schutzkonzept/ Handlungsleitfaden bei Verdachtsfällen	Aussagen zu standardisierten Verfahrensabläufen, die für Verdachtsfälle vorgesehen sind	»Ich glaube da, also für mich ist es individuell abhängig. Ähm, ich würde immer mit meiner Schulleiterin darüber sprechen, wie wir weiter vorgehen. Da nimmt sie uns glaube ich auch viel ab. Also jetzt nicht nur was so, so mit Anfassern ist oder so. Ich würde mit dem Klassenlehrer sprechen.« FS2_91
F1.4	deduktiv	Vorgehen im Verdachtsfall	Aussagen zu nichtstandardisiertem Vorgehen im Verdachtsfall	»Ich war, wie sagt man, nur die Fachlehrerin und sie kam halt zu mir und hat sich mir anvertraut, dass, ähm, ja zu Hause Probleme, und der Großvater und belästigt sie halt und sie weiß sich nicht mehr zu helfen. Zur Oma konnte sie wohl nicht gehen, weil die Oma ihr das nicht glaubt und ihre Mutter, es war deren Vater, hatte wohl schon das gleiche Problem und sie wusste dann gar nicht mehr weiter und ich habe sie dann, ja /Pro familia hatte damals keine Zeit, dann sind wir zum Jugendamt und die haben sich dann weiter drum gekümmert.« FS3_53

Nr.	Zuordnung	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
F1.5	deduktiv	Verantwortungsgefühl	Aussagen dazu, inwiefern sich Lehrkraft in der Verantwortung fühlt, zur Prävention sexualisierter Gewalt beizutragen	»Also dass doch mittlerweile sehr viel mehr, ich sage jetzt mal, in den Nachbarklassenraum geguckt wird mit mitgeachtet wird, was da passiert und wenn da gerade mal ein Schüler ausrastet, dass dann eben gleich ein paar Lehrer auch mit zur Stelle sind.« FS4_23
F1.6	deduktiv	Einbeziehung von Bezugspersonen	Aussagen zur Einbeziehung von Bezugspersonen (z.B. Eltern) hinsichtlich der Prävention sexualisierter Gewalt	»Und zum anderen kann man natürlich versuchen Eltern einzuladen. Mit den Eltern auch darüber zu sprechen.« FS1_11
F1.7	deduktiv	Beziehungsarbeit	Aussagen über Beziehungsangebote oder Angebote im Rahmen von Beziehungsarbeit, die als präventiv erlebt werden	»Und das braucht dann eine gewisse Zeit, eh die doch ein bisschen Vertrauen zu dem Klassenlehrer gewinnen und sich dann eventuell anvertrauen. Indem sie um einen Gesprächstermin bitten.« FS1_3
F1.8	deduktiv	Kooperationspartner*innen	Aussagen zu bekannten Kooperationspartner*innen	»In Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin, das muss man schon sagen. Also die stellt die Kontakte her und hat da auch ein großes Interesse dran.« FS6_58
F2.1	deduktiv	im/durch Studium erworbene Kompetenzen	Aussagen über Kompetenzen der interviewten Person, die diese im Studium erworben hat und jetzt in der Vermittlung sexueller Bildung als hilfreich erlebt werden	»Wir hatten eine Vorlesung zum Thema Gesundheitserziehung und da wurde das mit thematisiert.« FS3_49

Nr.	Zuordnung	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
F2.2	deduktiv	während der Berufstätigkeit erworbene Kompetenzen	Aussagen über Kompetenzen der interviewten Person, die diese während ihrer Berufstätigkeit erworben hat und jetzt in der Vermittlung sexueller Bildung als hilfreich erlebt werden	»Ich war zum Gesprächsschulung nochmal, das waren 3 Tage, aber da war das eben sehr praktisch, da hatten wir nochmal hier diese ganzen Bausteine und die mussten wir auch nochmal ausprobieren, da ist das nicht in 120 Minuten erledigt.« FS5_182
F2.3	deduktiv	persönliche Eigenschaften	Aussagen über persönliche Eigenschaften der interviewten Person, die als Ressource wahrgenommen werden	»Ich glaube, dass ich ein, ein irgendwo sehr feinfühliges Mensch bin. So ein gewisses Gespür habe, wenn es einem Kind nicht gut geht.« FS2_100
F2.4	deduktiv	fehlende Kompetenzen	Aussagen über Wissenslücken oder anderweitig fehlende Kompetenzen in der Vermittlung von Sexueller Bildung, die als notwendig erachtet werden, aber nicht vorhanden sind	»Ja, (...) ja, wie gehe ich mit dem Kind um, äh, das ist die Frage. Was [...] / Soll ich mir alles erzählen lassen, soll ich die Eltern mit einbeziehen?« FS3_91
F2.5	deduktiv	Kompetenzen im Kollegium	Aussagen über besondere Kompetenzen im Kollegium, die als Ressource in der Vermittlung Sexueller Bildung wahrgenommen werden	»Also ich bin und ich denke, da kann ich auch für die meisten anderen sprechen, es gibt keinen Punkt in unserer Ausbildung als Lehrer, wo das eine Rolle spielt.« FS4_124
F2.6	deduktiv	Verweisungskompetenzen	Aussagen über eigene Verweisungskompetenzen zu spezialisierten Personen, z.B. Fachberatungsstelle	»Ja, ich verweise auf Beratungsstellen [...].« FS1_13

Nr.	Zuordnung	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
F2.7	deduktiv	Ängste	Aussagen über Ängste der interviewten Person im Hinblick auf Vermittlung Sexueller Bildung	»Wenn ich von jemandem was erfahre, wo wende ich mich denn hin? Ähm, wo mache ich mich denn strafbar, wenn ich das Kind dann Näheres gefragt habe oder so? So 'ne Sachen, die kennen wir ja überhaupt nicht.« FS2_27
F2.8	deduktiv	Vulnerabilität	Aussagen zu persönlicher Vulnerabilität im Kontext von sexualitätsbezogenen Themen	»Man darf nicht alles mit nach Hause nehmen. Also man muss auch eine bestimmte, es geht ihnen sicher auch so, was sie sicher auch so, was sie sicher alles so hören, sehen, man kann das nicht alles mit nach Hause nehmen. Dann würde man kaputtgehen, ja. Aber es gibt schon Fälle, wo mich das sehr erschüttert, was ich so.« FS2_104
F3.1	deduktiv	Sexualität im Lebensraum Schule	Aussagen über Umgang mit Sexualität von Schüler*innen im Schulalltag	»Also ich denke mir so, so als 13-Jährige haben Sex miteinander und brüsten sich damit, erzählen das auch.« FS6_41
F3.2	deduktiv	Toleranz	Aussagen zur Verhandlung von Themen zu sexueller Vielfalt im Schulalltag	»Dann geht es schon noch konkret darum, Orientierung, sexuelle Orientierung, also dass das auch verschiedene Möglichkeiten gibt.« FS4_73
F3.3	deduktiv	Akzeptanz	Aussagen zur Auseinandersetzung mit der Akzeptanz alternativer Lebensmodelle	»Das ist halt in unserer Arbeit vor allen Dingen mit unseren Mädchen ein ganz wichtiges Thema, das sie sehr, sehr oft, sehr, naja, sehr bereitwillig einfach, und gerade je älter sie werden eben auch mit sehr vielen wechselnden Partnern mit ihrem Körper einfach umgehen.« FS4_3
F3.4	deduktiv	Grenzverletzungen	Aussagen zu sexuellen Grenzverletzungen innerhalb der Schule	»Ja, das gibt eine sehr sexualisierte Sprache. Auch uns gegenüber. Also ich bin schon öfter mal die alte Fotze und das Tittenmonster und so.« FS6_41

Nr.	Zuordnung	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
F3.5	deduktiv	Partizipation	Aussagen zur Partizipation von Schüler*innen hinsichtlich ihrer sexuellen Selbstbestimmung	»Naja, es gibt ja einen Klassensprecher, der könnte jetzt sich an die pädagogische Leitung wenden und sagen, ja, das und das Problem bestände in der Klasse und um eine Lösung zu bitten, ja.« FS1_77
F3.6	deduktiv	Grenzen	Aussagen zu Grenzsetzungen hinsichtlich des Themenbereichs Sexualität/sexuelle Selbstbestimmung	Das sind so Sachen wo ich mir sage, das kann nicht sein. Also sind schon Dinge, wo, wo man, die man mit nach Hause nimmt und wo man darüber nachdenkt und auch nicht schlafen kann oder so.
F3.7	deduktiv	Haltung	Aussagen, die Haltung der interviewten Person zu Sexualität von Schüler*innen aufzeigen	»Weil die sich auch immer mehr untereinander wiederfinden zu neuen Beziehungen, ich will gar nicht sagen Familien, weil es diese Struktur nicht hält, zu neuen Beziehungen und neuen Elternschaften gründen und so ne. Vermischt sich nicht mehr. Es ist, es wird immer schwieriger.« FS6_29
F4.1	deduktiv	Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildung	Aussagen über Erfahrungen hinsichtlich Teilnahme an, Inhalt von, ... Fort- und Weiterbildungen	»Also wir hatten auch mal [...] eine Fortbildung zu dem Thema im weitesten Sinne. Also es geht da [...] mehr um dieses Erkennen von wirklichem Missbrauch, sexuellen Missbrauchsfällen. Und was wir da sozusagen tun können, was da unsere Möglichkeiten, Rechte, Pflichten sind.« FS4_128
F4.2	deduktiv	Praktikabilität	Aussagen zur Umsetzbarkeit der Inhalte im Schulalltag	»Man kann das nach dem Unterricht machen, da kann man maximal noch zwei Stunden etwas erzählen, weil dann sind die Lehrer, wenn die sechs Stunden Unterricht gemacht haben auch einfach fertig. Und man kann das halt in einem größeren Rahmen machen, also sprich in einer Tagesveranstaltung, ist aber unrealistisch, weil das muss man dann in der Regel irgendwo in die Ferien legen.« FS4_142

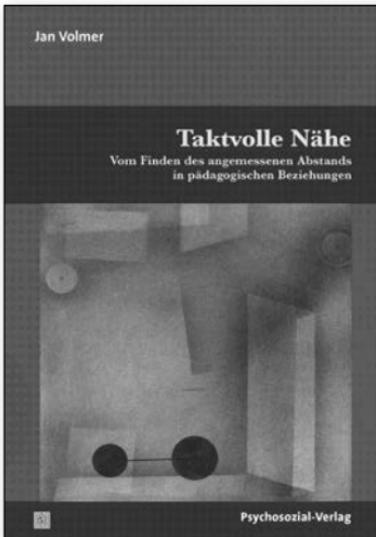
Nr.	Zuordnung	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
F4.3	deduktiv	Bedarfe	Aussagen zu Bedarfen an Fort- und Weiterbildungen	»Ja, wie geht man mit diesem Wissen, wenn sie sich anvertrauen, um? Was kann man machen? Wo kann man sie hinschicken? In welche Richtung könnte das gehen?« FS1_51
F4.4	deduktiv	Schwierigkeiten	Aussagen zu Schwierigkeiten, die im Kontext von Fort- und Weiterbildungen erlebt werden	»Wenn du vormittags unterrichtet hast, dann ist die Aufnahmefähigkeit am Nachmittag nicht mehr so günstig.« FS5_177



Jan Volmer

Taktvolle Nähe

Vom Finden des angemessenen Abstands
in pädagogischen Beziehungen



2019 · 284 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2749-8

Missbrauchsskandale in pädagogischen Einrichtungen machen immer wieder Schlagzeilen. Dies führt in der pädagogischen Praxis häufig zu großer Unsicherheit. Wie kann das angemessene Maß an Nähe und Distanz gefunden werden?

Emotionale und körperliche Nähe bergen ein großes heilsames Entwicklungspotenzial, geraten jedoch schnell unter den Verdacht einer Grenzverletzung. Gerade »an der Basis«, zum Beispiel bei Mitarbeitenden pädagogischer Einrichtungen, herrscht gegenwärtig eine hohe Verunsicherung, wie Nähe und Distanz angemessen gestaltet werden können. Statt für pauschale Verhaltensrichtlinien, die im Sinne einer Übergriffsprävention einseitige Distanz anmahnen, plädiert der Autor vielmehr für die Wahrung von Würde und Rechten als ethische Leitplanken der pädagogischen Beziehungsgestaltung und für den Takt als Beziehungsregulativ, das den richtigen Abstand ermittelt.

Über die Termini »Grenzen« und »Berührung« sowie unterstützt durch zahlreiche Fallbeispiele aus eigener Arbeitserfahrung nähert sich Jan Volmer der konkreten Ausgestaltung einer »taktvollen Nähe«. Somit wird eine Lücke zwischen der intellektuell-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik und der eher praxisorientierten Ratgeberliteratur geschlossen.



Psychosozial-Verlag

Julia Sparmann

Körperorientierte Ansätze für die Sexuelle Bildung junger Frauen

Eine interdisziplinäre Einführung



Dezember 2015 · 113 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2519-7

Fundierte Grundlagenarbeit, fachliche Auseinandersetzung, interdisziplinäre Offenheit – ein neuer Zugang zur Sexuellen Bildung junger Frauen.

Junge Frauen stehen mit ihrem Körpergefühl und sexuellem Erleben im Spannungsfeld individuell biografischer Erfahrungen und gesellschaftlicher Ideale. Sie besitzen in der heutigen Zeit ein ausgeprägtes Körperbewusstsein, doch statt körperlichen Wohlbefindens stehen oft kritische Selbstbewertung und Kontrolle im Vordergrund. Körperorientierte Methoden stärken über sinnlich-konkrete Selbsterfahrung die Körperwahrnehmung und erweitern sexuelle Fähigkeiten und Potenziale.

Julia Sparmann verbindet erprobte Methoden aus Körperpsychotherapien, dem sexualtherapeutischen Ansatz Sexocorporel und Tantra zu einem Konzept körperorientierter Herangehensweisen für die Sexuelle Bildung. Ressourcenorientiert werden die Hintergründe der Ansätze reflektiert und im Sinne einer emanzipatorischen Sexuellen Bildung modifiziert. Es wird deutlich, dass die Vermittlung der komplexen Zusammenhänge zwischen Atem, Muskeltonus und Bewegung sowie die Betonung eines achtsamen Körperzugangs dabei eine große Bereicherung darstellen.

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



Psychosozial-Verlag

Heinz-Jürgen Voß, Michaela Katzer (Hg.)

**Geschlechtliche und sexuelle
Selbstbestimmung durch Kunst und Medien**
Neue Zugänge zur Sexuellen Bildung



2019 · 382 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2858-7

Kunst und Medien haben einen Anteil an gesellschaftlichen Veränderungen und an Konzeptionen einer gerechten Gesellschaft, gerade im Kontext von Aktivismus. Mit dem Aufkommen des Internets und der sozialen Medien scheinen sich die (Inter-)Aktionsräume zu weiten: prozesshaft und dynamisch, demokratisch und weltweit zugänglich, international und Grenzen überwindend. Doch wie sehen die Möglichkeiten der Kunst genau aus?

Die Autor*innen widmen sich Fragen gesellschaftlicher Repräsentation und der Auseinandersetzung mit Macht und Herrschaft in künstlerischen Prozessen. Den Fokus legen sie dabei auf gesellschaftliche Aushandlungen um Geschlecht und Sexualität, wie sie aktuell insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland stattfinden – auch in Überschneidung mit weiteren Herrschaftskategorien. Sie untersuchen, wie Fragen um Selbstbestimmung und Gewalt in künstlerischen Projekten aufgenommen werden und wie Kultur und Medien Bestandteile von Bildungsprozessen sein können. Ihren theoretischen Zugang veranschaulichen sie bildlich anhand zahlreicher künstlerischer Arbeiten in Farbe.

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

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.



Maria Urban ist Sozialarbeiterin und Medien- und Kulturwissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule in Merseburg in den BMBF-Forschungsprojekten »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« und »SeBile – Sexuelle Bildung für das Lehramt«.