

Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend:
Forschung als Beitrag zur Aufarbeitung

RESEARCH

Meike Wittfeld

Riskante Nähe

Sexuelle Gewalt in Institutionen als
Herausforderung für die Heimerziehung

OPEN ACCESS



Springer VS

Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend: Forschung als Beitrag zur Aufarbeitung

Reihe herausgegeben von

Sabine Andresen, Institut Sozialpädagogik & Erwachsenenbildung,
Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Deutschland

Peer Briken, Institut für Sexualforschung, Sexualmedizin und Forensische
Psychiatrie, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Hamburg, Deutschland

Barbara Kavemann, Sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut zu
Geschlechterfragen Freiburg, Berlin, Deutschland

Heiner Keupp, Reflexive Sozialpsychologie, Ludwig-Maximilians-Universität
München, München, Deutschland

Sexuelle Gewalt wurde bis heute national und international häufig aus der Forschung ausgeblendet. Vor allem die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit sexueller Gewalt im familiären und privaten Umfeld, ebenso wie in Kontexten kirchlicher oder pädagogischer Institutionen gehörten lange zu den großen Tabus moderner Gesellschaften. Zur Überwindung dieser Defizite beizutragen, ist ein Anliegen dieser Buchreihe. Sie schließt dabei an die ersten Versuche durch mutige Initiativen von Betroffenen in den 1980er Jahren an. Diese haben die Ringe des Schweigens und Verleugnens zwar zunächst kaum durchbrechen können, aber seit einigen Jahren zeigen sich allmählich Veränderungen. Vor allem durch Betroffene von Missbrauch in Institutionen sind die ersten Schneiden für das Thema der sexualisierten Gewalt in die Öffentlichkeit, in das wissenschaftliche Aufmerksamkeitsfeld und in die politische Arena geschlagen worden. Einzelne Institutionen beginnen sich ihrer Verantwortung zu stellen und haben die bis heute nachwirkenden Spuren von Missbrauch und Misshandlungen in der Geschichte ihrer Institution erforschen lassen. Hier zeigt sich, dass Forschung einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung leisten kann. Vor allem dann, wenn sie sich methodisch für die Erfahrungen der Betroffenen und für deren biografische Konsequenzen öffnet und sie in historische und systemische Kontexte einordnet. Es hat sich gezeigt, dass die Komplexität der damit gestellten Aufgaben am ehesten durch interdisziplinäre Kooperation von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Medizin bewältigt werden kann. Die neue Buchreihe will dies zeigen und deshalb sind alle vier Disziplinen im Gremium der Herausgeberinnen und Herausgeber vertreten.

In der Buchreihe werden Studien veröffentlicht, die auf unterschiedlichen Methoden und Herangehensweisen basieren, aber die der Aufarbeitung sexueller Gewalt verpflichtet sind.

Meike Wittfeld

Riskante Nähe

Sexuelle Gewalt in Institutionen als
Herausforderung für die
Heimerziehung

Meike Wittfeld
Essen, Deutschland

Die vorliegende Arbeit wurde 2021 als Dissertation an der Bergischen Universität Wuppertal zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.



ISSN 2569-1260 ISSN 2569-1279 (electronic)
Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend: Forschung als Beitrag zur Aufarbeitung
ISBN 978-3-658-43048-1 ISBN 978-3-658-43049-8 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-43049-8>

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

Die Arbeit wurde durch ein Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2024. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recyclebar.

Insofern kann jenes, was sich zwischen Pädagog_in und Adressat_in zuträgt, in seiner möglichen Konflikthaftigkeit nur hinreichend ausbalanciert werden, wenn zugleich der Soziale Ort, die institutionellen Ordnungsmuster, konfliktoffen und tragfähig sind. Und das bedeutet, sozialpädagogische Orte müssen sich auch für die Mitarbeiter_innen durch Schutz, Versorgung, Fehlerfreundlichkeit, Gemeinschaft, Offenheit und Lernerfahrungen auszeichnen.

(Dörr 2019: 138)

Vorwort

Mit der Figur von Nähe und Distanz wird in pädagogischen Zusammenhängen darauf verwiesen, dass hier nicht zwei alternative Optionen für die beteiligten Akteur:innen (z. B. Sozialpädagogin und Kind) angeboten werden, sondern ein Spannungsfeld, das es situativ und alltäglich zu bearbeiten gilt. Oder wie Margret Dörr und Burkhard Müller (2012, S. 7) in ihrem gleichnamigen Band eingangs formulieren: „Es geht nicht um Nähe und Distanz an sich, sondern um ein jeweils als ‚richtig‘ empfundenes Maß von Nähe und Distanz.“ In ihrer Studie beleuchtet Meike Wittfeld diese grundlegende professionstheoretische Einsicht am Feld der stationären Erziehungshilfe – und zwar mit Blick auf die dortige Thematisierung sexualisierter Gewaltdynamiken. Damit gelingt ihr, so lässt sich gleich vorwegnehmen, eine erkenntnisreiche Konkretion der allgemeinen Anforderung, Nähe und Distanz als Spannungsfeld pädagogisch zu denken und zu bearbeiten. Es zeigt sich nämlich auf Basis ihrer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen mit Teams aus dem Feld der stationären Erziehungshilfe, dass mit dem Grad der (konzeptionell, organisational und/oder individuell) zugelassenen Nähe, das Risiko für Kinder und Jugendliche steigt, sexualisierter Gewalt ausgesetzt zu sein. Zugleich erweist es sich allerdings als Fehlschluss, in der Konsequenz nun Distanz zum fachlichen Prinzip zu machen. (Körperliche) Nähe ist schließlich konstitutiv für die kindliche Entwicklung, für menschliche Anerkennungserfahrungen und für pädagogische Beziehungen. Nähe ist erforderlich und bleibt doch – gerade auch in institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssettings – ein Risiko. Daher der programmatische Titel, den Meike Wittfeld ihrer Studie gegeben hat: „Riskante Nähe“.

Motiviert ist die Forschungsarbeit von Meike Wittfeld durch die Dynamik der Thematisierung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten seit 2010. Die Autorin geht davon aus, dass diese Thematisierung auch nicht spurlos an der

sozialpädagogischen Praxis vorbeigeht. Deshalb fragt sie, vor welchen Herausforderungen pädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung angesichts des neuen, öffentlichen Diskurses über sexualisierte Gewalt gegen Schutzbefohlene stehen. Um zu verdeutlichen, wie sich der Thematisierungsanlass darstellt, eröffnet Meike Wittfeld ihre Arbeit mit einer ausführlichen Darstellung und Diskussion der öffentlichen Thematisierung von sexualisierter Gewalt in Institutionen. Diese mündet in eine systematisierende Heuristik, in der Meike Wittfeld die Entstehungsbedingungen sexualisierter Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen in den Blick rückt. Im Sinne des Konstellationensbegriffs geht sie hier von multidimensionalen Settings aus, in denen sich institutionelle Schutz- und Risikobedingungen vor allem auf drei Ebenen zeigen: der organisationalen, der pädagogischen und der konzeptionellen. Unter Nutzung dieser Systematisierung sichtet Meike Wittfeld im Folgenden die vorliegende Forschungsliteratur und legt damit eine sehr profunde Basis für ihren eigenen forscherschen Zugriff. Dieser ist durch eine methodologische Haltung im Sinne der dokumentarischen Methode charakterisiert, wie bereits die Grundannahme illustriert, die mediale Skandalisierung von sexualisierter Gewalt bilde eine gemeinsam geteilte Erfahrung, stelle also eine so genannte „konjunktive Erfahrung“ dar, wie Ralf Bohnsack das nennt. Ob diese Annahme tatsächlich trägt, und eine gemeinsame mediale Thematisierung einer gemeinsamen Generationen- oder Milieulage gleichgesetzt werden kann, wird sicherlich Gegenstand von Diskussionen sein, die sich an Meike Wittfelds Forschungsarbeit anschließen werden. Unabhängig davon überzeugt aber die Entscheidung, sich der dokumentarischen Methode zu verpflichten, ist doch die aufgeworfene Frage diejenige nach der Verarbeitungspraxis der medialen Thematisierung auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte. Und eine Frage nach der Thematisierung legt ein solches wissenstheoretisches resp. wissenssoziologisches Vorgehen sehr nahe.

Die mediale Bearbeitung und Aufarbeitung des Themas erweisen sich in allen sechs Gruppendiskussionen, die Meike Wittfeld geführt hat, als relevant – wenn auch in deutlich unterschiedlicher Art und Weise. Entscheidend für den Grad der Annäherung scheint dabei für die einzelnen Teams die bereits realisierte Auseinandersetzung mit dem Thema. Hat sich diese bereits vollzogen, gelingt die Annäherung offensichtlich leichter als in den anderen Fällen. Allen Teams stellt sich allerdings die Herausforderung, in ein Gespräch über sexualisierte Gewalt(konstellationen) einzusteigen. Dafür scheint die „Denkumöglichkeit“ von sexualisierter Gewalt als prägendes Moment auf Seiten der Fachkräfte entscheidend: Die Gesprächspartner:innen distanzieren sich von der Möglichkeit sexualisierter Gewalt in ihrem Arbeitskontext, um erst aus dieser Distanz heraus über das Thema und das Phänomen sexualisierter Gewalt(konstellationen) zu

sprechen. Zwar zeigen sich auch hier Differenzen zwischen den Teams, abhängig von eigenen biografischen und organisationalen Vorerfahrungen und den konzeptionellen Bedingungen in den einzelnen Gruppen. Dennoch ist offensichtlich für keines der Teams die Thematisierung sexualisierter Gewalt als strukturelle Möglichkeit der eigenen Arbeit und des Gruppenalltags selbstverständlich – schon gar nicht als potenzielle Möglichkeit sexualisierter Gewalt im eigenen Team. Diese Einsicht erweist sich für die weiteren Auseinandersetzungen, in Bezug auf die notwendige Prävention sexualisierter Gewalt wie der Aufarbeitung entsprechender Gewaltkonstellationen, von grundlegender Bedeutung. Erst wenn die Vorstellung gelingt, sexualisierte Gewalt könnte auch im eigenen Arbeitskontext vorkommen, wird auch die notwendige Sensibilisierung gelingen.

Den Kern der vorgelegten empirischen Studie stellt die sehr luzide Darstellung und Diskussion der Erfahrungslogiken der Fachkräfte dar. Wer diese gelesen hat, wird nicht mehr für einfache technisch-standardisierte Lösungen im Kinderschutz plädieren, z. B. in Form von Checklisten, ‚goldenen Regeln‘ und damit verbundenen Verhaltenskatalogen, um sexualisierte Gewalt(konstellationen) möglichst zu vermeiden. Denn die Ambivalenzen, die sich aus dem notwendigen Umgang mit körperlicher Nähe in der sozialpädagogischen Arbeit ergeben, sind nicht dadurch angemessen zu bearbeiten, dass sie durch eine prinzipielle Distanz und durchgehende Herstellung einer (internen) Öffentlichkeit vermieden werden. Wer die Arbeit von Meike Wittfeld gelesen hat, wird vielmehr für eine fachliche und personenbezogene Auseinandersetzung mit Sexualität und der Potenzialität von Gewalt(konstellationen) plädieren, welche die Ambivalenzen und Dilemmata als Strukturbedingungen des sozialpädagogischen Feldes, gerade in stationären Settings der Erziehungshilfen, als konstitutiv begreift. Außerdem wird der, der die vorgelegte Studie studiert hat, die unterschiedlichen Anlässe der Thematisierung als Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt begreifen und die Entscheidung für bestimmte konzeptionelle und organisationale Bedingungen des Gruppenalltags und der alltäglichen Arbeit in ihrer Bedeutung erfassen können.

Die Arbeit von Meike Wittfeld reiht sich in die deutlich intensiviertere Auseinandersetzung um sexualisierte Gewalt(konstellationen) in pädagogischen Kontexten im deutschsprachigen wie im internationalen Fachdiskurs ein. Doch nicht nur dieser, sondern gerade auch der pädagogischen Fachdebatte bietet die Autorin einen echten Erkenntnisgewinn an. Daher ist der vorgelegten Arbeit eine breite Rezeption zu wünschen.

Danksagung

Diese Dissertation konnte nur entstehen und abgeschlossen werden dank vieler Menschen, die mich unterstützt haben.

Als erstes möchte ich mich bei den pädagogischen Fachkräften bedanken, die mich überaus freundlich in ihren Teams begrüßt haben. Ein so guter, offener Feldzugang ist in diesem Forschungsfeld nicht selbstverständlich und ich bedanke mich für das Vertrauen, das sie mir entgegengebracht haben.

Weiter bedanke ich mich bei Fabian Kessl, der diese Arbeit und meinen Promotionsprozess von der ersten Idee an begleitet hat. Bedanken möchte ich mich bei ihm für den Raum zum Denken und den wissenschaftlichen Rückhalt, den er mir gegeben hat. Bei Karin Böllert möchte ich mich für die Übernahme des Zweitgutachtens und den anregenden kollegialen Austausch bedanken.

Weiter haben diesen langen Schreibprozess etliche Personen und Institutionen begleitet. Am Anfang stand das durch die Hans-Böcklerstiftung finanzierte Stipendium im Promotionskolleg „Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit.“. Die gemeinsamen Gespräche und Diskussionen mit den Kollegiat*innen und Professor*innen haben mich wesentlich geprägt. Ein ebenso einflussreicher Denkraum, der diese Arbeit begleitet und geformt hat, ist das Kolloquium von Fabian Kessl. Allen hier beteiligten Wissenschaftler*innen möchte ich an dieser Stelle ebenfalls danken. Meine nächste wissenschaftliche Station im Forschungsprojekt „Institutionelle Risikokonstellationen sexueller Gewalt in familialiserten pädagogischen Kontexten“ (IRiK) ist ebenfalls eng verbunden mit der Arbeit an meiner Dissertation. Hier danke ich namentlich Denise Löwe, Sabine Reh, Martin Bittner, Katharina Steinbeck, Delia Kubiak, Nicole Koch und Fabian Kessl für die gemeinsame Arbeit vor allem zu Familialität als Risikokonstellation. Einen besonderen Dank gebührt Martina Richter, die mich im zweiten Teil meines Promotionsprozesses uneingeschränkt

unterstützt und mir ein großes Vertrauen entgegengebracht hat, für welches ich ihr sehr dankbar bin. Die Rahmenbedingungen in der AG Schule und Jugendhilfe an der Universität Duisburg-Essen haben wesentlich zu dieser Arbeit beigetragen. Für weiteren Austausch und gemeinsames Denken an unterschiedlichen Themen danke ich besonders Margret Dörr, Marie Frühauf, Lutz Hartmann, Sarah Henn, Monika Kühner, Friederike Lorenz, Thomas Mühlmann, Sarah Navarro, Kathrin Schulze, Katharina Sufryd, Gloria von Papen-Robredo.

Ingrid Hartmann und Matthias Wittfeld danke ich für die sehr sorgfältige sprachliche Korrektur der Dissertation. Meine Kinder Johanna und Mathilda haben dafür gesorgt, dass mir im Schreibprozess nie langweilig geworden ist. Ich bin sehr dankbar, dass es Euch gibt! Enden möchte ich mit einem sehr großen Dank an Matthias, der mich in allen Phasen dieses Prozesses ausgehalten, begleitet und unterstützt hat und ohne dessen Partnerschaft im Alltag ich nicht so denken und arbeiten könnte, wie ich es tue.

Moers und Essen
im Februar 2023

Meike Wittfeld

Inhaltsverzeichnis

1	Zur Einführung	1
2	Der Gegenstand: Sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in Institutionen – Mediale Thematisierung und professionelle Herausforderungen	7
2.1	Mediale Thematisierung sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in pädagogischen Institutionen	8
2.2	Sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen	27
2.3	Heimerziehung – Definition, Entwicklungen und Trends unter besonderer Berücksichtigung von sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene	43
2.4	Entstehungsbedingungen sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen	58
2.5	Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen als professionelle Herausforderung	97
2.6	Forschungsfrage	120
3	Anlage des Forschungsprojektes	125
3.1	Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung	125
3.2	Zur Erhebung mit dem Gruppendiskussionsverfahren	128
3.3	Zur Auswertung mit der dokumentarischen Methode	136
3.4	Zur Darstellung der Ergebnisse	139

4	Familialität als erstes Tertium Comparationis und Vorstellung der untersuchten Teams: „wir versuchen schon n stück dieses, (.) n stückchen familie zu leben“	143
4.1	Theoretical Sampling und erste Ergebnisse der Komparation	143
4.2	Vorstellung der Teams	145
5	Distanzierung als erster Teil einer gemeinsam geteilten Orientierung: „also ich ähm (.) hab das noch nie erlebt, in der (.) so in krasser form“	163
5.1	Der propositionale Gehalt des Stimulus	164
5.2	Notwendige (?) Distanzierungen zu Beginn	167
5.3	Distanzierung von Gewalttaten als Voraussetzung zum Sprechen	177
6	Anlässe der Thematisierung sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte – eine Einleitung	179
6.1	Ausbildung als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „ja mit einem bein steht ihr als männer immer im knast“	181
6.2	Biografische Betroffenheit als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „ich [bin] da auch familiär vorbelastet“	185
7	Mediale Berichterstattung als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „es gab auch so ein reformhaus im schwarzwald“	189
7.1	Beschreibungen der medialen Berichterstattung	190
7.2	Die Berichterstattung der Medien sensibilisiert	193
8	Institutionelle Bedingungen als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „aber in anderen gruppen, wird anders gearbeitet, da sind andere konzepte“	201
8.1	Organisationale Bedingungen	201
8.2	Pädagogische Bedingungen	207
8.3	Konzeptionelle Bedingungen	217
9	Tatverdacht und Gewalttat als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „das traurige ende war das der mitarbeiter sich erhangen hat“	233
9.1	Pädagogische Fachkräfte unter Tatverdacht	233

9.2	Berichte über sexuelle Gewalttaten in den Einrichtungen	258
10	Kindliche Bedürfnisse nach körperlicher Versorgung und Nähe als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „wo der kinderarzt dann auch sagt, ja sie sollen sogar den, (.) penis eincremen“	263
10.1	Kindliche Bedürfnisse nach körperlicher Versorgung	263
10.2	Kindlich emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe	270
11	Sexuelle Gewalt als Denkmöglichkeit: „weil das einfach (.) so n unding ist, und so=was einfach so gar nicht geht und sein darf“	295
11.1	Sprachliche Distanzierung von sexueller Gewalt	296
11.2	Von der Schwierigkeit sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen zu denken	301
12	Orientierungen und Bewältigungsstrategien der einzelnen Teams – eine sinngenetische Typenbildung	319
12.1	Team 6 – Wände als Selbstschutz	320
12.2	Team 5 – Vertrauensverhältnis als Basis für Selbstschutz	326
12.3	Team 1 – individuelle Gefühle als Maßstab für das eigene Handeln	331
12.4	Team 4 – Selbstreflexion als Maßstab des Handelns	334
12.5	Team 2 – Nichtzuständigkeit für Nähe	340
12.6	Team 3 – die einzige Aufgabe ist Transparenz	344
12.7	Sinngenetische Typenbildung	350
13	Inventur	361
13.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	361
13.2	Zur Relevanz der Ergebnisse	370
	Literaturverzeichnis	381

Abkürzungsverzeichnis

AKJStat	Arbeitskreis Kinder- und Jugendhilfestatistik
DJI	Deutsches Jugendinstitut
GU	Geschlossene Unterbringung
HZE	Hilfe(n) zur Erziehung
IRIK	Institutionelle Risikokonstellationen Sexueller Gewalt (Akronym des Forschungsprojektes)
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
OSO	Odenwaldschule in Ober-Hambach
UBSKM	Unabhängige*r Beauftragte*r für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs
UKASK	Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs
RTKM	Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich (auch Runder Tisch Kindesmissbrauch)
RTH	Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Institutionelle Schutz- und Risikobedingungen sexueller Gewalt	62
Abbildung 3.1	Leitfaden Gruppendiskussion Seite 1	132
Abbildung 3.2	Leitfaden Gruppendiskussion Seite 2	133
Abbildung 4.1	Übersicht Team 3	147
Abbildung 4.2	Übersicht Team 2	149
Abbildung 4.3	Übersicht Team 1	150
Abbildung 4.4	Übersicht Team 6	153
Abbildung 4.5	Übersicht Team 4	156
Abbildung 4.6	Übersicht Team 5	159
Abbildung 4.7	Übersicht Sample	161
Abbildung 6.1	Übersicht Kategorien der Thematisierung	180
Abbildung 8.1	Übersicht institutionelle Bedingungen	202
Abbildung 12.1	Übersicht Falldarstellungen	352



Zur Einführung

1

Über Jahrzehnte hinweg sind Schüler eines Berliner Elitelymnasiums von Lehrern sexuell missbraucht worden: An dem von Jesuiten betriebenen katholischen Canisius-Kolleg in Berlin-Tiergarten haben sich demnach mindestens zwei als Lehrer eingesetzte Padres an Jungen vergangen.

(Anker/Behrendt in der Berliner Morgenpost am 28.01.2010)

Der Artikel „Das Schweigen muss gebrochen werden“ (Anker/Behrendt 2010) am 28. Januar 2010 in der Berliner Morgenpost berichtete über sexuelle Gewalt am Berliner Jesuiteninternat Canisius-Kolleg. Diese Veröffentlichung wird weithin als eine Zäsur in der medialen Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen in Deutschland angesehen (exempl. Fegert/Wolff 2015; Wazlawik et al. 2019a). In den Folgemonaten des Jahres 2010 lag der Fokus reger medialer Berichterstattung auf weiteren Fällen sexueller Gewalt an renommierten Internaten, reformpädagogischen Schulen (Autor*innenkollektiv „Die Fünf“ 2011) und der katholischen Kirche (ZEIT ONLINE 2010).

Mechtild Wolff, eine der wenigen Akteur*innen, die bereits vor 2010 das Thema wissenschaftliche bearbeitet hat, schrieb dazu:

Seit Monaten bewegt ein Thema die Medien, Politik und Fachwelt, das lange verschwiegen und nicht ernst genommen wurde. Berichte über Missbrauch in der Kirche, Internaten, Heimen, Schulen und anderen Institutionen der Erziehung, Bildung und psychosozialen Versorgung scheinen nicht abzubrechen.

(Wolff 2010: 460)

Zeitnah erstellte Diskursanalysen bestätigten den Anstieg der Thematisierung in den Medien und wiesen darauf hin, dass die vermehrte Thematisierung von sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in pädagogischen Institutionen die pädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen stellte (Hoffmann 2011; Behnisch/Rose 2011b; Görgen/Fangerau 2018). Es zeichnete sich ab, dass das medial so viel besprochene Thema eine starke Verunsicherung bei den pädagogischen Institutionen und den pädagogischen Fachkräften auslöste (Abrahamczik et al. 2013; Hartmann 2011b). Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Kindertagesstätten in Deutschland (Cremers/Krabel 2012; Buschmeyer 2013; Rohrmann 2014; Diewald 2018) und der Heimerziehung in England (Horwath 2000) stützen die Vermutung und zeigen auf, dass die Verunsicherung zu einer Veränderung im pädagogischen Handeln führt. Vor dem Hintergrund der Präsenz des Themas sexueller Gewalt in Institutionen scheinen neue handlungsleitende Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln auf. Diese führten zu folgender Forschungsfrage, die diese Arbeit leitet:

Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte der Heimerziehung angesichts des neuen, öffentlichen Diskurses über sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene?

Die Arbeit wird zeigen, dass die Bewältigung von Situationen der Nähe, die für den pädagogischen Alltag konstitutiv sind, von den Fachkräften als zentrale Herausforderung markiert wird. Aufgaben der körperlichen Versorgung und emotionale Bedürfnisse von Kindern nach körperlicher Nähe werden für pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund des Themas sexueller Gewalt zu riskanter Nähe.

Das Feld der stationären Heimerziehung ist für den Zusammenhang von medialer Thematisierung sexueller Gewalt und Auswirkungen auf die pädagogische Praxis aus zwei Gründen von besonderer Relevanz: Zum Ersten zeichnete sich bereits 2010 ab, dass es in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe in besonders hohem Maß zu sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche kommt (Helming et al. 2011a). Zum Zweiten zeigten erste systematische Überlegungen, dass die Heimerziehung konstitutiv besondere Bedingungen aufweist, die vor dem Hintergrund von sexualisierter Gewalt eine spezifische Herausforderung

für pädagogische Fachkräfte bedeuten (Wolff 2010; Thiersch 2010; Burgsmüller/Tilmann 2010; Bundschuh 2010).

Diese Studie zeichnet einen Zusammenhang zwischen pädagogischer Praxis und einem gesellschaftlich-medialen Diskurs, der hier als gesellschaftlicher Rahmen dient. Auch dieser ist zentral in dieser Arbeit und gerade die Relationierung der subjektiven Deutungen der Fachkräfte, der Risikokonstellationen der Heimerziehung und des medialen Diskurses haben sich für diese Forschung als überaus gewinnbringend gezeigt. Um diese Verbindung in den Blick zu nehmen, wurde eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive gewählt. Methodologisch zielt die Arbeit auf die Analyse der „Relation zwischen Habitus und gesellschaftlichen Strukturen“ (Nohl 2017: 5). Es wird davon ausgegangen, dass der gesellschaftliche Diskurs einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1964) bildet, der von den befragten pädagogischen Fachkräften der Heimerziehung geteilt wird. Gruppendiskussionen (Loos/Schäffer 2001a; Lamnek 2005; Przyborski 2004) als Erhebungsmethode sowie die Dokumentarische Methode als Auswertungsstrategie (Loos/Schäffer 2001a; Bohnsack 2014) waren passgenau, um diese Zusammenhänge in den Blick zu nehmen.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in 13 Kapitel. Zunächst wird im Kapitel 2 der Forschungsgegenstand näher bestimmt. Begonnen wird in der Logik der Forschung mit der medialen Thematisierung sexueller Gewalt seit dem Jahr 2010 (2.1). Hier werden Linien nachgezeichnet, die diese Thematisierung möglich gemacht haben. Weiter wird ein Eindruck der Auswirkungen der medialen Berichte vermittelt. Hieran schließen sich Definitionen, Bestimmungen und Prävalenzen zu sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen an (2.2). Die umfassende Bestimmung des Phänomens macht das soziale Problem greifbarer und grenzt es für diese Arbeit ein. Im Abschnitt 2.3 geht es dann um das Forschungsfeld Heimerziehung. Besondere Berücksichtigung finden dabei zum einen eine historische Perspektive auf Gewalt in der Heimerziehung und zum anderen Familialität als konzeptionell prägendes Moment. Die zwei weiteren Unterkapitel der Gegenstandbestimmung geben einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu sexueller Gewalt in Institutionen. Dabei wird zunächst auf institutionelle Risikokonstellationen eingegangen (2.4), anschließend auf Forschungsergebnisse zu professionellen Herausforderungen (2.5). Besondere Berücksichtigung finden hier Arbeiten zu pädagogischer Nähe und einem durch den medialen Diskurs um sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen ausgelösten Generalverdacht gegen

pädagogische Fachkräfte. Die Gegenstandsbestimmung der Arbeit wird abgeschlossen mit der Markierung des Forschungsdesiderates und der Formulierung der Forschungsfrage (2.6).

In Kapitel 3 wird die Anlage des Forschungsprojekts vorgestellt sowie Grundzüge der rekonstruktiven Sozialforschung und der Wissenssoziologie benannt (3.1). Weiter wird ausgehend vom Gegenstandes der Arbeit in das Gruppendiskussionsverfahren eingeführt (3.2) und die Auswertung mit der dokumentarischen Methode vorgestellt (3.3). Abschnitt 3.4 erläutert die Entscheidung, zunächst die empirischen Rekonstruktionen entlang von Themen darzustellen und erst abschließend Falldarstellungen und die Andeutung einer Typenbildung aufzuzeigen.

Mit Kapitel 4 beginnt die Rekonstruktion der Ergebnisse dieser Arbeit. Schon bei der Erhebung wurde deutlich, dass es Unterschiede zwischen familienanalog und nicht familienanalog arbeitenden Teams gab. So bildet diese Differenzlinie eine erste Sortierung in der Vorstellung der sechs Teams des Samples. Das Kapitel 5 rekonstruiert und reflektiert den propositionalen Gehalt des Stimulus der Gruppendiskussion. Dem emotional aufgeladenen Thema Rechnung tragend wird aufgezeigt, dass es für die pädagogischen Fachkräfte notwendig war, sich von sexueller Gewalt zu distanzieren, um in der Folge an der Gruppendiskussion teilzunehmen.

Die Anlässe, die sexuelle Gewalt für die pädagogischen Fachkräfte relevant werden lassen, werden in den Kapiteln 6 bis 10 vorgestellt. Dabei führt Kapitel 6 in diesen Schwerpunkt ein und greift Erfahrungen aus der Ausbildung und biografische Berichte der Gruppendiskussionsteilnehmer*innen auf. Kapitel 7 geht auf die mediale Berichterstattung und deren Konsequenzen ein. Es folgen institutionelle Bedingungen, die als Rahmen für die Arbeit der Professionellen gegeben sind (Kap. 8). Hier finden sich viele Bedingungen wieder, die bereits in anderen Forschungen deutlich geworden sind (2.4). Kapitel 9 geht auf den Tatverdacht und die Gewalttat als Anlässe der Thematisierung sexueller Gewalt ein. In diesem Kapitel zeigt sich am stärksten, wie risikvoll das Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte für die einzelnen Personen ist. In der Gegenüberstellung der einzelnen Teams werden die Differenzlinien zwischen den Teams in diesem thematischen Schwerpunkt deutlicher. Weiter kristallisieren sich für die handlungspraktische Ebene Situationen der Nähe als die vornehmliche Herausforderung für das alltägliche professionelle Handeln heraus. Diese Situationen der Nähe sind Gegenstand des Kapitels 10, wobei es hier zunächst zentral um

die thematische Sortierung der Situationen selbst geht sowie die Rekonstruktion dessen, was als risikovoll markiert wird.

Das Kapitel 11 entstand vor dem Hintergrund der Gesamtschau der Rekonstruktionen. Es zeigt, wie die Teams sich sprachlich immer wieder von sexueller Gewalt distanzieren. Dieser Befund schließt unmittelbar an die in Kapitel 5 dargestellten Distanzierungen an. Das Kapitel 11 geht noch einen Schritt weiter und rekonstruiert, dass es für die pädagogischen Fachkräfte nur sehr schwer möglich ist, sich sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen in ihrer konkreten Handlungspraxis vorzustellen. Für die meisten Teams ist diese Möglichkeit nicht Teil ihrer handlungsleitenden Orientierung.

Einen anderen Blick auf die Ergebnisse nimmt Kapitel 12 vor. In kurzen Falldarstellungen werden die zuvor thematisch sortierten Befunde noch einmal kontrastiert. Mit diesem neuen Blick werden die spezifischen Eigenheiten der Fälle sowie verbindende Muster zwischen den Fällen deutlich. Dies erweist sich als sehr gewinnbringend, um übergreifende strukturelle Unterschiede zwischen den Teams nachzeichnen zu können. Abschließend kann so eine sinngenetische Typenbildung angedeutet werden, die zwei Typen Teams unterscheidet: einen naheorientierten und einen distanzierten Typus. Anhand von fünf Vergleichsdimensionen (Nähe, Organisation, mediale Sensibilisierung, Denkmöglichkeit und Bewältigungsstrategien), werden die Unterschiede zwischen den beiden Typen herausgearbeitet.

Die Dissertation wird abgerundet durch ein Fazit, in dem die wichtigsten Ergebnisse der Rekonstruktionen zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet werden. Abschließend werden die Ergebnisse zum Forschungsstand in Bezug gesetzt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Der Gegenstand: Sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in Institutionen – Mediale Thematisierung und professionelle Herausforderungen

2

Seit dem Jahr 2010 hat sich die öffentliche Thematisierung von sexueller Gewalt im Allgemeinen und gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen im Besonderen stark ausgeweitet. Bundesweit wurde von pädagogischen Organisationen berichtet, in denen Kinder und Jugendliche in der Vergangenheit massiv sexuelle Gewalt erlebt hatten. Dies hatte und hat politische, juristische, disziplinäre und professionelle Folgen.

Die offensichtliche Wirkmächtigkeit dieses Diskurses führte zu der Ausgangsthese dieser Arbeit, dass sich die mediale Thematisierung, in Kombination mit den weitreichenden gesellschaftlichen Folgen, auch im Alltag der sozialpädagogischen Fachkräfte niederschlagen wird. Daraus resultiert die Forschungsfrage:

Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung angesichts des neuen, öffentlichen Diskurses über sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene?

Vor einer empirischen Annäherung an die Fragestellung ist es notwendig, den Forschungsgegenstand zu bestimmen, grundlegende Phänomene und Begriffe der Arbeit zu definieren, sowie die Studie in der Forschungslandschaft zu sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen zu verorten.

Zu diesem Zweck ist das Kapitel in sechs Unterkapitel gegliedert. Als erstes (2.1) wird der Ausgangspunkt der Arbeit, die mediale Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen, in den Blick genommen, dabei finden politischen und juristischen Reaktionen besondere Berücksichtigung. Als zweites (2.2) schließt sich ein Kapitel an, welches das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen erläutert. Hierzu werden zunächst Begrifflichkeiten diskutiert und die Prävalenz von sexueller Gewalt gegen Kinder in pädagogischen Institutionen dargestellt. Daran anschließend wird

die Heimerziehung als Untersuchungskontext dargestellt (2.3). Weiter wird für diese Studie elementare Forschung zu institutionellen Bedingungen wurde ein eigenes Unterkapitel systematisiert (2.4).

An diese Trias der grundlegenden Bezüge (medialer Diskurs, sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene, Heimerziehung) schließen sich zwei Kapitel an, in denen die umfangreichen Forschungsarbeiten zu sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen aus dem deutschsprachigen Raum dargestellt werden. Der Forschungsstand ist untergliedert in zwei Unterkapitel: Das erste widmet sich den organisationalen, pädagogischen und organisationalen Entstehungsbedingungen sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen (2.4.). Im zweiten Unterkapitel sind die professionellen Herausforderungen zentral, die sich durch die Thematisierung von sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen ergeben (2.5). Zentral sind dabei die problematische Verbindung zwischen Nähe und sexueller Gewalt, die für das Feld der Kindertagesstätten schon gut erforscht ist und der für Fachkräfte zu Verunsicherungen und Angst führt, selbst der Ausübung sexueller Gewalt verdächtigt zu werden. Mit einer zusammenfassenden Begründung der Forschungsfrage dieser Studie wird die Einordnung des Gegenstands „Sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in Institutionen – Mediale Thematisierung und professionelle Herausforderungen“ vervollständigt (2.6.).

2.1 Mediale Thematisierung sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in pädagogischen Institutionen

Zu allen Zeiten hatten Betroffene, kritische WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen der Jugendhilfe über gewaltförmige Erziehungspraxis in Heimen der Jugendhilfe berichtet, ohne bei den Verantwortlichen in den Regierungen und Verbänden Gehör zu finden. Erst die Skandalisierung durch die Medien und die mit ihr hergestellte Öffentlichkeit gab und gibt den Opfern eine Stimme, die nicht weiter ignoriert werden kann.

(Kappeler 2015: 83)

Viele einschlägige Fachpublikationen der letzten Jahre zu sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen beginnen mit dem Verweis darauf, dass sich mit dem Erscheinen des Artikels „Das Schweigen muss gebrochen werden“ (Anker/Behrendt 2010) am 28. Januar 2010 in der Berliner Morgenpost eine massive Veränderung in der Thematisierung von sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen in den Medien vollzogen hat (Fangerau et al. 2017: 11; Fegert/

Wolff 2015: 18). Nun folgend werden einige dieser Einordnungen betrachtet. Sie zeigen, wie weitreichend die Diagnose der massiven Veränderung und der gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit des Diskurses um sexuelle Gewalt in Institutionen ist.

Als „diskursives Ereignis“ (Baader 2018: 28) bezeichnet Meike Sophia Baader die mediale Thematisierung sexueller Gewalt im Jahr 2010. Mit dieser Formulierung bleibt sie relativ neutral und markiert lediglich eine weitreichende Relevanz der medialen Debatte, welche die gesellschaftliche Perspektive auf sexuelle Gewalt in Institutionen beeinflusst hat. Einordnungen in einem ähnlichen Duktus sind das „Aufbrechen der Debatte“ (Wazlawik et al. 2019b: 1) und der „Einschnitt in der Debatte“ (Fegert/Wolff 2015: 15). Während bei diesen Bezeichnungen der Schwerpunkt auf der plötzlichen Veränderung liegt und diese selbst zunächst nicht weiter gewertet wird, gibt es Klassifizierungen, zum Teil derselben Autor*innen, die starke Bewertungen einschließen. So bezeichnen Sabine Andresen, Karin Böllert und Martin Wazlawik die mediale Thematisierung von 2010 mit einem metaphorisch starken Begriff aus dem Bereich der Religion und sprechen von „Erweckung“ (Andresen/Böllert/Wazlawik 2016: 621). Jörg M. Fegert und Mechthild Wolff bezeichnen die Berichterstattung als „mediale Bombe“ (Fegert/Wolff 2015: 18) und sprechen von einer Skandalisierung die „eine neue Qualität der Debatte zum Schutz vor Missbrauch in Institutionen“ (ebd.) markiert. Hier zeigt sich, dass die Autor*innen die mediale Aufmerksamkeit prinzipiell begrüßen, mit dem Bild des Skandals und der Bombe werfen sie jedoch die Frage nach der Verhältnismäßigkeit der Berichterstattung auf und bewerten diese als eher übertrieben. Eine weitere Einordnung, die in ihrer Formulierung eine Übertreibung andeutet, kommt von Michael Behnisch und Lotte Rose. Sie schreiben über den „entbrannte[n]“ „gesellschaftlichen Skandal“ (2011a: 12) und an anderer Stelle über eine „gewaltige Welle“ (2011b: 12). Auch Jürgen Oelkers bedient sich einer Metapher aus dem Bereich der Naturkatastrophen und spricht von einer „publizistische[n] Lawine“ (Oelkers 2017: 16). So markiert er die mediale Thematisierung ebenfalls als enorme, unaufhaltsame, zerstörerische und tödliche Kraft.

Gemein ist diesen Einordnungen, dass sie zwar eine Veränderung, eine Transformation oder einen Bruch beschreiben, aber auch gleichzeitig markieren, dass es das Phänomen selbst zuvor schon gegeben hat, und dass es – zumindest innerhalb der Institutionen und auch kundigen Fachkreisen – bekannt war, dass sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene ein verbreitetes Phänomen ist. Das Neue ist die Verschiebung der öffentlichen, politischen und fachwissenschaftlichen Aufmerksamkeit. Bemerkenswert an den Einordnungen ist die Vehemenz die dem

Diskurs zugeschrieben wird und die sowohl die Dimension der gewünschten Aufmerksamkeit, wie das zerstörerische Potential betont.

Die neue Relevanzsetzung wird von den Akteur*innen, neben der Zunahme der medialen Thematisierung, an sehr schnellen politischen Maßnahmen und einem Erstarren der Forschungslandschaft festgemacht. Dabei sind die wissenschaftlichen Akteur*innen selbst in genau diese Prozesse verwoben. Ihre Arbeiten sind Teil der öffentlichen Thematisierung, sie sind Teil des Diskurses. Ebenso ist diese Arbeit auch Teil dessen.

2.1.1 Voraussetzungen für die öffentliche Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen

„Zu allen Zeiten [wurde] [...] über gewaltförmige Erziehungspraxis in Heimen der Jugendhilfe berichtet“ (Kappeler 2015: 83). Diese Berichte hatten jedoch wenig Einfluss auf den öffentlichen Diskurs über sexuelle Gewalt in Institutionen. Exemplarisch zeigt sich dies am Beispiel der Odenwaldschule. Denn bereits 1999 berichtete die Frankfurter Rundschau in ganz ähnlicher Weise wie 2010 über sexuelle Gewalt durch den Schulleiter Gerold Becker (Schindler 1999/2010). Dieser und auch andere Medienberichte über weitere Gewaltkonstellationen vor 2010 blieben jedoch weitgehend folgenlos (u. a. Kessl 2021). Wenn diese Arbeit also nun den Zusammenhang einer neuen gesellschaftlichen Thematisierung und deren Einfluss auf die pädagogische Praxis in den Blick nehmen will, so muss sie die Voraussetzungen identifizieren, die zur Aufnahme der medialen Berichterstattung 2010 geführt haben.

Wie kam es also dazu, dass seit Januar 2010 sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen mit weitreichenden Folgen öffentlich problematisiert werden konnte? Zunächst mussten das Handeln und die strukturellen Bedingungen, die heute als sexuelle Gewalt klassifiziert werden, als eben solche eingeordnet werden. Hier ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, dass Gewalt kein Faktum an sich ist, sondern die Definition dessen, was als Gewalt angesehen wird, immer im historischen Kontext gesehen werden muss. Francisca Loetz schreibt dazu:

Gewalt ist nicht mehr eine feste, ontologische Größe, sondern eine *relative Kategorie*, indem bestimmte Verhaltensformen für eine Gesellschaft dadurch zu Gewalt werden, dass *diese Verhaltensformen von den Mitgliedern der jeweiligen Gesellschaft als nicht tolerable Grenzverletzung eingeschätzt* und erlebt werden.

(Loetz 2012: 18, Hervorh. im Orig.)

Die Einordnung von Gewalt als relative Kategorie macht deutlich, dass gesellschaftliche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Geschehnisse als Gewalt eingeordnet werden und ebendiese Gewalt gesellschaftlich problematisiert werden kann. Die Identifikation einzelner Voraussetzungen ist schwierig und eine direkte Kausalität nicht herstellbar. Dennoch gibt es drei gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die als wesentliche Voraussetzungen bezeichnet werden können: (1) eine gestiegene Aufmerksamkeit für Kinderschutz, (2) eine zunehmende gesellschaftliche Delegitimierung von sexueller Gewalt und (3) die veränderte öffentliche Wahrnehmung von Ursachen sexueller Gewalt.

Diese drei Voraussetzungen werden im Folgenden dargestellt. Anschließend geht das Unterkapitel noch auf öffentliche Thematisierung von (sexueller) Gewalt in Institutionen im Runden Tisch Heimerziehung ein. Diese können gewissermaßen als Vorläufer der Thematisierung ab 2010 gefasst werden. Wenngleich sie wesentlich weniger wirkmächtig war.

Gestiegene Aufmerksamkeit für Kinderschutz¹

Insgesamt wird spätestens seit Beginn der 2000er Jahre in Deutschland eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Kinderschutz konstatiert (Eckhardt 1998; Fischer/Buchholz/Merten 2011; Thole/Retkowski/Schäuble 2012; Bode/Turba 2014; vgl. Brandhorst 2015; Marthaler et al. 2012). Die Etablierung von Kinderrechten ist dabei ein wichtiger Einflussfaktor. Die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 1992 und die Rücknahme der Vorbehaltserklärung im Jahr 2010 waren mit Blick auf Veränderungen im deutschen Kinderschutz wichtige Schritte. Eine einflussreiche Umsetzung von Kinderrechten wurde im Jahr 2000 vollzogen, als das Recht auf gewaltfreie Erziehung als §1631 in das Bürgerliche Gesetzbuch aufgenommen wurde. Kai-D. Bussmann et al. (2008) zeigen in ihrer Evaluation, dass das Gesetz einen wesentlichen Einfluss auf den Rückgang von Körperstrafen hat. Dies bestätigen auch aktuelle Studien zu Einstellungen von Eltern zu Körperstrafen (Clemens et al. 2020). Gleichwohl zeigen diese auch, dass immer noch über 40 Prozent der Eltern leichte Körperstrafen für angemessen halten (ebd.).

Sabine Andresen nennt retrospektiv die gesetzliche Ächtung von Erziehungsgewalt gegen Kinder „eine Zäsur für die Thematisierung von Erziehungsverhältnissen“ (Andresen 2018: 8) die es möglich macht „gewaltvolle Praktiken gegen Heranwachsende als Unrecht [zu] klassifizieren“ (ebd.).

Weiterhin bedeutsam waren die öffentlich viel diskutierten Kinderschutzfälle seit Mitte der 1990er Jahre. Der wohl bekannteste ist der des Bremer Kleinkindes

¹ Für eine umfassendere Darstellung Görgen/Griemert/Kessler (2015); Biesel et al. (2019); Bode/Turba (2014); Fischer/Buchholz/Merten (2011).

Kevin, dessen Tod 2006 unmittelbar zum Rücktritt der Bremer Sozialsenatorin führte und der massive Kritik am Jugendamt der Stadt Bremen hervorrief (Brandhorst 2015). Auch die Tode von Jessica (2005), einer siebenjährigen Hamburgerin, die jahrelang von ihren Eltern eingeschlossen und vernachlässigt wurde, und von Lea-Sophie (2007), die in Schwerin durch Vernachlässigung ums Leben kam (Döring 2018a), gehören in diese Reihe. Das Neue an diesen Fällen ist, dass vielfach auch gegen Mitarbeiter*innen aus der Kinder- und Jugendhilfe ermittelt wurde und in einigen Fällen auch Verurteilungen wegen Tötung oder Körperverletzung durch Unterlassung ausgesprochen wurden (ebd.). Mit diesen Urteilen wird juristisch nicht nur gegen die einzelnen Personen vorgegangen – es wird auch deutlich, dass das Wächteramt des Staates nicht fehlerlos wahrgenommen wurde.

Weitreichende Folgen dieser Kinderschutzfälle sind die Einführung des §8a (2006), sowie die Erweiterung des SGBVIII durch das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz). Auch wenn letzteres erst 2012 in Kraft getreten ist, so begann die Vorbereitung bereits vor 2010. Die Gesetzesänderungen nehmen die öffentliche Hand stärker in die Pflicht, Meldungen von Kindeswohlgefährdung nachzugehen und mit weiteren Akteuer*innen des Kinderschutzes zu kooperieren (vgl. auch BMBFSJ 2013).

Die gestiegene Aufmerksamkeit für den Kinderschutz lässt sich auch in Zahlen ausdrücken. Seit 2006/2007 gab es eine Personalsteigerung in der Kinder- und Jugendhilfe um ein Drittel und die Kosten für Kinder- und Jugendhilfe haben sich von 2006/2007 bis 2016 mehr als verdoppelt (DJI 2019). Das Deutsche Jugendinstitut benennt neue Ausgaben im Kinderschutz als wesentlich für die Kostensteigerung (ebd.).²

Die hier dargestellten Eckpfeiler der Verstärkung des Kinderschutzes sind keine Reaktion auf einen Anstieg von Gewalt gegen Kinder. Was sich vielmehr verändert hat, sind die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen von guter Kindheit: Es besteht der Anspruch, dass Kinder gewaltfrei aufwachsen können müssen (u. a. Biesel et al. 2019). Verhalten, das als gute Praxis gewertet wurde, wird nun untersucht. Pädagogisches Handeln wird zunehmend hinterfragt und öffentlich kritisiert. Brandhorst (2015) zeichnet nach, dass die Kritik an Strukturen und individuellem Handeln im Kinderschutz zu einer stärkeren Verregelung geführt haben, wie sie, das wird diese Arbeit noch zeigen, auch für den Bereich der sexuellen Gewalt kennzeichnend ist.

² Gleichwohl muss angemerkt werden, dass dem U3-Ausbau von Kitas der größte Teil der Kosten und auch des Personals zuzuschreiben ist.

Zunehmende gesellschaftliche Delegitimierung von sexueller Gewalt

Seit den 1970er Jahren hat es wesentliche gesellschaftliche Umbrüche in der Wahrnehmung, Einordnung und Ahndung von Gewalt in Beziehungen, speziell auch sexueller Gewalt, gegeben. Zunehmend wurde auf Grenzüberschreitungen und schwere Gewalt gegen Frauen, Mädchen und später auch Jungen hingewiesen, bzw. gewaltvolle Handlungen als solche klassifiziert und so delegitimiert. Ein wichtiger Meilenstein in dieser Normverschiebung war die Gründung von Frauenhäusern Ende der 1970er Jahre (Brückner 2010). Kurz nach den ersten Frauenhäusern wurden Anfang der 1980er Jahre erste Beratungsstellen zu sexueller Gewalt in Deutschland gegründet (bspw. 1983 Wildwasser e. V., 1987 Zartbitter e. V.). Das Bewusstsein für sexuelle Gewalt in der Familie wurde in den 1980er Jahren unter dem Fokus „Väter als Täter“ (Kavemann/Lohstöter 1987) auch auf die Perspektive der Mädchen erweitert, die Gewalt erfahren. Jungen und Männer als Betroffene kamen in der öffentlichen Wahrnehmung nicht vor (Holch 2019), das änderte sich erst Anfang der 2000er (bspw. 1999 Gründung Tauwetter e. V.)³. Ein weiterer Schritt zur Delegitimierung von sexueller Gewalt in nahen Beziehungen war die Möglichkeit, Vergewaltigung in der Ehe anzuzeigen (1997). Nicht zuletzt haben mutmaßlich auch internationale Aufdeckungen von sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen⁴ dazu beigetragen, dass auch in Deutschland eine Empfänglichkeit dafür gereift ist, sich mit sexueller Gewalt auseinanderzusetzen.⁵

Dass die hier skizzierten Voraussetzungen eng miteinander verwoben sind, zeigen wichtige Bemühungen, die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu schützen. Einflussreich waren ebenfalls die UN-Kinderrechtskonvention (1989) und das Übereinkommen des Europarates zum Schutz von Kindern vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch (Lanzarote Konvention 2007). Vor allem das letztere, internationale Übereinkommen hat dazu beigetragen, dass sexuelle Gewalt gegen Kinder in Institutionen als solche benannt und öffentlich problematisiert werden konnte. Durch die Ratifizierung (2015) verpflichtete sich Deutschland, sexuelle Gewalt gegen Kinder zu

³ Kavemann et al. (2016) bestimmen das Ende der 1980er Jahre als erste Welle der öffentlichen Thematisierung von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Auch in dieser Zeit gab es eine Verschiebung der Wahrnehmung, weg von der Beschreibung des Täters als unbekanntem Mann hin zum männlichen Täter aus dem familialen Umfeld.

⁴ Für einen Überblick: Bundschuh (2010).

⁵ Eher aus der Perspektive der sexuellen Selbstbestimmung hatten die 68er bereits Kritik am Umgang mit Sexualität geübt, auch wenn aus heutiger Sicht die Art und Weise, wie Sexualität in Teilen der 68er Bewegung diskutiert wurde, kritisiert werden kann. (vgl. Baader 2018).

verfolgen. Dies macht deutlich, dass sexuelle Gewalt gegen Kinder politisch als soziales Problem anerkannt wird.

Die veränderte öffentliche Wahrnehmung von Ursachen sexueller Gewalt

Bis 2010 wurde sexuelle Gewalt in Institutionen eher als Gewalttat einzelner krimineller Täter problematisiert. Ein Verständnis dafür, dass Risiken für sexuelle Gewalt in den Strukturen der Institutionen liegen, gab es in der Breite nicht. Erst im Zuge der gesellschaftlichen Problematisierung intrafamiliärer sexueller Gewalt in den 1980er Jahren wiesen einzelne Autor*innen auf strukturelle Risiken für sexuelle Gewalt in Institutionen hin (Conen 1995). Anfang des Jahrtausends zeigte ein Bericht des österreichischen Ministeriums für soziale Sicherheit und Generationen, dass zuvorderst Menschen aus dem „sozialen Nahraum – wie z. B. [...] LehrerInnen, FreundInnen der Familie, NachbarInnen, Pfarrern, ErzieherInnen etc.“ (Kaselitz/Lercher 2002: 27) Täter*innen werden. Und auch der Mediziner und Psychotherapeut Werner Tschan wies in seinem Buch „Missbrauchtes Vertrauen“ (2001) auf strukturelle Risiken für sexuelle Grenzverletzungen in pädagogischen Beziehungen hin. In Deutschland gaben zeitgleich der Psychiater Fegert und die Erziehungswissenschaftlerin Wolff ihr Lehrbuch „Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention.“ (2002) heraus. Hier versammelten sie erstmals einzelne Expertisen aus Wissenschaft und Beratung zum Thema sexueller Missbrauch in Institutionen. Auch Ursula Enders von Zartbitter e. V. wies bereits Anfang der 2000er Jahre auf die Problematik von sexueller Gewalt in Institutionen hin (Enders 2003a, 2003b). Die hier genannten Publikationen bekamen nur begrenzt Aufmerksamkeit. Retrospektiv wird sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene vor 2010 vielfach als tabuisiert bezeichnet (Retkowski/Treibel/Tuider 2018: 15). Diese Einordnung als Tabu bestätigt aber ebenfalls, dass es zuvor mindestens ein rudimentäres Wissen gegeben haben muss, das tabuisiert werden konnte. Auch die Berichte von Betroffenen an die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019) zeigen, dass nicht nur das Verhalten der Täter*innen die Tabuisierung aufrechterhalten hat, sondern viele Menschen um die Gewalttaten wussten, ohne diese wirkungsvoll zu problematisieren. Dass Wissen um die Gewalttaten kann jedoch gleichwohl aus Voraussetzung für eine öffentliche Thematisierung angesehen werden. Der Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen begann 2010 dann auch nicht bei null. Gerade zu Beginn wurden die genannten Akteuer*innen als Expert*innen wahrgenommen. Die Veränderung bezieht sich vornehmlich auf die gesellschaftliche Relevanz die dem Wissen um die Gewalt nun entgegengebracht wurde, bzw. wird.

Erste wirkmächtige Thematisierung von (sexueller) Gewalt in Institutionen – Der Runde Tisch Heimerziehung

Eine erste mediale Thematisierung von massiver Gewalt, auch sexueller Gewalt, in pädagogischen Institutionen in Deutschland, die eine große Reichweite hatte, war der 2003 veröffentlichte Spiegelartikel von Peter Wensierski, der den Film „The Magdalene Sisters/ Die Unbarmherzigen Schwestern“ des britischen Regisseurs Peter Mullan (2002 in Irland, 2003 in Deutschland) als Anlass nahm, um Berichte von ehemaligen Heimkindern öffentlich zu machen. In der Folge meldeten sich weitere Personen bei Wensierski, einige Geschichten sind Gegenstand seines Buchs „Schläge im Namen des Herrn“ (Wensierski 2006). Grundlegend sowohl für den Film Mullans als auch Wensierskis Recherchen und Publikationen waren Berichte von erwachsenen Menschen, die Gewalt in pädagogischen Institutionen erlebt hatten. Diese Berichte von Betroffenen waren eine grundlegende Voraussetzung dafür um systematische institutionelle Gewaltkonstellationen in die öffentliche Aufmerksamkeit zu rücken (Kessl 2021). Gemeinsam mit Peter Schiltsky, Vorsitzender des Vereins ehemaliger Heimkinder, reichte Wensierski 2006 beim Bundestag eine Petition mit der Forderung ein, das zugefügte Leid anzuerkennen und Kompensationen zu gewähren (Struck 2015). Die Petitionen und die Anhörungen durch den Bund hatten Erfolg und führten dazu, dass am 17. Februar 2009 der „Runde Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ eingerichtet wurde. Die Einrichtung des Runden Tisches wurde zwar medial begleitet, erregte aber kein großes Aufsehen (Kappeler 2015; Struck 2015). Auch wenn die Zustimmung des Bundestages, einen Runden Tisch Heimerziehung einzurichten, als großer Erfolg für die Betroffenen gewertet werden kann, und schon in sich einen ersten Schritt in der Anerkennung des Leids darstellt, so wirkte die tatsächliche Durchführung des Runden Tisches aus Perspektive von Betroffenen als Beschwichtigungsversuch und erneute Zurückweisung. Besonders kritisch werden hier zwei Dinge angemerkt: Zum einen die politische Intention, keine Ausgleichzahlungen zu leisten und zum anderen eine Zusammensetzung des Runden Tisches zunächst ohne Betroffene, welche die Machtverhältnisse vollständig negierte (Kappeler 2015).

In seiner Analyse des Runden Tisches stellt Manfred Kappeler fest:

Zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik ging es jetzt um die Aufklärung von systematischer struktureller und personaler Gewalt in Einrichtungen der Republik, die im staatlichen Auftrag handelten und aus dem allgemeinen Steueraufkommen finanziert wurden. Zudem handelte es sich um Einrichtungen, die offiziell dem Wohl der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen verpflichtet waren und das im Grundgesetz verankerte „Wächteramt“ des Staates für das gedeihliche Aufwachsen dieser Schutzbefohlenen realisieren sollten. Dieses „Wächteramt“ beinhaltet die

effektive Aufsicht und Kontrolle der Heime und diese hatte, das stand schon lange bevor es zum RTH kam fest, in katastrophaler Weise versagt. Um Opferzahlen dieser Größenordnung hatte es sich bis dahin nur bei nationalsozialistischen Gewaltverbrechen gehandelt.

(Kappeler 2015: 85 f)

Kappeler geht von tausenden Kindern und Jugendlichen aus, die Anrecht auf Entschädigungszahlungen hätten und begründet die abwehrende Haltung von Politik und Funktionären mit einer „narzisstischen Kränkung, die mit Strategien des Leugnens, Verharmlosens, Verdächtigen und Entwirklichens abgewehrt wurde“ (Kappeler 2015: 86).

Neben den drei hier beschriebenen Voraussetzungen gibt es weitere Faktoren, die die öffentliche Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen begünstigt haben. Immer wieder wird der Umstand genannt, dass die ersten bekannt gewordenen Fälle in prominenten Internaten stattfanden, deren ehemalige Schüler*innen einen anderen gesellschaftlichen Rückhalt genießen und machtvollere Positionen innehaben, als ehemalige Heimkinder (z. B. Bange 2018: 32). Doch auch der bereits erwähnte Artikel über sexuelle Gewalt an der Odenwaldschule (Schindler 1999/ 2010) behandelt eine solch prominente Einrichtung mit gesellschaftlich angesehenen Absolvent*innen, ohne, dass ein gesellschaftlicher Diskurs angestoßen wurde. Hier wird deutlich, dass aus zweifellos wichtigen Voraussetzungen keine direkten Kausalitäten abgeleitet werden können.

2.1.2 Das Jahr 2010 als diskursives Ereignis

Die Forschungsinteresse dieser Arbeit begründet sich aus dem Zusammenhang der neuen medialen Thematisierung ab 2010 und deren Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. Um dem Zusammenhang nachgehen zu können, bedarf es zunächst einer breiten Vergewisserung über die mediale Thematisierung und deren Folgen. Hierzu wird im Weiteren eine Genealogie der Debatte um sexuelle Gewalt vorgenommen, um einen Überblick über die Geschehnisse zu geben. Zunächst geht es (1) um die Thematisierung von sexueller Gewalt in der Tagespresse, dann (2) um erste politische und juristische Reaktionen und schließlich (3) um wissenschaftliche Analysen des diskursiven Ereignisses.

Thematisierung von sexueller Gewalt in der Tagespresse

Arno Görgens und Heiner Fangerau (2018) zeigen in ihrer Studie zur Präsenz von sexueller Gewalt gegen Kinder in pädagogischen Institutionen in den Medien,

dass es ab 1990 einen Anstieg von medialen Berichten (hier am Beispiel von FAZ und Spiegel) gegeben hat. Für das Jahr 2010 lässt sich ein Höhepunkt der Berichterstattung nachweisen. In diesem Jahr gab es mehr als zweieinhalbmal so viele Berichte über sexuelle Gewalt in Institutionen wie in den Jahren zuvor (ebd.).

Als erster Bericht des Jahres 2010 über sexuelle Gewalt erlangte der Brief von Pater Mertens, abgedruckt im Berliner Tagesspiegel am 28. Januar große Aufmerksamkeit (Anker/Behrendt 2010). Bemerkenswert an dieser diskursiven Marke ist, dass die öffentliche Thematisierung dieser Gewaltkonstellation nicht singulär blieb, sondern in der Folge zahlreiche Gewaltkonstellationen aus den 1950er bis 1980er Jahren durch die Tagespresse thematisiert wurden (für einen Überblick Behnisch/Rose 2011b; UBSKM 2017).

Ein wesentlicher Schwerpunkt der Berichterstattung lag dabei auf den pädagogischen Einrichtungen in katholischer Trägerschaft. Genannt wurden das Kolleg St. Blasien, das Kloster Ettal (Stadler 2012; Keupp et al. 2017b; Obermayer/Stadler 2011), das Aloisius-Kolleg, die Kapuziner in Burghausen, die Regensburger Domspatzen (Baumeister/Weber 2019) und die Kinderheime Hofheim und Eilenburg (Der Spiegel 2010; Behnisch/Rose 2011b). Ein weiterer Schwerpunkt waren reformpädagogische Einrichtungen, allen voran die Odenwaldschule (Schindler 1999/ 2010, 2010), sowie die Helene-Lange-Schule (Autor*innenkollektiv „Die Fünf“ 2011)⁶. Den Berichten gemein ist, dass immer eine einzelne prominente Institution, in einigen Fällen auch einzelne Personen als Täter*innen im Fokus der medialen Berichterstattung standen. Es wird von vielen Autor*innen angenommen, dass die hohe gesellschaftliche Stellung der Betroffenen und Institutionen dazu geführt hat, dass so breit über die sexuelle Gewalt berichtet wurde (Kappeler 2011; Bange 2018). Hierin besteht eine deutliche Differenz zum Runden Tisch Heimerziehung. Während die ehemaligen Heimkinder sich nur sehr schwer und nur unter Hilfe von Fürsprecher*innen gesellschaftliche Aufmerksamkeit erkämpften, war dies für die Internatsschüler*innen ab 2010 einfacher.

Im medialen Diskurs selbst wird die Zunahme der Berichterstattung als aufklärerisches Projekt markiert. Es wird davon gesprochen, dass mit der öffentlichen

⁶ Die Erkenntnisse zu Gewalttaten in einzelnen Institutionen sind in den letzten Jahren umfangreich publiziert worden: Aloisius-Kolleg (Zinsmeister/Landenburger/Mitlacher 2011), Kolleg St. Blasien: (Raue 2010), Odenwaldschule (Keupp et al. 2019; Oelkers 2015; Burgsmüller/Tilmann 2010; Brachmann 2019), Kloster Ettal (Keupp et al. 2013; Keupp et al. 2017b), Brüdergemeinde Korntal (Keupp et al. 2017c), Regensburger Domspatzen (Baumeister/Weber 2019), Benediktinerstift Kremsmünster (Keupp et al. 2017a).

Thematisierung Tabus gebrochen werden, dass „Sprechen hilft!“ (Die Bundesregierung 2010) und dass die Berichterstattung längst überfällig sei. Für die Betroffenen geht mit der öffentlichen Thematisierung neben der Aufarbeitung aber auch die Gefahr der Reviktimisierung einher.

Nicola Döring (2018b: 335) verweist in diesem Zusammenhang auf die ambivalente Rolle der Medien. Auf der einen Seite hat eine mediale Thematisierung einen bestärkenden Charakter, der Betroffene ermutigt, mit ihren eigenen Widerfahrnissen zu arbeiten und deutlich zu machen, dass sexuelle Gewalt kein individueller Makel ist. Zudem stärkt die mediale Präsenz auch das gesellschaftliche Bewusstsein für sexuelle Gewalt und hilft darin, eine Sprache für sexuelle Gewalt zu finden. So bekommt die mediale Berichterstattung zum einen die Funktion Leid anzuerkennen und zum anderen soll sie präventiv wirken. Gleichzeitig sind journalistische Berichte auch riskant. Betroffene sind in den Momenten, in denen sie ihre Geschichte erzählen, besonders vulnerabel. Die Gefahr der Reviktimisierung durch die Interviewenden oder Reaktionen auf die Berichte ist groß. Betroffene müssen einen Teil der Kontrolle abgeben. Andere erzählen ihre Geschichte und sie sind den Interpretationen und Beurteilungen Dritter ausgesetzt. Es kommt immer wieder dazu, dass die Glaubwürdigkeit Betroffener angezweifelt wird und sie angefeindet werden, weil sie dem Ansehen des Täters oder der pädagogischen Institution schaden. Misstrauen entsteht, weil sich viele Dritte die Gewalttaten nicht vorstellen können oder wollen und der Schutz der Institution priorisiert wird (Fischer 2015). Zahlreiche autobiografische Schriften unterstreichen die Schwierigkeiten, wenn sie ihre Erfahrungen in den Medien thematisieren (bspw. Dehmers 2011).

Erste politische und juristische Reaktionen

Die politischen Reaktionen auf die mediale Thematisierung waren weitreichend. Auch wenn die Diskursverschiebung weiterhin wirkmächtig ist und politische, juristische und gesellschaftliche Folgen nach sich zieht, interessieren an dieser Stelle nur die Reaktionen, die relativ zügig auf die medialen Berichte folgten und in zeitlichem Zusammenhang mit der Erhebung der Gruppendiskussionen (2011–2013) stehen. Aus diesem Grund soll im Folgenden der Zeitraum von 2010 bis ca. 2013 dargestellt werden.

Bereits nach zwei Monaten war das einstmalige Nischenthema durch die neue gesellschaftliche Thematisierung deutlich auf die politische Agenda gerückt. Die erste weitreichende Maßnahme der Bundesregierung war die Einrichtung des Amtes der Unabhängigen Beauftragten für sexuelle Kindesmissbrauch (UBSKM). Hierzu wurde die Bundesfamilienministerin a.D. Christine Bergmann am 24.03.2010 berufen. Das Amt hat sich in den folgenden zehn Jahren als

wichtige Koordinationsstelle für bundesweite Maßnahmen zur Aufarbeitung und Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder gezeigt. Bei der Koordination und Initiierung vieler der im Folgenden beschriebenen Maßnahmen war die UBSKM beteiligt. 2011 übernahm Johannes-Wilhelm Rörig das Amt und im Dezember 2018 wurde es verstetigt, seit März 2022 ist Kerstin Claus die Unabhängige Beauftragte (UBSKM o. J. a; Beck 2020; Bange 2018).

Teil der Arbeit der UBSKM war die Koordination der telefonischen Anlaufstelle N.I.N.A., die zwar bereits 2005 eingerichtet wurde, jedoch ab dem 21.09.2010 mit einer großangelegten Kampagne Betroffene dazu aufforderte, sich zu melden. Bereits Ende März 2010 wurde die Hotline der Deutschen Bischofskonferenz für Opfer sexuellen Missbrauchs eingerichtet (Zimmer 2015).

Politisch am umfassendsten war zunächst die Initiierung des „Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ am 24. 03. 2010 (BMJ/ BMFSFJ/ BMBF 2012). Dieses Gremium setzte sich aus Politiker*innen und Expert*innen zusammen und wurde vom Bundesfamilienministerium, dem Bundesjustizministerium und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam geleitet. Diese breite ministeriale Präsenz ist symbolisch für die Aufmerksamkeit, die dem Thema zu Teil wurde. Mit „66 weiteren Mitgliedern von Institutionen und Organisationen aus Medizin, Psychotherapie, Wissenschaft, Sozialarbeit, Justiz, Beratungsstellen, Kinderschutzinganisationen, Schulen, Internaten, der evangelischen und katholischen Kirche, den Sportverbänden, der freien Wohlfahrtspflege sowie des Bundestags, der Länder und Kommunen“ (Bange 2018: 33) war der Runde Tisch breit aufgestellt. Sechs Vertreter*innen der Bundesinitiative Betroffener wurden nachträglich eingeladen im Gremium mitzuwirken (Fegert/Wolff 2015; Kappeler 2015).⁷

Ergebnisse des Runden Tisches wurden im Abschlussbericht am 30. November 2011 veröffentlicht (BMJ/ BMFSFJ/ BMBF 2012). Wichtige Empfehlungen waren die Hilfe für Betroffene, die Reform des Opferentschädigungsgesetzes (OEG), die Einrichtung eines ergänzenden Hilfesystems, Leitlinien für Prävention, Intervention und Strafverfolgung und die Entwicklung von Schutzkonzepten (Bange 2018: 34). In der Folge der politischen Diskussion wurde am 27. November 2011 der Aktionsplan zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung (BMBFSFJ 2011) von der Bundesregierung verabschiedet.

⁷ Auch in anderen Ländern hat es politische Gremien gegeben, die sexuelle Gewalt diskutiert haben. International einzigartig ist, dass sexuelle Gewalt in Institutionen mit einbezogen wird (Bange (2018: 34)).

Bereits während der Arbeit des Runden Tisches wurden Forschungen zum Gegenstand angestoßen. Pilotstudien waren hier die Begleitforschung zur telefonischen Anlaufstelle (Fegert et al. 2011) und eine Studie des Deutschen Jugendinstitutes (Helming et al. 2011b), in der erste Ergebnisse zur Prävalenz von Verdachtsfällen in Institutionen und unterschiedliche Einschätzungen von Expert*innen zu sexueller Gewalt in Institutionen gesammelt wurden. Weiter wurden vom Runden Tisch zwei Förderlinien des Bundes angestoßen, zum einen in der Gesundheitsforschung (Ausschreibung Ende 2010), zum anderen für Forschung zur Prävention sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten (Ausschreibung Mitte 2011). Beide Forschungslinien wurden verlängert und das BMBF gibt selbst an, bis Anfang 2020 mit 63 Millionen Euro eine „international sichtbare Forschungslandschaft“ geschaffen zu haben (BMBF 2019).

Auch juristisch zeigen sich Reaktionen auf die öffentliche Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen. Im Wesentlichen manifestieren sich diese im Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) und im Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG). Hier wurden neue Maßnahmen zum Schutz von Kindern vor sexueller Gewalt eingeführt. Es besteht nun ein Rechtsanspruch auf anonymisierte Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft (§4KKG Abs. 2), Voraussetzungen für die Betriebserlaubnis pädagogischer Einrichtungen wurden geschärft (§§ 45 ff. SGB VIII), die organisationale Sicherung von Kinderrechten und der Schutz vor Gewalt wurden festgeschrieben (§§ 79 und 79a SGB VIII), die Vorlage von erweiterten polizeilichen Führungszeugnissen ist für breite Teile von pädagogisch Tätigen verpflichtend, sowie der Tätigkeitsausschluss von vorbestraften Personen (§ 72a SGB VIII) (Bange 2018: 35 ff).

Besonders öffentlichkeitswirksam angelegt sind vom Bund initiierte Präventionskampagnen. 2010 warb die Kampagne „Sprechen hilft“ mit Plakaten und Filmen dafür, dass Betroffene ihr Leid aussprechen und sich so Hilfe holen können (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA) 2010). Die Kurzfilme (Regie: Wim Wenders) vermittelten, dass Betroffene sich durch den eigenen Mut von der Macht der Täter*innen befreien können.⁸ Einen ähnlich individualistischen Ansatz wie „Sprechen hilft“, wenn auch für die allgemeine Prävention, verfolgt das schulische Präventionsprogramm „Trau Dich“

⁸ 2020 wurde „Sprechen hilft“ durch die Kampagne „Anrufen hilft“ erneuert. Hier wird wieder vornehmlich mit einem Video-Clip (Regie: Charlotte Link) und Postern gearbeitet. Die jüngere Kampagne richtet sich vor allem an das Umfeld von Betroffenen und soll diese ermutigen, sich anonym beraten zu lassen, um den (vermutlich) Betroffenen zu helfen.

(www.trau-dich.de; gestartet 2013), das darauf zielt, Kinder und Jugendliche aufzuklären.⁹

Als weitere Zielgruppe öffentlicher Präventionskampagnen wurden pädagogische Organisationen in den Blick genommen. Ab 2013 machte die Initiative: „Kein Raum für Missbrauch“ (UBSKM o. J. b) auf institutionelle Risikokonstellationen aufmerksam. Dabei wurden auf spezifische Risikopotentiale von pädagogischen Organisationen hingewiesen. Zentral ist das Anliegen die Entwicklung von Schutzkonzepten zu unterstützen.¹⁰

Das verstetigte Präventionsnetzwerks „Kein Täter werden“ (www.kein-taeter-werden.de), welches es bereits vor 2010 gab, ist an der Schnittstelle von Aufklärungskampagne und therapeutischer Unterstützung zu verorten. Hier liegt der Fokus auf Männern mit pädosexuellen Neigungen, die lernen wollen, mit ihren sexuellen Neigungen umzugehen, ohne zu Tätern zu werden.

Der Bereich der Unterstützung von Betroffenen wurde als einer der letzten offensiv vorangebracht. Erst im Mai 2013 wurde als erster Schritt für Entschädigungszahlungen der Fonds Sexueller Missbrauch (FSM) für Opfer intrafamiliärer sexualisierter Gewalt eingerichtet: Insgesamt fällt dieser viel schmaler aus als angedacht, da sich nur wenige Länder beteiligen. Das Gesetz zur Stärkung der Rechte von Opfern sexuellen Missbrauchs (StORMG) wurde am 26. Juni 2013 verabschiedet. Neben der Stärkung der Rechte legt es außerdem eine wesentliche Verlängerung der Verjährungsfristen für sexuelle Gewalttaten fest. Umfassende Hilfsangebote für Betroffene bündelt das Online-Angebote „Hilfeportal sexueller Missbrauch“ (www.hilfeportal-missbrauch.de) seit dem 15. Juni 2013 (BMG 2018).

Resümierend lässt sich Folgendes über die politischen und juristischen Reaktionen der Jahre 2010 bis ca. 2013 festhalten: Sie zeigen deutlich, wie sexuelle Gewalt gegen Kinder ab 2010 bundesweit zum Thema gemacht worden ist. Zugleich verdeutlichen sie, dass ein gesellschaftliches Bewusstsein dafür wächst, dass pädagogische Institutionen für Kinder und Jugendliche nicht per se schützend sind, sondern eben auch zu Orten der Gewalt werden können. Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass pädagogische Fachkräfte potentielle Täter*innen sein können.

⁹ Neben diesem Bundesprogramm gibt es zahlreiche weitere Präventionsansätze, die für Schulen und die Kinder- und Jugendarbeit entwickelt wurden. Diese sind jedoch nicht bundespolitisch initiiert und werden deshalb hier nicht betrachtet.

¹⁰ Eng verflochten mit „Kein Raum für Missbrauch“ ist die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ (www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de), die seit 2016 in den Bundesländern umgesetzt wird, um dort die Entwicklung von Schulkonzepten voranzubringen.

Auch in den Jahren nach 2013 gab es weitere umfassende politische, programmatische Initiativen, wie bspw. die Einrichtung der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (UKASK o. J., Beck 2020: 2), der „Bundeskoordinierung Spezialisierter Fachberatung gegen sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend“ (o. J.) und des „Nationalen Rats gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen“ (2019), alle mit dem Ziel „ein Unrechtsbewusstsein für Gewalt gegen Kinder im sozialen Kontext [zu] etablieren“ (Andresen 2018: 9). Mit diesen Maßnahmen zeigt sich eine deutliche Verstärkung der politischen Haltung gegenüber sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

An den politischen und juristischen Reaktionen lässt sich ablesen, dass die medialen Berichte wesentlich dazu beigetragen haben, sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen als Gefahr für die Gesellschaft zu identifizieren, oder mindestens als soziales Problem, das die gesamte Gesellschaft betrifft. Einige der Maßnahmen haben unmittelbar Einfluss auf das Feld der Kinder und Jugendhilfe. Die politischen und juristischen Reaktionen zielen dennoch nicht direkt auf die pädagogische Praxis, allerdings deutet sich in den folgenden Analysen an, dass die medialen Berichte auch einen deutlichen Appell an die Profession sowie die pädagogische Praxis richten.

Wissenschaftliche Analysen des diskursiven Ereignisses

Um das diskursive Ereignis 2010 weitreichend zu verstehen, sind insbesondere zwei Diskursanalysen geeignet. Ulrike Hoffmann (2011, 2015) hat sich in ihrer wissenssoziologischen Diskursanalyse mit dem medialen Diskurs um sexuelle Gewalt von Januar bis Dezember 2010 befasst. Ausgangspunkt der Studie war die Beobachtung, dass „[i]m Diskurs um sexuellen Missbrauch in Institutionen im Jahr 2010 [...] verschiedene neue Aspekte thematisiert [wurden], die bei vorherigen Diskussionen über sexuellen Missbrauch in Institutionen keine Rolle spielten“ (Hoffmann 2015: 37). Genannt werden hier von Hoffmann (1) der Umstand, dass es sich bei den Betroffenen der Gewalt um Eliten, bzw. deren Kinder handelte, (2) die Kritik an der gesellschaftlich geachteten Reformpädagogik und (3) die Tatsache, dass Jungen als Betroffene in den Fokus rückten. Die Forschung von Hoffmann basiert auf 380 Artikeln deutscher Leitmedien (aus Bild, FAZ, SZ, Die Welt, FR, TAZ, DIE ZEIT und Der Spiegel), die sie mit der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller analysiert hat (Hoffmann 2015: 38). Für die hier vorliegende Arbeit sind drei Ergebnisse ihrer Arbeit relevant:

Hoffmann zeichnet nach, dass ab 2010 der Diskurs von einem neuen Deutungsmuster bestimmt wird, das sie „Sexueller Missbrauch in Institutionen“ nennt. Besonders im Fokus stehen dabei die katholische Kirche und ihre Einrichtungen. Hoffmann rekonstruiert, dass drei wesentliche Verschiebungen für das

neue mediale Deutungsmuster charakteristisch sind: eine starke Fokussierung auf Jungen als Betroffene, eine Inblicknahme von Autoritätspersonen als Täter*innen und eine Wahrnehmung von Institutionen als Orte sexueller Gewalt. Besonders die letzten beiden Punkte sind hier von Belang. In den Blick geraten pädagogische Fachkräfte mit ihrer Sexualität und der Möglichkeit zur Gewalttätigkeit, sowie pädagogische Institutionen als strukturell risikofolle Orte.

Hoffmann zeigt zweitens, dass neue Ursachen für die Ermöglichung sexueller Gewalt wahrgenommen werden. In der Kritik stehen: ein übersteigter Vertrauensvorschuss für Pädagog*innen, Machtakkumulation bei einzelnen Personen und Verfügungsgewalt über Kinder, pathologische Nähe- und Distanzverhältnisse, wie das pädagogische Konstrukt des pädagogischen Eros und katholische Moralvorstellungen (Hoffmann 2015: 42 ff). Mit diesen Ursachen, die im Diskurs neben anderen für den Missbrauch verantwortlich gemacht werden, werden pädagogische Institutionen zum Teil in ihrer grundlegenden Konstitution in Frage gestellt – dann zum Beispiel, wenn eine explizite Orientierung an Reformpädagogik oder der katholischen Kirche erfolgt, aber auch wenn Intimität gezielt pädagogisch eingesetzt wird, wie es in vielen familienanalog arbeitenden Einrichtungen der Fall ist.

Als drittes Ergebnis der Studie sind sechs Diskurslinien zu benennen, (Hoffmann 2015: 44) die sich darin unterscheiden, inwieweit sie die Ursachen für sexuelle Gewalt bei den individuellen Tätern verorten, oder aber institutionelle Rahmenbedingungen als Ursache mit in Betracht ziehen. Insgesamt lässt sich eine einseitige Zuschreibung an individuellen Ursachen nur für die Tageszeitung „Bild“ rekonstruieren. Die anderen Diskurslinien sind über die Medien verteilt. Es ist daher davon auszugehen, dass der Diskurs insgesamt ein heterogenes Bild von Ursachen schafft.

Welche Diskurslinien in der pädagogischen Praxis als besonders relevant erachtet werden, ist unklar. Die Autorin markiert resümierend, dass „die innerinstitutionellen Auswirkungen des Diskurses“ (Hoffmann 2015: 48) Gegenstand weiterer Untersuchungen sein sollten.

Auch Michael Behnisch und Lotte Rose legen eine Diskursanalyse der medialen Debatte um sexuelle Gewalt 2010/2011 vor (2011a, 2011b). Ihr Ausgangspunkt ist ebenso die stark angestiegene Anzahl und Reichweite von Presseberichten über sexuelle Gewalt, die sie, wie bereits beschrieben, als einen „entbrannte[n]“ „gesellschaftlichen Skandal“ (2011a: 12) und eine „gewaltige Welle“ (Behnisch/Rose 2011b: 12) markieren. Den Datenkorpus der Untersuchung bilden Artikel, die zwischen Januar 2010 und September 2010

veröffentlicht wurden.¹¹ Die Studie beschreibt zwei „Frontlinien des Missbrauchsskandals“ (Behnisch/Rose 2011b: 5). Die Wortwahl der Überschrift ist bereits metaphorisch. Das Bild der Frontlinie bedient sich im Jargon des Militärs. Übertragen bedeutet dies, dass es durch die Skandalisierung zu zwei feindlichen Lagern kommt, die miteinander kämpfen¹². Analog zur Chronologie der Berichterstattung wird von den Autor*innen zunächst die katholische Kirche in den Blick genommen, die mit dem Canisius-Kolleg und weiteren katholischen Internaten zuerst in die Schlagzeilen geraten war. Hier wird u. a. ausgeführt, dass die katholische Kirche als Ganze medial aufgrund ihrer Sexualmoral und ihrer patriarchalen Strukturen infrage gestellt wird. Die Kirche wird im Anschluss an Volkmar Sigusch (2010) in einer „tiefen Krise“ (Behnisch/Rose 2011b: 6) verortet, die das Potential habe, die Machtverhältnisse der katholischen Kirche zu verändern. Es wird aufgezeigt, wie sogar die damalige Justizministerin Sabine Leutheusser-Schnarrenberger der Kirche „systematische Vertuschung“ vorwarf. Diese Äußerungen führten dazu, dass innerkirchliche Vertreter von einer „Kampagne gegen die Kirche“ und von „Hysterie“ sprachen (Behnisch/Rose 2011b: 6). Als weitere „Fortlinie“ identifizieren Rose und Behnisch in ihrer Analyse auch die Reformpädagogik: „An vielen Stellen wird die Frage nach der Seriosität der Reformpädagogik als essenzielle Überlebensfrage nicht nur für dieses Konzept, sondern gar für die pädagogische Zunft im Allgemeinen aufgeworfen“ (2011b: 13). Die Autor*innen sehen die „Demontage der Odenwaldschule und der Reformpädagogik“ (Behnisch/Rose 2011b: 10) im Kontext eines neo-konservativen Rollbacks und der Hinwendung zu Disziplin als Erziehungsmittel: „Zum einen ist er [der gesellschaftliche Diskurs, Anm. MW] Anlass für konservative Fraktionen, einzelne Vertreter der Bewegung wie auch das ideologische Gedankengut zu brandmarken, zum anderen wird er aber auch zur Arena der internen Abrechnung von Mitgliedern der Bewegung untereinander“ (2011b: 18). Die Autor*innen zeigen, wie der Diskurs Dritte vereinnahmt und ihrer Einschätzung nach unzulässig verallgemeinert.

Das weibliche Pendant zu den missbrauchenden Priestern und Lehrern wird von den Medien genau nicht in pädagogischen Institutionen, sondern im Privaten gefunden.

¹¹ Mehr weisen die Autor*innen über den Datenkorpus und das Vorgehen nicht aus.

¹² Auch wenn der Niederschrift die Analyse der Daten vorausgeht, ist hier deutlich anzumerken, dass Behnisch und Rose allein durch ihre Wortwahl starke Kritik an der medialen Thematisierung üben und diese als übertrieben klassifizieren. Hier wäre eine distanziertere Darstellung zu erwarten gewesen. Auch wenn diese Einstellung bei den Ergebnissen sicherlich zu berücksichtigen ist, sind die Erkenntnisse der Studie sehr ertragreich.

So macht der Missbrauchsskandal unausgesprochen, aber nachhaltig klar, dass Frauen in öffentlichen Einrichtungen keine Kinder missbrauchen. Die Missbrauchsdebatte ist wie selbstverständlich und unhintergebar konfiguriert als Männer-Debatte. Dies wird aber nicht als solches zum Thema gemacht.

(Behnisch/Rose 2011b: 25)

Behnisch und Rose arbeiten heraus, dass die öffentliche Debatte „einen Generalverdacht gegen Männer in diesem Beruf [schürt]“ (Behnisch/Rose 2011b: 32). Dieses weitreichende Ergebnis ergänzen sie noch mit der Annahme: Das, „[w]as sich für das Priesteramt vollzieht, könnte im Prinzip auch das erzieherische Amt ereilen. In den medialen Beiträgen wird dieser Schritt noch nicht gemacht, dennoch ist die Frage, ob er im öffentlichen Bewusstsein nicht schon längst gemacht wurde“ (Behnisch/Rose 2011b: 32).

Neben der Gefahr eines umfassenden Generalverdachtes gegen pädagogische Fachkräfte sehen die Autor*innen auch eine unzulässige Verkoppelung im Diskurs von sexueller Gewalt gegen Kinder und Homosexualität. Sie arbeiten heraus, dass eine „systematische Frage nach [...] einem möglichen Zusammenhang zwischen Homosexualität, Institution und Kindesmissbrauch [gestellt wird]“ (ebd.: 19) und implizit mindestens ein starker Verdacht des Zusammenhangs suggeriert wird. Damit entsteht durch die mediale Berichterstattung eine Verschränkung von Homosexualität und sexueller Gewalt gegen Kinder, die wissenschaftlich nicht haltbar ist (vgl. exempl. Kuhle/Grundmann/Beier 2015). Zudem wird katholischen Klerikern statistisch eine erhöhte sexuelle Unreife zugeschrieben. In Bezug auf die Reformpädagogik wird durch die Bezüge und Kritik am pädagogischen Eros ebenfalls Homosexualität und Pädosexualität verknüpft. Es wird gefordert, zu prüfen, ob Pädosexualität ein genuiner Bestandteil von Reformpädagogik sei.

So ziehen Behnisch und Rose dann auch das Fazit:

Allein der Umstand, dass vielfach schwule Täter zum Thema gemacht werden, reicht aus, um den diffusen Eindruck entstehen zu lassen, dass homosexuelle Vorlieben ein besonderes Risiko für Übergriffigkeiten gegenüber ‚Knaben‘ in sich tragen. Damit trägt der Diskurs dazu bei, Diskriminierungen männlicher Homosexualität einmal mehr zu reproduzieren und einer schwulenfeindlichen Stimmung Nährboden zu verschaffen.

(Behnisch/Rose 2011b: 20)

Die Studie von Behnisch und Rose rekonstruiert also für die mediale Thematisierung von sexueller Gewalt, dass diese einen Generalverdacht erzeugt. Dabei deutet sich an, dass Pädagog*innen im Allgemeinen unter Verdacht stehen, sich

dieser jedoch noch viel stärker gegen männliche Fachkräfte richtet und sich potenziert, wenn es um homosexuelle Männer und katholische Einrichtungen geht. Gleichzeitig markieren sie aber auch, dass die medialen Berichte ganz wesentlich dazu beigetragen haben, dass das Thema sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen wahrgenommen wurde und als gesellschaftliche Gefahr identifiziert werden konnte.

Zwischenfazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen kein neues Phänomen ist, es wird aber seit 2010 in einer neuen Art und Weise öffentlich thematisiert. Eine genaue Analyse des diskursiven Ereignisses 2010 zeigt auf, dass die Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen durch die Medien wirkmächtig gewesen ist. Dazu bedurfte es einiger gesellschaftlicher Voraussetzungen. Die wohl wesentlichsten waren: (1) eine gestiegene Aufmerksamkeit für Kinderschutz, (2) eine Delegitimierung von sexueller Gewalt und (3) eine veränderte Einordnung von sexueller Gewalt.

Medial viel diskutierte Kinderschutzfälle und neue Maßnahmen im Kinderschutz betonen in den letzten Jahren zunehmend die Vulnerabilität von Kindern und markieren diese als besonders schutzbedürftig. Gleichzeitig ist es relativ neu, dass Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe persönlich für das fehlende Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen juristisch belangt werden.

In Bezug auf sexuelle Gewalt zeigt sich ebenso eine zunehmende Delegitimierung. Ein legitimer sexueller Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern ist im derzeitigen Diskurs nicht denkbar. Das schlägt sich auch in Gesetzen und Konventionen nieder.¹³ Diese Delegitimierung ist untrennbar mit einer Veränderung der gesellschaftlichen Wahrnehmung verbunden. Das öffentliche Besprechen schafft ein Bewusstsein dafür, dass es institutionelle Risiken und Strukturen gibt, die sexuelle Gewalt fördern.

So wird institutionellen Konstellationen eine (Mit-)Verantwortung für sexuelle Gewalt zugeschrieben und Ursachen werden nicht länger nur bei Täter*innen gesucht. Damit geht auch das Bewusstsein einher, dass staatliche Institutionen versagt haben.

¹³ In Bezug auf die Delegitimierung sexueller Gewalt ist seit 2010 noch viel Weiteres passiert. Zu nennen sind hier bspw. die durch den Skandal um Harvey Weinstein angestoßene #MeToo-Debatte (red/sdr 2017) oder auch die Veränderungen im Sexualstrafrecht, Änderungen im Hinblick auf die Einvernehmlichkeit von Sexualität zu überarbeiten (Deutschlandfunk 2017).

Im Weiteren hat das vorangegangene Kapitel gezeigt, dass eine stark gestiegene öffentliche Thematisierung zum einen als notwendig und überfällig kategorisiert worden ist. Gleichwohl war und ist sie für die Betroffenen auch mit Risiken besetzt, und die Art und Weise der Thematisierung sowie der politischen Reaktionen – bzw. deren Abwesenheit – ist immer wieder schmerzvoll. Die Summe der legislativen, judikativen und exekutiven Maßnahmen, die mit der öffentlichen Thematisierung in Verbindung gebracht werden können, zeigen eine weitreichende Wirkmächtigkeit. Die wissenschaftlichen Analysen von Hoffmann, sowie Behnisch und Rose zeigen, dass die Medien die Risiken wahrgenommen haben, die in den pädagogischen Institutionen eingelagert sind. Macht- und Näheverhältnisse, aber auch institutionelle Ideologien wie ein Bezug auf pädagogische Intimität und katholische Moralvorstellungen, werden als risikvoll kritisiert.

Während Hoffman in der Analyse vornehmlich systematisiert, bewerten Behnisch und Rose die Art und Weise der Berichterstattung auch als Gefahr, die einen großen Einfluss auf die sozialpädagogische Praxis haben könnte. Sie beschreiben, dass der Diskurs einen gesellschaftlichen Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte schafft, der besonders männliche Fachkräfte und stärker noch männliche, homosexuelle Fachkräfte unter Verdacht stellt, ihre Position für pädosexuelle Handlungen zu nutzen.

Aus diesen Darstellungen und den Ergebnissen der Diskursanalyse ergibt sich die Annahme, dass das diskursive Ereignis 2010 und dessen Folgen einen unmittelbaren Einfluss auf die pädagogische Praxis genommen haben. Ziel dieser Arbeit ist, genau dies zu klären.

2.2 Sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen

Nachdem im ersten Teil des Kapitels die neue Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen als Anlass dieser Forschungsarbeit dargestellt wurde, sollen im Folgenden einige grundlegende Begriffe erläutert werden, mit denen der Gegenstand dieser Arbeit gefasst wird. In diesem zweiten Unterkapitel soll dargestellt werden, welches Verständnis von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche dieser Arbeit zugrunde liegt. Dazu wird zunächst auf die Begriffe eingegangen, die in dieser Arbeit verwendet bzw. nicht verwendet werden (2.2.1), im nächsten Schritt wird dargestellt, welche Definitionen von sexueller Gewalt in Institutionen für diese Studie grundlegend sind (2.2.2). Um das Ausmaß des sozialen Problems zu umreißen, wird abschließend der Forschungsstand zur

Prävalenz von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen dargestellt (2.2.3).

2.2.1 Macht der Sprache – Begründungen für begriffliche Entscheidungen

Manfred Kappeler hat in seinem Buch *Anvertraut und Ausgeliefert* (2011) im Anschluss an die Sprachphilosophie deutlich gemacht, wie wichtig die Wahl der Worte ist, um sexuelle Gewalt zu bezeichnen. Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass „die Sprache mit der Sache, die beschrieben und benannt wird, etwas Wesentliches zu tun hat“ (Kappeler 2011: 8). Im Anschluss an John L. Austin versteht Kappeler Worte als Taten. Zwischen dem, was gesagt wird, und dem, was gedacht wird, besteht ein Zusammenhang. Die Begriffe sind Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse und produzieren diese gleichermaßen mit (Retkowski/Treibel/Tuider 2018: 23).

Die Begriffe für sexuelle Gewalt haben sich historisch immer wieder verändert und auch heute noch werden, je nach disziplinärem Zusammenhang, verschiedene Begriffe und Operationalisierungen verwendet (Retkowski/Treibel/Tuider 2018). Der im deutschsprachigen Raum am weitesten verbreitete Begriff ist wohl sexueller Missbrauch, welcher im deutschen Strafrecht und der UN-Kinderrechtskonvention verwendet wird, genauso wie in den zuvor beschriebenen, neugegründeten Gremien und politischen Organen^{14,15}. Zudem wurde sexueller Missbrauch bis in die 2000er Jahre hinein auch im wissenschaftlichen Diskurs (Fegert/Wolff 2002; Bange/Deegener 1996) vor allem in medizinischen, therapeutischen und juristischen Fachdebatten und in der Beratung gebraucht (Enders 2003b; Retkowski/Treibel/Tuider 2018). Tagespresse, Politiker*innen, aber auch viele Wissenschaftler*innen verwenden den Begriff nach wie vor. Jud und Kindler (2019) verweisen auf die internationale Verwendung des Begriffs – im englischen dann *sexual abuse* – als Markierung von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Abhängigkeitsverhältnissen zu Bezugs- und Betreuungspersonen. Im Alltagssprachlichen wird oftmals auch das Attribut *sexuell*

¹⁴ Derzeit wird für das Strafrecht diskutiert, ob der Begriff sexueller Missbrauch durch sexuelle oder sexualisierte Gewalt ersetzt werden soll (Turhan 2021).

¹⁵ Am 1.07.2020 hat das BMJV ein Reformpaket zur Bekämpfung sexualisierter Gewalt gegen Kinder angekündigt. Darin heißt es: „Die Wortwahl ‚Missbrauch‘ ist unangebracht, da sie suggeriert, es gebe auch einen legalen ‚Gebrauch‘ von Kindern. Wir wollen künftig klare Begriffe verwenden: Es geht um sexualisierte Gewalt, die sich gegen Kinder richtet.“ (BMJV 2020: 1).

vernachlässigt und nur von Missbrauch, bzw. abuse gesprochen. Ungeachtet seiner großen Popularität ist der Begriff sexueller Missbrauch problematisch, denn:

[w]er „Missbrauch“ sagt, setzt sprachlogisch „Gebrauch“ voraus, ohne ihn explizit zu thematisieren. Dieses Nicht-Erkennen der in der Rede vom „Missbrauch“ verborgenen mitschwingenden Möglichkeit des „Gebrauchs“ kann ganz unterschiedliche Motive haben. [...] Einen „sexuellen Gebrauch“ von Kindern durch Erwachsene, der sprachlogisch als Möglichkeit in ihm enthalten ist, darf es, in welcher Form auch immer, nicht geben. Bei sexuellen Handlungen Erwachsener an/mit Kindern handelt es sich immer um die Ausübung von psychischer und physischer Gewalt zur Erlangung sexueller Befriedigung des Erwachsenen, legiert mit der Befriedigung von Machtstreben, mithin um sexuelle Gewalt. Sie ist nach dem StGB eine schwere Straftat gegen die sexuelle Selbstbestimmung.

(Kappeler 2017: 52)

Kappellers Kritik an dem Begriff beruht auf dessen euphemistischem Charakter, der verschleiert, dass es sich um Gewalt handelt. Er verortet den Begriff sogar als Teil eines „Missbrauchs-Jargons“ (Kappeler 2017: 53), welcher die Gewalttaten verharmlose. Auch in der feministischen Gewaltforschung wird der Begriff kritisiert (Kavemann et al. 2016: 12), gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass für einige Betroffene der Begriff Missbrauch zugänglicher sein kann, weil es für sie oft schwer ist, das Erlebte selbst als Gewalt einzuordnen. Für diese Forschungsarbeit, die eine analytische Perspektive einnimmt, scheint es angemessen, den Begriff sexueller Missbrauch zu meiden. Er wird nur dann verwendet, wenn Bezug auf andere Quellen genommen wird, die diesen Terminus nutzen.

Alternativen sind die Begriffe sexuelle und sexualisierte Gewalt. Diese Begriffe wurden mit den feministischen Debatten um Gewalt gegen Frauen und Kinder am Ende des 20. Jahrhunderts eingeführt. Durch die Bezeichnung Gewalt wird auf eine patriarchale Ordnung der Gesellschaft hingewiesen und auf die strukturelle Verankerung von Gewalt in Geschlechter- und Generationenverhältnissen aufmerksam gemacht. (Retkowski/Treibel/Tuider 2018: 22 f). Der semantische Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen besteht darin, dass im Terminus sexuelle Gewalt die Gewalt selbst als etwas Sexuelles angesehen wird. Gewalt und das Sexuelle erhalten so eine Verbindung. Diese ist bei der Formulierung sexualisierte Gewalt schwächer. Hier liegt die Betonung stärker auf der Gewalt. Beide Begriffe sind im sozialwissenschaftlichen Diskurs etabliert und werden nahezu synonym genutzt. In dieser Arbeit wird der Begriff der sexuellen Gewalt verwendet, weil so deutlich wird, dass „die Sexualität sowohl des Täters als auch (infolge der Tat) des Opfers im Gewaltgeschehen involviert ist“

(Hagemann-White 2016: 15). Das Sexuelle mit seiner körperlichen Nähe, der Intimität und der Verletzlichkeit, die es mit sich führt, ist ein wesentlicher Bestandteil dessen, was hier untersucht wird. Die Arbeit wird zeigen, dass gerade in der Nähe, der Intimität und der Verletzlichkeit das Risiko für Gewalt eingelagert ist.

Andere Begriffe werden nur dann verwendet, wenn die Darstellung sich auf die Ergebnisse und Argumentationen anderer Autor*innen bezieht, die nicht von sexueller Gewalt, sondern bspw. von sexualisierter Gewalt oder sexuellem Missbrauch schreiben.

2.2.2 Umkreisungen einer Definition von „sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene“

Bange spricht im Zusammenhang mit sexueller Gewalt von einem „Begriffs- und Definitionswirrwarr“ (Bange 2002: 47). Verschiedenste Begriffe und Definitionen werden mal für dasselbe, mal für sehr unterschiedliche Phänomene benutzt. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht sind unterschiedliche Definitionen von Gewalt nicht ungewöhnlich (Beck/Schlichte 2017) und deuten eher auf eine dezidierte Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten hin. Je nach Wahl der theoretischen Bezüge geraten andere Dimensionen von Gewalt in den Blick. Eine Definition von sexueller Gewalt muss deshalb dem Gegenstand angepasst werden. Dieses Unterkapitel hat zum Ziel, herauszuarbeiten, welches Verständnis von sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in pädagogischen Institutionen dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt. Um eine präzise Bestimmung vorzunehmen, wird das Phänomen von außen nach innen eingekreist. Es wird zunächst etwas über das Verständnis von Gewalt gesagt, dann über sexuelle Gewalt, über sexuelle Gewalt gegen Kinder und abschließend über sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene in pädagogischen Institutionen.

„In allen historischen Gesellschaften und in allen heutigen sozialen Kontexten kommt Gewalt vor“ (Beck/Schlichte 2017: 36). Sie ist strukturell (Galtung 1984) und symbolisch (Bourdieu 1982/2011) in unsere Gesellschaften eingeschrieben, weil diese durch Machtungleichheiten gekennzeichnet sind und diese Unterschiede dazu genutzt werden, die Einschränkungen anderer, weniger mächtigen Personen, zu legitimieren. In dieser Studie wird im Anschluss an Loetz (2012: 18) Gewalt als historisch geworden und veränderlich verstanden. Die historische Veränderlichkeit hat sich im vorangegangenen Unterkapitel über die Voraussetzungen zur medialen Thematisierung sexueller Gewalt bereits darin gezeigt, dass bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen dafür geschaffen sein mussten, um

die Handlungen, die heute als sexuelle Gewalt kategorisiert werden, als solche einordnen zu können. Auch aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive betont Margrit Brückner, dass „die Grenzen zwischen Gewalt und Nicht-Gewalt im Geschlechter- und Generationenverhältnis [...] einem historischen Wandel und kulturellen Festlegungen [unterliegen]“ (Brückner 2001: 723). Definitionen von Gewalt sind nicht verallgemeinerbar, sondern „stets gebunden an gesellschaftliche Wertvorstellungen sowie das Interesse der Definierenden“ (Brückner 2001: 723). Die gesellschaftlichen und institutionellen Verhältnisse schaffen Machtunterschiede zwischen Personen. Damit erhalten einzelne die „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber 1972: 28). „Die ‚Definitionsmacht über körperliche Berührungen und Zugriffe [...] existiert gemäß gesellschaftlicher Machtverhältnisse nur abgestuft nach Geschlecht, Alter und sozialem Status‘“ (Brückner 2001: 724). Die Frage, ob die eingesetzte Macht legitim ist, oder ob sie illegitim ist und damit zu Gewalt wird, kann nicht mit einer klaren Grenze beantwortet werden. Bei Gewalt handelt es sich vielmehr um ein „mehrdimensionales Kontinuum“ (Andresen/Demant 2017: 4). Ansätze, welche ebendiesen machtvollen Gesellschaftsverhältnissen entgegenwirken wollen, vertreten die Auffassung, dass Betroffene selbst definieren müssen, welche Strukturen und Handlungen sie als Gewalt erleben (Hagemann-White 1992). Gleichwohl sind auch Betroffene Teil der Gesellschaftsverhältnisse und ihre Definitionen werden von eben diesen geprägt. Das Bewusstsein, dass gesellschaftliche Diskurse um Gewalt gleichzeitig machtvoll und veränderlich sind, ist für diese Studie zentral. Dies hat, wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt, Auswirkungen auf die professionelle und disziplinäre Praxis.

In den meisten Unterscheidungen wird sexuelle Gewalt als eine eigene Form von Gewalt beschrieben. Dabei hat sexuelle Gewalt sowohl physische, als auch psychische, verbale und strukturelle Aspekte. Grundlegend für sexuelle Gewalt, wie für Gewalt generell, ist die Machtasymmetrie:

Der Machtüberhang wird zur Befriedigung sexueller Bedürfnisse am Unterlegenen benutzt, genauer: Macht wird sexualisiert. (...) Das Opfer wird zum Objekt sowohl eines Bedürfnisses sexueller Befriedigung/Erregung als auch nach Befriedigung eines Machtwunsches.

(Heiliger & Engelfried 1995: 22)

Sexuelle Gewalt ist nach dieser Definition eine intentionale sexuelle Handlung, bei der ein Machtüberhang zugunsten der eigenen Interessen ausgenutzt wird.

Dabei werden die Betroffenen willentlich geschädigt oder aber eine Schädigung billigend in Kauf genommen. Im Unterschied zu anderen Gewaltformen beinhaltet sexuelle Gewalt immer eine sexuelle Komponente. Was genau unter sexueller Gewalt verstanden wird, unterliegt – wie Gewalt allgemein – historischen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aushandlungen. „Mindestens bis in die Sattelzeit hinein ist für das Gericht sexualisierte Gewalt nicht als psychisches Trauma eines Subjekts, sondern unter anderem als moralische Gefährdung eines Christenmenschen und seiner Gesellschaft von Bedeutung“ (Loetz 2012: 204). Nicht selten wurden betroffene Frauen und Mädchen gesellschaftlich ausgestoßen. Hier zeigt sich, dass nicht nur das gesellschaftliche Verständnis von Gewalt, sondern auch das von Sexualität Veränderungen unterliegt. Dies manifestiert sich bspw. in jüngeren Gesetzänderungen. So steht seit 1997 Vergewaltigung auch unter Eheleuten unter Strafe (§177). Und seit 2016 hat mit dem Gesetz zur Verbesserung des Schutzes sexueller Selbstbestimmung die Nichteinverständnislösung Einzug in die deutsche Gesetzgebung gehalten.

Für sexuelle Gewalt gegen Kinder ist die Kategorie der Generation als Teil der machtvollen Beziehung zwischen den Personen zentral. Eine sexuelle Beziehung eines Erwachsenen zu einem Kind ist nach deutschem Recht heute per se sexuelle Gewalt und auch die UN-Kinderrechtskonvention setzt dies als Norm. Gerade diesbezüglich hat sich die Wahrnehmung von sexueller Gewalt stark verändert. In Deutschland wurden noch vor fünfzig Jahren Mädchen, die sexuelle Gewalt erfahren hatten, mit der Diagnose sexueller Verwahrlosung bedacht in Heimen untergebracht, um sie dort zu bessern (Kuhlmann 2008: 13). Unabhängig davon, was zu der gegebenen Zeit als sexuelle Gewalt definiert wird, beschreibt Jens Brachmann sexualisierte Gewalt gegen Heranwachsende als „ein manifestes Muster der Regulierung von Generationenbeziehungen“ (Brachmann 2018: 810). Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wurde genutzt, um den generationalen Machtunterschied aufrecht zu erhalten. Auch internationale Definitionen von sexueller Gewalt gegen Kinder beziehen sich auf die Generationendifferenz und die Generationenschanke als Marker für sexuelle Gewalt. Ein Beispiel ist die Definition der WHO:

Sexual abuse is defined as the involvement of a child in sexual activity that he or she does not fully comprehend, is unable to give informed consent to, or for which the child is not developmentally prepared, or else that violates the laws or social taboos of society. Children can be sexually abused by both adults and other children who are – by virtue of their age or stage of development – in a position of responsibility, trust or power over the victim.

(Butchart 2006: 10)

Grundlegend ist hier die Annahme, dass sich die Sexualitäten von Erwachsenen und Kindern unterscheiden. Es wird angenommen, dass Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes nicht informiert sexuellen Handlungen mit Erwachsenen zustimmen können. In Deutschland ist jeder sexuelle Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern – Personen unter 14 Jahren, sowie das Bestimmen von Kindern zu sexuellen Handlungen an oder vor Dritten strafbar (§ 176 StGB). Sexuelle Handlungen von Erwachsenen mit Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren sind dann strafbar, wenn sie unter Ausnutzung einer Zwangslage geschehen, oder von einer fehlenden Fähigkeit zur sexuellen Selbstbestimmung der Jugendlichen ausgegangen werden kann (§ 182 StGB).

In dieser Forschungsarbeit geht es einzig um sexuelle Gewalt von pädagogischen Fachkräften gegen Schutzbefohlene. In pädagogischen Institutionen¹⁶ sind die Machtverhältnisse, welche sexuelle Gewalt ermöglichen, spezifisch. Erwachsene Fachkräfte haben qua Status eine institutionelle Machtposition gegenüber den Kindern und Jugendlichen. Sie sind Erwachsene, haben eine pädagogische Ausbildung, die ihnen ein sinnvolles, den Kindern zuträgliches Handeln unterstellt. Ihnen wird zugeschrieben, Mann oder Frau zu sein, pädagogische Erfahrung zu haben oder eben nicht. Sie verfügen über vielfältige Mittel der Macht (Wolf 1999). Kinder und Jugendliche sind als werdende positioniert, als Hilfebedürftige, oft auch als verhaltensauffällig, als Mädchen oder Jungen, als normal entwickelt oder behindert. Dies alles führt zu strukturellen Machtverhältnissen in der Heimerziehung, die zwar pädagogisch konstitutiv sind, in Bezug auf sexuelle Gewalt aber auch als risikofolle Bedingung gesehen werden müssen.¹⁷

Juristisch wird sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene im §174 StGB als „Sexueller Missbrauch von Schutzbefohlenen“ gefasst. Das Strafgesetzbuch stellt alle Kinder und Jugendlichen, die Erwachsenen „zur Erziehung, zur Ausbildung oder zur Betreuung in der Lebensführung anvertraut“ sind, unter besonderen Schutz, weil davon ausgegangen wird, dass ein besonderes Abhängigkeitsverhältnis besteht. Strafrechtlich relevant ist jeder sexuelle Kontakt zwischen unter 18-jährigen Schutzbefohlenen und Betreuungspersonen. § 174 bezieht sich auf

¹⁶ Für sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen lassen sich unterschiedliche personelle Konstellationen feststellen. Es gibt Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen, zwischen Erwachsenen und Kindern und Gewalt gegen Kinder durch Personen außerhalb der Einrichtung (Helming et al. 2011b), zudem gibt es auch sexuelle Gewalt unter Erwachsenen in den Institutionen. Sexuelle Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen (Helming et al. 2011a; Allroggen et al. 2017; Witt et al. 2019), die im Kontext der Heimerziehung auch besondere Aufmerksamkeit verdient, wird in dieser Arbeit ausgeklammert.

¹⁷ Die Konstruktion von Sexualität durch pädagogische Fachkräfte haben Johanna Hess und Alexandra Retkowski näher analysiert. Auf diese wird in Abschnitt 2.5 näher eingegangen.

alle Personen der Erziehung, Ausbildung und Betreuung, also pädagogische Fachkräfte genauso wie auf leibliche, rechtliche und soziale Eltern. In der Heimerziehung wird diese Gleichstellung von pädagogischen Fachkräften mit Eltern besonders relevant. Das Wohnen in der Einrichtung geht damit einher, dass Teile von (Ver-)Sorge- und Erziehungsaufgaben, die juristisch primär bei den Eltern liegen, auf pädagogische Fachkräfte übertragen werden. Mit Dörr (2017b) kann davon ausgegangen werden, dass die Übertragung von elterlichen Sorgaufgaben normativ das Inzesttabu berührt, welches sexuellen Kontakt zwischen Eltern und Kindern verbietet. Stärker in Bezug auf Vertrauen formulieren Jud et al. (2016: 9) die besonderen Verletzungen, die bei sexueller Gewalt durch Bezugspersonen entstehen:

Bei sexuellem Missbrauch durch Bezugspersonen sind die Betroffenen nicht nur mit einer Handlung konfrontiert, welche persönlichste Erfahrungen verletzt, sondern auch mit einem Bruch eines Vertrauensverhältnisses, was oft massive Ambivalenzkonflikte nach sich zieht.

(Jud et al. 2016: 9)

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung ist somit kein isoliert zu betrachtendes Phänomen, vielmehr müssen hier die Akteur*innen in ihrer Eingebundenheit in die institutionellen und affektiven Strukturen und Ambivalenzen gesehen werden. Sie sind nicht nur Betroffene und (potenzielle) Täter*innen, sondern gestalten Alltag gemeinsam. Sie haben jeweils biografische Erfahrungen und sind voneinander abhängig.

Resümierend wird sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene für diese Arbeit wie folgt definiert:

Sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen ist jede absichtsvolle sexuelle Handlung zwischen einer Person, die mit der Versorgung und/oder Erziehung einer minderjährigen Person beauftragt worden ist, und der ihr anvertrauten minderjährigen Person. Sexuelle Handlungen umfassen alle Formen von verbalen, visuellen und physischen sexuellen Handlungen, die dazu dienen, Bedürfnisse der volljährigen betreuenden Person zu befriedigen.

Mit dieser Definition werden im Gegensatz zum Strafgesetzbuch auch Handlungen ohne Körperkontakt miteingeschlossen. Sie markiert einen Standpunkt in der Debatte und im Hinblick auf die empirische Untersuchung stellt sie ein sensibilisierendes Konzept dar. Gleichzeitig ist die Untersuchung offen für die Definitionen und Deutungen der pädagogischen Fachkräfte.

2.2.3 Zur Prävalenz von sexueller Gewalt gegen Kinder und zu sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene

In diesem Abschnitt werden Studien zur Prävalenz von sexueller Gewalt gegen Kinder und sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen zusammengefasst. Leitend ist dabei die Frage nach dem Ausmaß des Phänomens. Um die Zahlen der betroffenen Kinder und Jugendlichen in Institutionen besser einordnen zu können, werden zunächst Studienergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, die sich auf die Gesamtgesellschaft beziehen.

Prävalenz von sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend in der Gesamtgesellschaft
Bei der Zusammenschau von Studien fällt auf, dass sich die Prävalenzen stark unterscheiden. Ursächlich sind hier verschiedenen Faktoren: unterschiedlichen methodischen Zugriffen, differenten Definitionen von sexueller Gewalt (weit oder fokussiert auf strafrechtlich relevante Taten), Limitierungen von Stichproben (Jud et al. 2016; Andresen et al. 2021). Zudem sind die Ergebnisse aus dem Hellfeld, also den polizeilich erfassten Taten, um ein Vielfaches geringer, da sexuelle Gewalt oft nicht angezeigt wird, gerade wenn sie im nahen Umfeld erlebt wird (Linke 2018: 402).

Studien, die auf die Diskrepanz zwischen Hell- und Dunkelfeld hinwiesen, stammen aus den 1990er Jahren (Bange/Deegener 1996; Wetzels 1997). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es 10 bis 20-mal mehr Fälle sexueller Gewalt gibt, als im Hellfeld erfasst werden (Linke 2018: 402). Bezogen auf das Hellfeld zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass „die Zahl der polizeilich dokumentierten Opfer von versuchtem oder vollendetem sexuellen Missbrauch in den letzten 18 Jahren sowohl absolut als auch bevölkerungsbezogen rückläufig“ (Forschungsverbund DJI/TU-Dortmund 2021: o.S.) ist.

Häuser et al. (2011) gehen anhand einer retrospektiven Studie mit repräsentativer Bevölkerungsstichprobe (Personen älter als 14 Jahre) davon aus, dass in Deutschland 12,6 Prozent der unter 16-Jährigen sexuellen Missbrauch und 1,9 Prozent der Bevölkerung schwere Formen sexueller Gewalt in der Kindheit erlebt haben.

Aktuelle Zahlen (zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Studie) für Deutschland liefert die PARTNER 5 Studie zur Jugendsexualität (Weller et al. 2021). Hier wurden 861 Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren befragt. Die Forschung wurde vom Land Sachsen-Anhalt gefördert und hat einen Fokus auf die ostdeutschen Bundesländer. Sie ist eine der ersten Befragungen zum Erleben sexueller Gewalt, die sich direkt an Jugendliche richtet. Wichtig zur Einordnung der Ergebnisse ist, dass unterschiedliche Schweregrade von Gewalt differenziert

werden. In Bezug auf sexuelle Belästigung, die u. a. auch verbale Übergriffe und Online-Grenzverletzungen mit einbezieht, zeigen die Ergebnisse, dass „[f]ast alle weiblichen und diversgeschlechtlichen und die Hälfte der männlichen Jugendlichen [] bereits Formen sexueller Belästigung erlebt [haben]“ (Weller et al. 2021: 5). Bemerkenswert ist, dass für den Ort der Übergriffe überwiegend der öffentliche Raum, die Schule und das Internet genannt werden. Sexuelle Grenzverletzungen in diesem weiten Verständnis betrifft nur acht Prozent der Befragten in den Herkunftsfamilien.

In Bezug auf schwere Formen sexueller Gewalt, versuchte und erlebe Vergewaltigung, zeigen die Ergebnisse der PARTNER 5 Studie deutlich höhere Werte als die Ergebnisse von Häuser et al. (2011). Es berichten 24 Prozent der weiblichen, sieben Prozent der männlichen und 39 Prozent der diversgeschlechtlichen befragten Jugendlichen von Vergewaltigungsversuchen. Für selbst erlebte Vergewaltigung geben 14 Prozent der weiblichen, 4 Prozent der männlichen und 21 Prozent der diversgeschlechtlichen Jugendlichen an, eine Vergewaltigung als Betroffene erlebt zu haben.

Im weiteren deutschsprachigen Raum ist die Schweizer OPTIMUS Studie (Averdijk/Mueller-Johnson/Eisner 2012) als Vergleich relevant. Hier wurden Jugendliche in der 9. Klasse zum Erleben von sexueller Gewalt befragt. 22 Prozent der Mädchen und acht Prozent der Jungen gaben an, in der Vergangenheit sexuelle Gewalterfahrungen gemacht zu haben. Diese Zahlen ähneln denen der PARTNER 5 Studie in Bezug auf schwere Formen sexueller Gewalt.

Für die vorliegende Studie ist noch ein Blick auf den Kontext der Familie als Ort sexueller Gewalt von Bedeutung. Zum einen, weil mindestens seit den 1990er Jahren bekannt ist, dass in Bezug auf schwere Formen sexueller Gewalt die große Mehrheit der Täter*innen aus dem nahem Umfeld der Betroffenen kommt (Bange/Deegener 1996; Wetzels 1997; Linke 2018), zum anderen, weil Familie auch im sozialpädagogischen Diskurs oftmals einen idealisierten Bezugspunkt für pädagogische Konzeptionen darstellt. Dass Familie, bzw. Familialität immer in ihrer Ambivalenz betrachtet werden muss, zeigen sowohl Studien zu Gewalt in Familien (Honig 1992; Bussmann 2007), als auch Studienergebnisse, die Familie als Ort sexueller Gewalt diskutieren. Eine umfassende Übersicht über den Forschungsstand zu sexueller Gewalt in Familien geben Andresen et al. (2021). Stadler/Bieneck/Pfeiffer (2012: 31) kommen zu dem Ergebnis, dass männliche Familienangehörige mit knapp fünfzig Prozent am häufigsten als Täter*innen für sexuelle Gewalt mit Körperkontakt genannt werden. Weitere Informationen über die Prävalenz von sexueller Gewalt in Familien liefert die wissenschaftliche Auswertung der telefonischen Anlaufstelle für Kindesmissbrauch. Die Stichprobe,

ist zwar nicht repräsentativ, liefert dennoch Tendenzen. So berichteten 64,8 Prozent der weiblichen Betroffenen und 30,3 Prozent der männlichen Betroffenen über sexuelle Gewalt im familiären Kontext. In Bezug auf Institutionen waren es bei den weiblichen Betroffenen 19,2 Prozent und bei den Männern 54,3 Prozent (zitiert nach Andresen et al. 2021: 49). Es lässt sich also eine deutliche Differenz nach Geschlecht feststellen. Was sich nicht aus den Zahlen ableiten lässt sind Aussagen darüber, ob die Gefahr, sexuelle Gewalt zu erleben, für Kinder und Jugendliche in Institutionen höher ist als in Familien. Wohl aber zeigen die Zahlen, dass der familiäre Kontext mit seinen spezifischen Eigenschaften Risiken für sexuelle Gewalt birgt (siehe auch Kessler/Koch/Wittfeld 2015; Wittfeld/Bittner 2019).

Auswirkungen von sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend

Sexuelle Gewalt in der Kindheit und Jugend hat oftmals lebenslange Auswirkungen für die Betroffenen. Andreas Witt et al. (2019) summieren die möglichen Folgen in einer un abgeschlossenen Liste: Bindungs- und Beziehungsstörungen, externalisierende und internalisierende Aggressionen, Schulprobleme, Depressionen, Verhaltensstörungen, Drogenmissbrauch, Persönlichkeitsstörungen, geringes Selbstbewusstsein sowie selbstverletzendes Verhalten in der Jugend und im Erwachsenenalter (Witt et al. 2019: 644). Berichte von Betroffenen schildern immer wieder, wie immens die individuellen Folgen sexueller Gewalt sein können (Dehmers 2011; UKASK 2017; UKASK 2019; Wensierski 2006; Esser 2011; Obermayer/Stadler 2011). Neben den individuellen Folgen gibt es auch hohe ökonomische Kosten für die Gesellschaft zu verzeichnen. Susanne Habetha et al. (2012) schätzen die gesellschaftlichen Kosten für die Versorgung von Betroffenen im Jahr auf 11,1 – 29,8 Milliarden Euro. Zum Vergleich: Im Bundeshaushalt 2021 wird für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein Gesamtetat von 20,8 Milliarden Euro veranschlagt (BMF 2021).

Prävalenz von sexueller Gewalt in gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen

Empirische Forschungen zu sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sind im internationalen Kontext ab den 1990er Jahren zu finden (Timmerman/Schreuder 2014; Hobbs/Hobbs/Wynne 1999). Besonders im englischsprachigen Raum wurden institutionelle Konstellationen sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche aufgedeckt. Es folgten politische Kommissionen, die mit der Aufarbeitung betraut wurden, in England (Warner 1992; Utting 1997), Wales (Waterhouse 2000), Irland (Ryan 2009; Murphy 2009; Murphy/Buckley/Joyce 2005) und den USA (John Jay College 2006; The National Review Board for the Protection of Children and Young People 2004).

In Deutschland war ein Wissen über die Häufigkeit von sexueller Gewalt in Institutionen zu Beginn der starken öffentlichen Thematisierung 2010 kaum vorhanden (Bundschuh 2010; Helming et al. 2011b). Dies hat sich binnen zehn Jahren geändert. Die erste deutsche Prävalenzstudie, die sexuelle Gewalt in Institutionen erhob, wurde vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN) durchgeführt. Stadler et. al. (2012) befragten in einer Repräsentativbefragung (N = 11.428) Personen zwischen 16 und 40 Jahren. Ein Teilergebnis dieser Studie war eine Prävalenzrate von 0,38 Prozent von Personen, die sexuelle Gewalt durch Erwachsene in Institutionen erlebt hatten. Hierbei ist auffällig, dass das Heim als Tatort ähnlich oft genannt wird wie die Schule (Stadler/Bieneck/Pfeiffer 2012: 41). Da jedoch viel weniger Kinder und Jugendliche in Heimen Zeit verbringen als in Schulen, bedeutet dieses Ergebnis im Umkehrschluss, dass die Gefahr, sexuelle Gewalt zu erleben, im Heim wesentlich größer ist als in der Schule. Etwas höhere Zahlen finden sich für das Vereinigte Königreich. Radford et al. fanden in einer größeren Stichprobe der Gesamtbevölkerung Prävalenzraten für sexuelle Gewalt durch Lehrer*innen, Trainer und andere Erwachsene in Institutionen von 0,4 Prozent der unter Elfjährigen, 0,9 Prozent der Elf- bis 17-Jährigen und 1,3 Prozent der 18- bis 24-Jährigen, die von Misshandlungen durch eine*n Lehrer*in, Trainer*in oder Erwachsene*n in einer Institution berichteten (Radford et al. 2011: 75).

Witt et al. (2019) haben in einer repräsentativen Stichprobe (N = 2.437) der deutschen erwachsenen Bevölkerung eine quantitative Befragung zu Lebensprävalenz von sexueller Gewalt in Institutionen durchgeführt. Ihre Ergebnisse zeigen, dass 3,1 % aller Befragten in ihrer Jugend mindestens einmal sexuelle Gewalt in Institutionen erlebt haben. Frauen waren hier, wie in allen weiteren Studien auch, wesentlich häufiger betroffen als Männer. Die ca. achtmal höhere Prävalenz gegenüber der Studie des KFN erklären die Forscher*innen mit einem erweiterten Verständnis von sexueller Gewalt, das auch strafrechtlich nicht relevante Gewalt miteinschloss. Die Autor*innen weisen aber darauf hin, dass Personen mit besonderem Risiko, z. B. Personen, die fest in Institutionen leben, im Sample unterrepräsentiert waren (Witt et al. 2019: 654). Im Umkehrschluss gehen sie davon aus, dass die Häufigkeit von sexueller Gewalt in Institutionen höher ausfiele, würden deren derzeitige Bewohner*innen ihrem Anteil gemäß in der Bevölkerungsstichprobe berücksichtigt. Dies ist ein Problem, das viele randomisierte Studien aufweisen (Stadler/Bieneck/Pfeiffer 2012). Neben der Häufigkeit für sexuelle Gewalt in Institutionen können Witt et al. feststellen, dass Proband*innen aus jüngerer Zeit in der retrospektiven Studie insgesamt weniger häufig von erzwungenem Geschlechtsverkehr berichteten (Witt et al. 2019: 655). Hier deutet sich eine Tendenz an, dass schwere sexuelle Gewalt gegen Kinder

insgesamt abgenommen hat. Auch internationale Studien weisen insgesamt auf einen Rückgang sexueller Gewalt hin (Finkelhor et al. 2010). Dennoch zeigt sich auch über den deutschsprachigen Raum hinaus ein hohes Risiko für Kinder und Jugendliche, in Heimen sexuelle Gewalt zu erfahren (Euser et al. 2013; Greger et al. 2015).

Neben den Studien, die sexuelle Gewalt in Institutionen innerhalb einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe untersuchten, gibt es auch einige wenige Studien, die gezielt Erwachsene und Jugendliche aus Heimeinrichtungen befragen. Auf diese soll nun im Folgenden eingegangen werden. Wichtige Informationen zur Prävalenz in Institutionen liefert die Hellfeldstudie unter der Leitung des DJI (Helming et al. 2011b: 10 f). In Bezug auf die Häufigkeit von sexueller Gewalt in der Heimerziehung ist besonders die quantitative Erhebung der Studie interessant. Sie untersucht bekannt gewordene Verdachtsfälle sexueller Gewalt der letzten drei Jahre in drei unterschiedlichen pädagogischen Institutionen: Schule, Internat und Heim. Befragt wurden hauptsächlich erwachsene Leitungskräfte der Institutionen. Die Gefahr, sexuelle Gewalt durch Gleichaltrige (Schule 16 % bzw. 17 %¹⁸, Internat 28 %, Heim 38 %), sowie sexuelle Gewalt außerhalb der Räume der Institution zu erfahren (Schule 31 %, Internat 34 % und Heim 48 %), war bezogen auf die Institution Heim mit Abstand am größten. Im Vergleich dazu ist die Gefahr, sexuelle Gewalt durch erwachsene Beschäftigte zu erfahren, um ein Vielfaches geringer. Für Schulen betrug der Anteil hier drei Prozent, für Internate vier und für Heime zehn Prozent (Helming et al. 2011a: 99). „Ganz überwiegend handelte es sich bei den Vorwürfen um Berührungen am Körper bzw. Berührungen an den Geschlechtsteilen. Allerdings wurde auch in fast 20 % der Fälle eine erfolgte Penetration vorgeworfen.“ (Helming et al. 2011a: 83). Die Forscher*innen resümieren, dass besonders die hohen Zahlen von sexueller Gewalt durch Beschäftigte besorgniserregend seien. Während sich „überzufällig höhere Belastung von Heimeinrichtungen durch verschiedene Arten von Verdachtsfällen auf sexuelle Übergriffe“ (Helming et al. 2011a: 99) in Bezug auf Übergriffe zwischen Kindern und Jugendlichen mit einer erhöhten Vulnerabilität der untergebrachten Kinder erklären lassen, ist die erhöhte Zahl der Übergriffe durch Erwachsene in den Institutionen erklärungsbedürftig (Helming et al. 2011a: 99).¹⁹ Auch andere Studien zeigen für sexuelle Gewalt durch Erwachsene innerhalb der Einrichtung ähnliche Zahlen. Sie schwanken zwischen 13 Prozent bei

¹⁸ Für die Studie wurden sowohl Schulleiter*innen als auch Lehrkräfte befragt. Die Ergebnisse wichen leicht voneinander ab.

¹⁹ Auf Risikokonstellationen, die für Heimeinrichtungen spezifisch sind, geht das Abschnitt 2.4 ein. Hier wird ausführlich dargestellt, wie organisationale Bedingungen risikovolle Konstellationen bilden.

einer niederländischen Studie (Euser et al. 2013) und 5 Prozent bei einer kleineren Befragung von Bewohner*innen von Heimeinrichtungen des DJI (Derr et al. 2017: 14).

Während die zuvor beschriebenen Studien vornehmlich erwachsene Personen adressierten, hat die Studie „Sprich mit! – Erfahrungen von Jugendlichen zu sexueller Gewalt“ (Rau et al. 2019) Jugendliche aus Heimeinrichtungen befragt. Ziel des 2013 gestarteten Projektes war, Auskunft darüber zu geben, „wie häufig und welche Formen sexueller Gewalt in Einrichtungen lebende Jugendliche, speziell in Jugendhilfeeinrichtungen und Internaten in Deutschland, in ihrem bisherigen Leben und während der Zeit einer stationären Unterbringung erfahren haben“ (Rau et al. 2019: 34). In der Fragebogenerhebung gaben 57 Prozent der Jugendlichen (n = 176) an, schon einmal sexuelle Gewalt erfahren zu haben, davon 25 Prozent mit Penetration. Weibliche Befragte berichteten signifikant häufiger von sexuellen Gewalterfahrungen als männliche. Ebenso waren Kinder und Jugendliche aus Heimeinrichtungen signifikant häufiger betroffen als diejenigen aus Internaten. Damit haben Mädchen in Heimeinrichtungen ein besonders hohes Risiko, von sexueller Gewalt betroffen zu sein. Aber auch das statistische Risiko für Jungen ist gegenüber Altersgenossen, die nicht in Institutionen leben, stark erhöht. Im qualitativen Teil der Studie zeigen Rau et al., dass für Jugendliche sexuelle Gewalt durch Peers wenig präsent ist. Dass ungleiche Machtverhältnisse aufgrund von Alter und Geschlecht, wie sie zu den erwachsenen Fachkräften der Einrichtung bestehen, ausgenutzt werden könnten, war den Jugendlichen dahingegen sehr wohl bewusst. Es zeigt sich, dass sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte als Möglichkeit von den Jugendlichen wahrgenommen wird. Zur Häufigkeit dieser Konstellation kommt die Studie zu folgendem Ergebnis: „Betreuer_innen der Wohneinrichtung werden von jeweils 10,9 % bei sexueller Belästigung bzw. Penetration genannt, während es bei den Übergriffen ohne Penetration 3,2 % sind.“ (Rau et al. 2019: 32). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Angaben der großen repräsentativen Befragungen (s. o.). Weiter stellen Rau et al. fest:

Von den 176 (57,0 %) von irgendeiner Form von sexueller Gewalt betroffenen Jugendlichen erlebte knapp ein Drittel (n = 54; 30,7 %) einen Übergriff erstmalig während des Aufenthaltes in der Einrichtung, in welcher sie aktuell untergebracht waren. Das entspricht 20,3 % (n = 16) derjenigen, die Opfer von Penetration wurden, 32,9 % (n = 52) der Opfer ohne Penetration und 28,2 % (n = 24) der Opfer sexueller Belästigung.

(Rau et al. 2019: 32)

Das Erschreckende an diesen Werten ist, dass gerade die Institutionen, die Kinder und Jugendliche schützen und ihr Wohl sicherstellen sollen, die Orte sind,

an denen ein Drittel der betroffenen Kinder und Jugendlichen erstmalig sexuelle Gewalt erfahren. Hinzu kommen noch die Kinder und Jugendlichen, die in Heimeinrichtungen zum wiederholten Mal sexuelle Gewalt erleiden. Angesichts des Wissens um eine sehr hohe Quote an Reviktimisierung dürfte die Anzahl derjenigen, die sexuelle Gewalt im Heim selbst erleben, also noch höher sein.

Die Zahlen zur Häufigkeit sexueller Gewalt in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe bestätigen sich auch in einer weiteren Untersuchung des DJI (Derr et al. 2017). Von den in dieser Studie befragten Jugendlichen, „erlebten 29 % (N = 76) [...] nach ihren Angaben mindestens eine Form sexueller Gewalt seit sie in ihrer Wohngruppe leben. 61 % der betroffenen Jugendlichen waren Mädchen“ (Derr et al. 2017: 13). Als Angaben zum Ort der Gewalthandlung wurden zu 16 % die Einrichtung selbst und zu 17 % die Wohngruppe genannt. Auch diese Studie zeigt, dass die meisten Täter*innen in etwa gleichaltrige Jugendliche sind. In 5 % der Fälle handelte es sich um Erwachsene aus der Einrichtung (Derr et al. 2017: 14). Damit lag hier der Anteil um die Hälfte niedriger als in den zuvor dargestellten Studien.

Kindler et al. (2018) weisen in ihrer Studie „Prävention von Reviktimisierung bei sexuell missbrauchten weiblichen Jugendlichen in Fremdunterbringung“ (PRÄVIK) auf eine sehr starke Belastung von Mädchen in stationärer Unterbringung hin, die zuvor sexuelle Gewalt erlebt hatten. Damit unterscheidet sich die Zielgruppe der Studie noch einmal wesentlich von den bislang dargestellten. Die Mädchen hatten alle zuvor Gewalt erlebt und Ziel der Erhebung war es, Aussagen zu Reviktimisierungen zu treffen. Von den Ergebnissen der Längsschnittstudie (N = 42) über ein Jahr ist besonders hervorzuheben, dass es eine sehr hohe Korrelation mit anderen Formen von Gewalt gab:

Bezogen auf ihr bisheriges Leben schilderten zum ersten Befragungszeitpunkt alle sexuellen Missbrauch, 60 % körperliche Misshandlung, 84 % psychische Misshandlung, 72 % miterlebte Partnerschaftsgewalt und 92 % Vernachlässigung. 48 % der Mädchen berichteten, allen fünf Gewaltformen ausgesetzt gewesen zu sein, 44 % vier Gewaltformen.

(Kindler et al. 2018: 128)

Zu den anfänglich sehr hohen Belastungsraten kommt eine enorm große Rate an Reviktimisierung über die zwölf Monate zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten hinzu. 75 Prozent der jugendlichen Mädchen zwischen 14 und 18 Jahren erlebten im Follow-Up-Zeitraum sexuelle Gewalt, „davon jeweils die Hälfte mit und ohne Penetration. 25 % der Teilnehmerinnen gaben keine sexuelle Reviktimisierung an“ (Kindler et al. 2018: 129). Kindler et al. arbeiteten heraus, dass

ein fehlendes „subjektives Konzept sexueller Integrität“ für eine Reviktimisierung ein entscheidender Faktor ist.

Das subjektive Konzept sexueller Integrität umfasst die (Nicht-)Existenz einer Vorstellung von einem abgegrenzten, intimen sexuellen Bereich sowie Annahmen zur Qualität der Abgrenzungen, also zu ihrer Art (z. B. porös-prekär oder selbstverständlich, flexibel oder starr) und zu grenzbezogenem sexuellem Handeln (z. B. Vermeidung sexueller Kontakte, Promiskuität, Aushandlung).

(Kindler et al. 2018: 129)

Mädchen und junge Frauen mit fehlendem oder ineffektivem subjektivem Konzept sexueller Integrität gaben zu 57 % an, im Follow-up Zeitraum von zwölf Monaten erneut schwere sexuelle Gewalt mit Penetration erlebt zu haben (Kindler et al. 2018: 131). Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass der starke Bezug auf ein subjektives Selbstkonzept den Grund für eine Reviktimisierung bei den betroffenen Mädchen sieht. Institutionelle Bedingungen des Schutzes oder Risikos für bzw. gegen das erneute Erleben sexueller Gewalt, sowie die Verantwortung der Institution werden von Kindler et al. an dieser Stelle nicht diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sexuelle Gewalt in Institutionen gesamtgesellschaftlich, je nach angelegtem Gewaltverständnis, zwischen 0,38 % und 3,1 % der Bevölkerung, oder jeden 260sten bis jeden 32sten Menschen betrifft. Betrachtet man nun Heimeinrichtungen selbst und das Risiko, in ihnen sexuelle Gewalt zu erleben, so steigt dieses Risiko mit dem Eintritt in die Institution enorm an. *Derr et al.* sprechen hier von 29 %, also annähernd jeder und jedem Dritten. Vergleicht man dies mit den oben ausgeführten Zahlen zur Gesamtbevölkerung, so tragen in Einrichtungen lebende Kinder und Jugendliche ein um ein Vielfaches erhöhtes Risiko, Opfer sexueller Gewalt zu werden.

Sowohl in Institutionen als auch in der Familie lebende Mädchen erfahren statistisch gesehen wahrscheinlicher sexuelle Gewalt als Jungen. Den hier dargestellten Studien folgend macht sexuelle Gewalt durch Erwachsene in den Institutionen einen Anteil von 10 % aus. Dabei gibt jede zehnte Institution an, in den letzten Jahren einen Verdachtsfall gehabt zu haben. Bemerkenswert sind weiter noch die überaus hohen Reviktimisierungsraten von 75 % derjenigen Mädchen in Heimeinrichtungen, die zuvor in ihrem Leben (ob in einer Institution oder anderswo) sexuelle Gewalt erlebt haben. Auf dieser Datengrundlage muss konstatiert werden, dass sexuelle Gewalt in Institutionen ein breites gesellschaftliches Problem ist und Heimeinrichtungen nicht per Definition als Schutzraum betrachtet werden sollten.

2.3 Heimerziehung – Definition, Entwicklungen und Trends unter besonderer Berücksichtigung von sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene

Das nun folgende Unterkapitel hat die Funktion, diese besondere Form der pädagogischen Institution näher zu beschreiben und einzuordnen. Zunächst wird eine theoretische, juristische und empirische Verortung vorgenommen, welche den Auftrag und die sozialpolitische Situierung der Heimerziehung nach §34 des SGBVIII klärt (2.3.1). Im Anschluss daran ist es zwingend notwendig, die Heimerziehung in historischer Perspektive zu betrachten, um zu verstehen, dass sie keinesfalls genuin am Wohl des Kindes interessiert war, sondern historisch vor allem dem Schutz der gesellschaftlichen Ordnung vor verwahrlosten Kindern und Jugendlichen diene (2.3.2). Im Weiteren werden aktuelle Entwicklungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe beschrieben (2.3.3). Abschließend soll auf das Idealbild der Familie als leitendes pädagogisches Prinzip eingegangen werden, das in der Heimerziehung zunächst randständig, seit den 1970er Jahren jedoch zunehmend als Ideal der Heimerziehung mindestens für jüngere Heranwachsende gehandhabt wird (2.3.4). Das pädagogische Prinzip genauer zu betrachten, liegt in den empirischen Ergebnissen begründet. Die Orientierung am Ideal der Familie stellt diejenigen Teams, die konzeptionell so arbeiten, vor dem Hintergrund des Themas sexueller Gewalt, vor weitreichende Probleme (vgl. 2.4.3 und 8.3.1).

2.3.1 Juristische, theoretische und empirische Verortung der Heimerziehung

Die Heimerziehung ist Teil der Kinder- und Jugendhilfe, die seit 1990²⁰ im SGBVIII geregelt ist²¹. Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe ist der §1, welcher für jeden jungen Menschen „ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (Abs. 1) festlegt. Damit wird das individuelle Wohl des Kindes juristisch vorangestellt und die Person gleichzeitig als Teil der Gesellschaft verortet. Zunächst ist es „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (§1 Abs. 2), diese Förderung und Entwicklung zu gewährleisten. Der Staat hat die Aufgabe, über die Erfüllung zu wachen und durch die

²⁰ Für die neuen Bundesländer seit Januar 1991.

²¹ Für einen Überblick über die juristische Verortung siehe auch Moch (2018).

Jugendhilfe dazu beizutragen, „Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§1 Abs. 3), Eltern zu beraten, sowie Kinder und Jugendliche „vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen“ (ebd.). In dieser Aufgabenzuschreibung erhält die Jugendhilfe ein doppeltes Mandat (Böhnisch/Lösch 1973). Sie soll sowohl ungleiche Lebensbedingungen kompensieren, als auch über das Kindeswohl wachen und dieses kontrollieren.

Sollte es dazu kommen, dass „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet [ist]“ (§27 Abs. 1), so haben die Personensorgeberechtigten einen Anspruch auf Hilfe zur Erziehung (HzE). Die Maßnahmen der Hilfe werden im Zuge eines Hilfeplanverfahren festgelegt und sollen an die individuelle Lage angepasst werden. Vorrangig sollen die Eltern, bzw. die Personensorgeberechtigten in ihrer Erziehungsfähigkeit unterstützt werden. Daraus ergibt sich die Maxime: ambulant vor stationär. Die Unterbringung „in einer Einrichtung über Tag und Nacht“, wie in §34 SGBVIII die Heimerziehung definiert wird, ist nur vorgesehen, wenn das Kindeswohl nicht anders sichergestellt werden kann. Die Hilfe ist so zu gestalten, dass sie „Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung förder[t]“ (§34 SGBVIII). Sie kann entweder die Rückführung in die Herkunftsfamilie oder in eine Pflegefamilie zum Ziel haben. Sie kann aber auch auf Dauer gestellt sein und „auf ein selbstständiges Leben vorbereiten“ (§34 SGBVIII). Deutlich wird an diesen Zielsetzungen, dass juristisch Familie als Ort des Aufwachsens als Normalzustand, als Ideal mitgeführt wird (Kessl/Koch/Wittfeld 2015). Dies ist prägend für viele Heimeinrichtungen, die sich pädagogisch am Ideal der Familie abarbeiten (siehe 2.4.3).

Träger, die eine Einrichtung der stationären Kinder- und Jugendhilfe betreiben, müssen nach § 45 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII eine Betriebserlaubnis haben. Die Heimeinrichtungen sind qua Gesetz Orte, die als primäres Ziel haben, das Kindeswohl sicher zu stellen. Dies wird wiederum von der Heimaufsicht kontrolliert. Trotz gesetzlich intendierter Nachrangigkeit ist die Inanspruchnahme der Hilfen nach §34 seit 1990 stetig gestiegen: von 1991 bis 2009 insgesamt um acht Prozent (Fendrich/Wilk 2011: 18). Für das Jahr 2009, also kurz vor der Erhebung dieser Studie, hat die Kinder- und Jugendhilfe Statistik „91.395 Maßnahmen der Heimerziehung gem. §34 SGB VIII ausgewiesen.“ (Fendrich/Wilk 2011: 18). Das sind ca. 56 Kinder pro 10.000 der unter 21-Jährigen in der Bundesrepublik (Fendrich/Wilk 2011: 18). Nach 2009 sind die Zahlen weiter gestiegen (Fendrich/Pothmann/Tabel 2020). Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat) im Forschungsverbund DJI/TU-Dortmund erklärt den Anstieg der Inanspruchnahme mindestens in Teilen mit der seit „Mitte der

2000er-Jahre an Intensität zunehmende[n] Diskussion um den Schutz von Kindern vor Vernachlässigung und Misshandlung“ (Fendrich/Wilk 2011: 18). Hier wird ein direkter Zusammenhang zwischen der Einleitung der Hilfen durch die Jugendämter und der öffentlichen Debatte um Kinderschutz gesehen. Die Antwort auf eine öffentlich thematisierte Gefährdung von Kindern wird mit mehr staatlicher Intervention in den Familien beantwortet. Der Subtext ist hier, dass eine Heimunterbringung dem Kindeswohl zuträglicher ist als ein Verbleib in der Familie. Dabei wird die Heimerziehung eher für ältere Kinder genutzt. 66 Prozent sind über 14 Jahre und lediglich fünf Prozent unter sechs Jahre alt. Die Verweildauer in den Wohngruppen wird gemittelt immer kürzer und der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund steigt über die Zeit gesehen an (BMBFSJ 2013: 348).

Auch als Arbeitsfeld hat sich die Heimerziehung ausgeweitet. „Ende 2010 wurden [...] knapp 50 000 Beschäftigte [...] gezählt, das sind über 66 Prozent aller in den Erziehungshilfen (einschließlich Erziehungsberatung) erfassten personellen Ressourcen.“ (ebd. 349). Die Heimerziehung ist gerade aufgrund des hohen Personaleinsatzes die kostenintensivste HzE. „Im Jahr 2010 wurden allein für die Minderjährigenhilfen in Heimen 2,99 Mrd. Euro aufgewendet.“ (ebd.).

Als Gegenbewegung zu den steigenden Kosten lässt sich eine zunehmende Ökonomisierung der HzE und eine erstarkende Orientierung an Wirkung feststellen (Polutta 2014). Dies hat dazu geführt, dass marktförmige Prinzipien mit privatgewerblichen Anbietern auch in der Heimerziehung Einzug gehalten haben. Dennoch steigen die Kosten der HzE insgesamt und auch der Hilfen nach § 34 weiter. Von den finanziellen Kosten abgesehen wird der Heimerziehung jedoch eine relativ gute Wirkung zugeschrieben, in dem Sinn, dass im Vergleich gesehen relativ viele Ziele der Hilfen erreicht werden (Moch 2018).

Die Mehrheit der Hilfen erfolgt auf freiwilliger Basis. 2018 betrug der Anteil der Personen, die infolge einer Kindeswohlgefährdung (§8a SGBVIII) in der Heimerziehung untergebracht waren 13 Prozent (Fendrich/Tabel 2019). Die Inobhutnahmen sind dabei zwischen 2005 und 2016 um 58 Prozent angestiegen²²(Mühlmann 2018: o.S.).

Viele Kinder und Jugendliche haben vor der Heimunterbringung schwere seelische und physische Schädigungen erlebt. Trede und Winkler gehen davon aus, dass drei Viertel der Kinder und Jugendlichen als klinisch auffällig gelten und extrem belastet sind (Trede/Winkler 2012: 322). Viele Kinder werden

²² Ein Großteil der Jugendlichen waren, wie auch bei der Gesamtmenge der Hilfen ab 2015, unbegleitete, minderjährige Geflüchtete. Aber auch wenn diese nicht berücksichtigt werden, ist die Tendenz steigend.

gesellschaftlich als arm klassifiziert, relativ betrachtet kommen mehr Kinder aus Ein-Eltern-Familien.

2.3.2 Entwicklung der Heimerziehung

Die Unterbringung von elternlosen Kindern ist die älteste Form der Kinder- und Jugendhilfe. Sie hat ihre Wurzeln im Mittelalter, wo mit den kirchlichen Findel- und Waisenhäusern erstmals eigene Einrichtungen für Kinder entstanden. „Die Aufnahme der Kinder galt als Akt christlicher Nächstenliebe, eine gottgefällige Tat, welche auch den Gebenden zur Ehre gereichte“ (Kappeler/Hering 2017: 4). Gleichzeitig waren die Bedingungen in den Einrichtungen oftmals so schlecht, dass es eine äußerst hohe Sterblichkeit der Kinder gab. Der Ursprung von Erziehungseinrichtungen für Kinder liegt also in einer Verantwortungsübernahme für die Kinder begründet, die ohne Erwachsene schutzlos gewesen wären. Dabei wurde die Position der materiell armen und schutzlosen Kinder als gottgegeben gesehen. Es traf sie also keine Schuld an ihrer Lage und sie hatten ein gesellschaftliches Recht auf Almosen (Kappeler/Hering 2017: 4).

Mit dem Beginn der Neuzeit, und damit auch mit der Reformation und einem zunehmend pietistischen Weltbild in dem Gebiet, das heute Deutschland ist, wurde Armut und soziale Randständigkeit zunehmend mit Gottesstrafe und „selbstverschuldetem Verhalten“ gleichgesetzt. Arbeit wurde als gottgefällig angesehen und es wurde von den sündigen Kindern der Armen erwartet, dass sie „in städtischen Armenhäusern durch Arbeit ,ihr Brot verdien[t]en“ (Kappeler/Hering 2017: 4). Mit der Reformation und dem Einfluss der protestantischen Ethik wurde Arbeit zunehmend wichtiger. Kappeler und Hering beschreiben hier für das Ende des 16. Jahrhunderts eine Verquickung eines Appells zur Arbeit mit dem Anspruch aus einer „pietistischen Frömmigkeit“ heraus, den Kindern auch eine Grundbildung zukommen zu lassen (Kappeler/Hering 2017: 5). Dieser Bildungsgedanke war allerdings weniger von schulischer Bildung als von Disziplin bestimmt:

In den kirchlichen und staatlichen Erziehungshäusern des 17. und 18. Jahrhunderts wurde die Verbindung von Erziehung und Strafe, von Unterdrückung und „Besserung“ zu dem dominanten pädagogischen Prinzip gemacht, das fortan die Erziehungspraxis in den Anstalten und Heimen bis in die 70er/80er Jahre des 20. Jahrhunderts weitgehend bestimmen sollte.

(Kappeler/Hering 2017: 4–5)

Der Blick auf die Kinder war nun ein abschätziger, der sie als sündige und minderwertige Menschen positionierte. Um die Gesellschaft nicht zu gefährden, war es notwendig, ihnen mit Härte zu begegnen.

Im Zuge der Industrialisierung wurden die Arbeits- und Waisenhäuser als „Lieferanten billiger Arbeitskräfte“ (Kappeler/Hering 2017: 6) entdeckt. Die dort untergebrachten Kinder mussten zu sehr schlechten Bedingungen hart und lange arbeiten, die Sterblichkeit war hoch. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts kommt es dann, im sogenannten Waisenhausstreit, erstmalig zu einer gesellschaftlichen, öffentlichen Kritik. Die hohe Sterblichkeit und die schweren Arbeitsbedingungen wurden angeprangert, einige Einrichtungen geschlossen und einige neue Einrichtungen eröffnet. Für viele, vor allem arme Kinder, gab es jedoch keine wesentlichen Verbesserungen (Lorenz 2020: 36 ff).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden erste pädagogische Ideen in Bezug auf die Heimunterbringung von Kindern festgehalten. Wohl am bekanntesten sind hier Pestalozzi mit seiner Erziehung der Armen zur Armut und der an Familie orientierten „Wohnstubenpädagogik“ (Pestalozzi 1799/1932), und Wichern mit seiner Rettungshausbewegung (Wichern 1949), der durch Sozialerziehung der Armen deren reformerischem Potential begegnen wollte. Ganz ähnlich wie Wichern zielte die Pädagogik von Don Bosco (Braido 1999) in Italien darauf, die armen Jugendlichen von der Straße zu retten. Neu an diesen pädagogischen Perspektiven war, dass sie eine potenzielle Erziehbarkeit der Kinder und Jugendlichen sahen und diesen zumindest auch mit Formen der Wärme und Zuwendung begegneten. Ähnlich wie die Philanthropen des Waisenhausstreits hatten die frühen Pädagogen nur Einfluss auf einige wenige pädagogische Projekte. Dennoch wurden einige ihrer Ideen zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Reformpädagogen aufgegriffen und sind bis heute im pädagogischen Diskurs immer noch wegweisend. In der Praxis der Heimerziehung blieb die hier entstehende Pädagogik, die das Kind ins Zentrum stellte und es mit eigenen Bedürfnissen wahrnahm, bis zum Ende des 20. Jahrhunderts auf wenige Einrichtungen beschränkt.

Mit der Gründung des deutschen Kaiserreichs wurden erste staatliche Gesetze für die Unterbringung von Kindern in Heimen erlassen. 1878 wurde die „Zwangserziehung“ eingeführt, „die regelte, dass kriminell gewordene Kinder und Jugendliche statt ins Gefängnis in eine „Erziehungsanstalt“ eingewiesen werden konnten,“ (Kuhlmann 2008: 10). Im Jahr 1900 wurde dann das Fürsorgeerziehungsgesetz erlassen und die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Anstalten staatlich geregelt. Die Mehrheit der Träger der Einrichtungen war weiterhin christlich und Teil der sich entwickelnden Wohlfahrtsverbände der Kirchen. 1906 gründete sich der Allgemeine Fürsorge-Erziehungs-Tag (AFET) als Fachorganisation für den Bereich der Anstaltserziehung. In der fachlichen Ausrichtung

dominierten hier „die eugenisch orientierten Psychiater mit ihrer Auffassung über die ‚Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen‘ als ‚anlagebedingte psychische Störung‘ [...], die dem ‚schlechten Erbgut‘ ihrer Eltern geschuldet sei“ (Kappeler/Hering 2017: 8). Hier zeigt sich eine weitere Neuorientierung im Hinblick auf die Kinder: Es zeigt sich das rassistische Gedankengut, das später unter dem nationalsozialistischen Regime und seinen strukturellen Gewaltverhältnissen dominant wurde. Sogenannte verwahrloste Kinder und Jugendliche wurden pathologisiert und als minderwertige Menschen aussortiert, um die Gesellschaft vor ihnen zu schützen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es aber auch einige öffentliche Skandalisierungen von gewaltvollen Zuständen in Heimen, in deren Zuge erste Studien zu Hospitalismus bei Kleinkindern entstanden. Im Geiste der Jugendbewegung kam es zu einigen Gründungen reformpädagogischer Projekte wie der Odenwaldschule (1910), die sich als Gegenorte gewaltvoller Strukturen verstanden.

In der Weimarer Republik wurde 1922 das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) erlassen, in dem erstmals das Recht auf Erziehung festgehalten wurde (§1). Mit diesem Anspruch, der Einführung des Jugendamtes und des Landesjugendamtes sowie des Subsidiaritätsprinzips, kann das Gesetz für die Zeit als reformorientiert beschrieben werden. Öffentliche Mittel wurden eingesetzt, um Gewalthandlungen in der Heimerziehung entgegenzuwirken (Kappeler/Hering 2017; Kuhlmann 2008). Es etablierte jedoch auch eine Zwei-Klassen-Heimerziehung: Auf der einen Seite gab es die Minderjährigenfürsorge als „kommunale Aufgabe der Betreuung von Waisenkindern und der Vormundschaft über verwaiste und uneheliche Kinder“ (Kuhlmann 2008: 11). Auf der anderen Seite war die auf Landesebene organisierte Fürsorgeerziehung mit der „Aufgabe der ‚Verwahrung‘ und Disziplinierung von ‚verwahrlosten‘ Kindern und Jugendlichen“ (Kuhlmann 2008: 11).

In diesen 90 Jahren, in denen die Fürsorgeerziehung in Deutschland existierte, zählten zu den Hauptursachen der Unterbringung auf diesem Weg neben kriminellen Handlungen von Jugendlichen auch „Herumtreiben“ und Schul- oder Arbeitsverweigerung, bei den Mädchen vor allem die sogenannte sexuelle Verwahrlosung. Ob ein Mädchen eine Nacht außerhalb der elterlichen Wohnung verbrachte, ob sie sexuell missbraucht worden war oder „häufig wechselnden Geschlechtsverkehr“ hatte – dies alles wurde durch die Kategorie „sexuell verwahrlost“ ausgedrückt. Verwahrlosung wurde aber auch häufig dann unterstellt, wenn Kinder unehelich geboren waren. Automatisch war in diesen Fällen das Jugendamt der Vormund dieser Kinder und achtete besonders [sic] auf ein möglicherweise auffälliges Verhalten dieser Kinder.

(Kuhlmann 2008: 13)

Die Zweiteilung der Heimerziehung setze sich im Nationalsozialismus fort. Nachdem sich die Institutionen der Jugendhilfe schnell an den nationalsozialistischen Apparat angepasst hatten, erfüllten sie den Auftrag, die untergebrachten Kinder nach eugenischen Prinzipien zu sortieren. Die sogenannten erbgesunden, rassisch reinen, erziehbaren Kinder und Jugendlichen wurden in NS-Jugendheimstätten untergebracht. Im Projekt Lebensborn wurden sogar eigene Heime eingerichtet, in denen vornehmlich Kinder geboren und untergebracht wurden, die neues Menschenmaterial für den propagierten arischen Volkskörper liefern sollten. Kinder und Jugendliche, deren Leben als unwert definiert worden war, wurden in Euthanasieprogrammen ermordet, zwangssterilisiert, medizinischen Versuchen ausgesetzt oder kamen in euphemistisch bezeichnete Jugendschutzlager: „getarnte[] Jugend-Konzentrationslager, die für Jungen 1940 in Moringen und für Mädchen 1942 in Verbindung mit dem Frauen-KZ Ravensbrück errichtet wurden“ (Kappeler/Hering 2017, 14).

Nach 1945 wurde die „die unheilvollen Traditionen in der Heimerziehung“ (Kappeler/Hering 2017: 16, vgl. auch Caspari et al. 2021) weitestgehend bruchlos fortgesetzt. Das Personal und auch die Räumlichkeiten wurden nur selten ausgetauscht und auch die Perspektive auf die Kinder und Jugendlichen änderte sich nur langsam. In den 50er und 60er Jahren waren die allermeisten Kinder und Jugendlichen sowohl in der BRD, als auch in der DDR weiterhin sehr repressiven und demütigenden Methoden der Heimerziehung ausgesetzt (AGJ 2010). In der DDR wurde die Heimerziehung staatlich organisiert. Als neues Motiv der Unterbringung kam hier das staatliche Eingreifen dazu, wenn die Familienerziehung nicht systemkonform war. Kinder und Jugendliche wurden auch hier in großen, rigiden Einrichtungen untergebracht. Es gab mehrere Abstufungen der Disziplinierung; der geschlossenen Jugendwerkhof Torgau stellte die härteste Stufe des Systems dar. Im Grundcharakter blieb die Heimerziehung in der DDR bis zum Ende ihres Bestehens 1990 gleich (Kappeler/Hering 2017). In der BRD wurde Unterbringung und Erziehung auch weiterhin hauptsächlich von den Wohlfahrtsverbänden der Kirchen organisiert. Die Arbeitsbedingungen für die Angestellten waren oft überfordernd. Eine mangelhafte bis gar keine Ausbildung der Betreuenden und große Gruppen verstärkten den Druck, der an die Kinder und Jugendlichen weitergeben wurde.

In der BRD wurde die Heimerziehung in den späten 1960er und 1970er Jahren einer massiven öffentlichen Kritik unterzogen.

Die wesentlichen Kritikpunkte der so genannten 'Heimkampagne' waren die ungleichen Bildungschancen, fehlende Berufsausbildungen für Jungen und insbesondere für

Mädchen, mangelnde Informationsfreiheit, Nichtbeachtung von Grundrechten, autoritärer Erziehungsstil, veraltete sexualpädagogische Konzepte, unzureichend ausgebildetes und bezahltes Personal.

(Müller 2009: 75)

Die Studentenbewegung schaffte es durch spektakuläre Aktionen der Befreiung, wie bspw. der Staffelberg-Kampagne, die Missstände in den Heimen öffentlich präsent zu machen (Schölzel-Klamp/Köhler-Saretzki 2010). In der Folge änderte sich die Kinder- und Jugendhilfe in den 1980er Jahren in der BRD grundlegend. War die Heimerziehung traditionell das übliche und zuweilen auch einzige Mittel des Staates, um in die Erziehung der Herkunftsfamilie einzugreifen. Gab es seit den Reformen der Jugendhilfe ab den 1970er Jahren in der BRD zunehmend ambulante und beratende Angebote für Familien. Ebenfalls seit den 1970er Jahren lässt sich eine Pluralisierung von Formen der stationären Unterbringung feststellen, so dass heute gar nicht mehr von Heimerziehung als einheitlicher Maßnahme gesprochen werden kann. Im Zuge der Dezentralisierung entstanden vielfach sogenannte Außenwohngruppen mit einer stärkeren Anbindung an den sozialen Nahraum. Konzeptionelles Ziel war und ist die im Heim lebenden Kinder und Jugendlichen möglichst gut in die Gesellschaft zu integrieren. Heute gelten als „häufigste Form [...] Wohngruppen mit 6 bis 10 Kindern und/oder Jugendlichen, die von professionellen Fachkräften im Schichtdienst betreut werden“ (Moch 2018: 633). Trede und Winkler sprechen über diese Fremdunterbringung nach § 34 auch als „Wohngruppenerziehung“ (2012: 335). Diese vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit eben solchen Wohngruppen.

Mindestens seit dem achten Jugendbericht der Bundesregierung ist hier auch die Lebensweltorientierung eine wichtige pädagogische Maxime geworden (BMJFFG 1990; Moch 2018; Trede/Winkler 2012). Am Anspruch der Integration wird deutlich, dass sich der Blick auf die Kinder und Jugendlichen geändert hat. Sie sollen zurück in die Gesellschaft begleitet werden. Die Idee, dass die Gesellschaft vor ihnen geschützt werden müsse, scheint überholt. Dennoch zeigen Berichte ehemaliger Bewohner*innen, dass die Bezeichnung *Heimkind* früher und auch heute noch stark stigmatisiert und Bewohner*innen oftmals verheimlichen, wo sie leben bzw. gelebt haben (Bruns 2019).

Im Hinblick auf sozialpädagogische Orientierungen in der Heimerziehung lässt sich feststellen, dass in den letzten zwanzig Jahren eine Vielzahl an spezialisierten, oftmals verhaltenstherapeutischen Wohngruppen eingerichtet wurde. Diese oft auf standardisierten Methoden und Token-Systemen basierende Pädagogik formuliert häufig einen therapeutischen Anspruch. Teil dieses Konzeptes ist ein hoher Grad an Geschlossenheit der Wohngruppe. Es ist es dann auch nicht

verwunderlich, dass die Anzahl der Plätze von geschlossener Unterbringung (GU) von Kindern und Jugendlichen über die letzten zwanzig Jahre zugenommen hat (Lindenberg 2018). In engem Zusammenhang mit behavioristischen Konzepten und geschlossenen Unterbringungen stehen zahlreiche Gewaltkonstellationen in Einrichtungen der Heimerziehung, denen gemein ist, dass sie alle mit verhaltensmodifizierenden Konzepten gearbeitet haben (Lorenz 2020; Kessl et al. 2015a). Diese öffentlich gewordenen Fälle zeigen, dass auch gegenwärtig Kinder und Jugendliche noch massive körperliche und psychische Gewalt in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe erfahren und diese auch mit den bisherigen Reformen nicht vollständig beendet werden konnte.

2.3.3 Die bürgerliche Kleinfamilie als pädagogisches Ideal²³

Seit dem 18. Jahrhundert wurde konzeptionell immer wieder eine Orientierung der pädagogischen Institution und des pädagogischen Handelns an der bürgerlichen Vorstellung von Familie propagiert. Dabei war diese Orientierung zunächst nicht für die Breite der Anstaltserziehung relevant, gewann aber zunehmend an Bedeutung und ist eine konzeptionelle Variante, die sich bis heute durchgesetzt hat.

In der theoretischen Auseinandersetzung, aber vor allem in der empirischen Arbeit hat sich gezeigt, dass diese konzeptionelle Orientierung an Familie im Kontext von sexueller Gewalt in Institutionen besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Ein wesentliches Ergebnis dieser Studie ist, dass eine konzeptionelle Orientierung an Nähe, wie sie für familienanalog arbeitende Wohngruppen gegeben ist, im Kontext von sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen die pädagogischen Fachkräfte vor ungleich größere Handlungsunsicherheiten stellt, als es distanzierte Konzepte tun. Um eine Grundlage für die Darstellung der Rekonstruktionen zu schaffen, wird an dieser Stelle das Konzept der pädagogischen Orientierung am Ideal der bürgerlichen Familie näher ausgeführt.

Historische Einordnung des Familienprinzips

Historisch entstand eine konzeptionelle Orientierung an der bürgerlichen Kleinfamilie als Antwort auf defizitäre Zuschreibungen an Arbeiterfamilien. Sowohl Pestalozzi (1799/1932) mit der Wohnstubenpädagogik, als auch Wichern (1949)

²³ Die hier dargestellten Überlegungen zum Ideal der bürgerlichen Kleinfamilie in der Kinder- und Jugendhilfe haben ihren Ursprung in den gemeinsamen Diskussionen im Forschungsprojekt IRiK. Beteiligt waren daran Fabian Kessl, Martin Bittner, Sabine Reh, Katharina Steinbeck, Delia Kubiak und Denise Löwe.

mit dem Rauhen Haus, als auch die Reformpädagogen am Beginn des 20. Jhd. hatten zum Ziel, Heranwachsenden fehlende moralische Prinzipien und Sittlichkeit, sowie familiäre Nähe beizubringen. Dabei wurde die bürgerliche Kleinfamilie idealisiert und als pädagogisches Konzept adaptiert (Moch 2018, Kappeler 2018). Pestalozzis und Wicherns pädagogische Ansätze wurden in ihrer Zeit nicht in die breite Praxis gebracht, sie galten aber auch damals schon als wegweisende Ansätze für die Entwicklung der Pädagogik.

Dabei berücksichtigten sie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Familien nur sehr unzureichend (Kappeler 2018). Ein Beispiel für reformpädagogische Projekte zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist das 1910 vom Ehepaar Geheeb gegründete Landschulheim „Odenwaldschule“, in der die Kinder und Jugendlichen in „Familien“ mit einer Lehrkraft als Elternersatz wohnten (Keupp et al. 2019). Weitere Beispiele sind das 1919 von Siegfried Bernfeld gegründete Kinderheim Baumgarten, Karl Wilkers Anstalt Lindenhof in Berlin (1917) und Janusz Korczaks Kinderheim Dom Sierot (1912). Theoretisch begleitet wurden diese Projekte von der sich neu formierenden sozialpädagogischen Bewegung, „die weit mehr die öffentliche Diskussion [beeinflusste], als die Praxis der Kinderheime und Erziehungsanstalten, die erst um 1980 einen wirklichen Bruch mit der Tradition der alten ‚Zwangserziehung‘ vollzog“ (Kuhlmann 2008: 15).

In der Weimarer Republik kamen mit den Familienfürsorger*innen erste ambulante Hilfen auf. Sie sorgten mit ihren Interventionen entweder dafür, dass sich die Familienpraxis eher dem Ideal der bürgerlichen Familie annäherte, oder aber Kinder und Jugendliche aus den Familien herausgenommen wurden, um sie in Heimen unterzubringen. Kappeler weist darauf hin, dass es bereits in den 1920er Jahren Kritik an der Orientierung am Ideal der bürgerlichen Kleinfamilie gab, welches die Lebensrealität von Arbeiterfamilien verkennt (Kappeler im Anschluss an Otto Rühle 1922).²⁴

Da das Aufwachsen in der Familie nach wie vor juristisch den Normalzustand darstellt (§6 BGB), ist eine staatliche Herausnahme von Kindern und Jugendlichen immer ein Zeichen von Scheitern und Kritik an der Herkunftsfamilie. Der Staat übernimmt die Fürsorge in diesem Fall subsidiär. Inwieweit der pädagogische Ersatzort einer idealen (bürgerlichen) Familie nahefehlt, unterscheidet sich je nach pädagogischem Konzept. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren kaum

²⁴ An dieser Stelle möchte ich Manfred Kappeler für seine überaus anregende Kritik danken, die er an unseren Überlegungen und denen der Kasseler Kolleg*innen formuliert hat. Er wies uns darauf hin, dass in den pädagogischen Konzeptionen nicht die Familie generell idealisiert wurde und wird, sondern es sich vielmehr um die Idealisierung der bürgerlichen Kleinfamilie handelt und dass Familien, die nicht diesem Ideal entsprachen, in der Folge strukturell abgewertet wurden und werden.

Einrichtungen existent, die sich an einem Ideal der bürgerlichen Familie orientierten. Die öffentliche Erziehung erfolgte im Kontrast zur Familie in großen, geschlossenen Anstalten. Es wurden lediglich einzelne Funktionen übernommen, deren Erfüllung sonst der Familie oblagen: Obdach bieten, erziehen, Schulpflicht gewährleisten. Was in den Anstalten nicht vorgesehen war, ist eine für das Aufwachsen konstitutive Intimität, eine tief vertraute persönliche Beziehung. Kritisch diskutiert wurde die fehlende Intimität ab den 1930er Jahren durch Studien zum Hospitalismus bei Säuglingen (Spitz 2005).

Ein Unterschied zwischen öffentlicher Anstaltserziehung und familialiserten Einrichtungen zeigt sich in der NS-Zeit. Während der Herrschaft der Nationalsozialisten in Deutschland kam es zu einer Glorifizierung der Familie, wobei auch hier nur bestimmte Familien mit bestimmten Werten gesellschaftlich gewollt waren. Für die in den NS-Jugendheimstätten untergebrachten, als für den Volkskörper wertvoll angesehenen Jugendlichen (vgl. 2.3.2), wurde ein Familienprinzip eingeführt. Eine Investition in die Beziehung und emotionale Fürsorge stand so nur den dem ideologischen Ideal entsprechenden Kindern und Jugendlichen zu.

Nach dem 2. Weltkrieg wurde Familie als leitendes Konzept im deutschsprachigen Raum von zwei Protagonisten für ihre Pädagogik weiterentwickelt. Zum einen war das Andreas Mehringer²⁵, der mit dem Münchener Waisenhaus die Anstaltserziehung durch eine familienorientierte Heimerziehung ersetzen wollte (Mehringer 1982; Behnisch 2018) und zum anderen Hermann Gmeiner, der 1949 in Tirol das erste SOS-Kinderdorf gründete (Müller 2009: 74; Münchmeier 2016). Beide Gründungen reagierten, wie vorangegangene familiäre Konzeptionen, auf eine soziale Krise der Familie, hervorgerufen durch den Krieg. Was die Herkunftsfamilie nicht (mehr) leisten konnte, musste die Institution übernehmen. Mehringer und Gmeiner sahen in ihren pädagogischen Konzepten das bürgerliche Familienideal als zentralen Bezugspunkt. Die Familie war der Ort, der Zugehörigkeit, Nähe und sittliche Erziehung gewährleisten sollte. Für die allermeisten Kinderheime der 1950er und 1960er Jahre spielte Familienorientierung jedoch keine Rolle. Sie waren weiterhin durch „eine rigide Anstaltspädagogik aus Drill, Stigmatisierung und Entwürdigung geprägt“ (Behnisch 2018: 17; AGJ 2010). Aber auch in den reformerischen Projekten wie den SOS-Kinderdörfern kam es immer wieder zu rigiden, gewaltvollen Verhältnissen (Schreiber 2014).

²⁵ Mehringer war in der NS-Zeit Befürworter der Eugenik und hat sich durch Publikationen aktiv an ihr beteiligt. Christian Schrapper diskutiert diese Janusköpfigkeit des Pädagogen (2005).

In den Heimkampagnen ab den späten 1960er Jahren übten politisch Linke, unter ihnen auch Sozialarbeiter*innen, Kritik an den gewaltvollen, totalen Institutionen, die zu deren weitgehenden Abschaffung führten. Sie kritisierten aber ebenso die „konservativ-klerikale Familienideologie“ (Kappeler 2018: 44), welche sie als leitend für die Stigmatisierung vieler Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien identifizierten. 95 Prozent aller Kinder und Jugendlichen in Heimen stammten aus dem Arbeitermilieu (ebd.). Zur Kritik an der normativen Vorstellung von Familie schreibt Kappeler:

Es zeigte sich, dass die Vorstellung einer „normalen“ Erziehung aus dem tradierten Leitbild der bürgerlichen Kleinfamilie [...] abgeleitet wurde. Die bürgerliche Kleinfamilie [...] wurde dabei mit einer „normalen“, „gesunden“ und „funktionierenden“ Familie gleichgesetzt und zum Beurteilungsmaßstab für eine „misslingende“ oder „gescheiterte“ Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Devianz, Pathologie und Dysfunktionalität wurden somit als Eigenschaften unterstellt, welche keine Bestandteile bürgerlicher Kleinfamilien [...] darstellen würden.

(Kappeler 2018: 42)

So waren es dann auch nicht die reformistischen Akteur*innen der Heimkampagne, die die Familienorientierung als pädagogisches Konzept einbrachten. Sie vertraten viel mehr Ansätze neuer Wohnformen nach einem demokratischen Verständnis, das generationale und patriarchale Machtverhältnisse kritisierte. Gleichwohl wird in den Konzepten das kindliche Bedürfnis nach Nähe aufgegriffen, was bis dato als allein charakteristisch für die familienanaloge Pädagogik dargestellt wurde.²⁶

Ab den 1970er Jahren ist für die Entwicklung der Heimerziehung die Lebensweltorientierung von Hans Thiersch wegweisend (Thiersch 2009a; Behnisch 2018). Dies spiegeln die Neukonzeption des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) wider. Die Lebensweltorientierung führt mit ihren Struktur- und Handlungsmaximen zu Regionalisierung, Alltagsorientierung und Normalisierung. In der Heimerziehung bedeutet dies kleinere Gruppen, die nicht mehr auf zentrale Dienste wie eine Großküche oder Wäscherei zurückgreifen, sondern den Alltag, oder, wie Behnisch es nennt, das „Tägliche“

²⁶ An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die in Zusammenhang mit der Kritik an der Heimerziehung stehenden Konzeptionen der pädagogischen Linken ebenfalls Risiken hinsichtlich sexueller Gewalt mit sich tragen. Die Problematik der sexualpädagogischen Aspekte, die eine Trennung von kindlicher und Erwachsenen Sexualität infrage stellt, ist u. a. von Meike Sophia Baarda aufgearbeitet worden (2017, 2018, 2020).

(2018), selbst organisieren und dezentral positioniert sind. Mit diesen Veränderungen gleicht der Alltag der Wohngruppen immer mehr dem von Familien. Diejenigen, welche die Erziehungsverantwortung haben, sind auch zuständig für Care-Arbeit (Waschen, Kochen, medizinische Grundversorgung). Ebenso werden sie auch für das emotionale Wohlergehen der in den Wohngruppen lebenden Kinder verantwortlich gemacht.

Systematische Bestimmung des Leitbildes

Befragt man nun diese rückblickende Darstellung im Hinblick darauf, was eigentlich das Familiäre ist, an dem sich die Einrichtungen konzeptionell orientieren, so wird schnell deutlich, dass Familie ein hoch normativ aufgeladenes Konstrukt ist. Die Ausrichtung geht von ganz spezifischen Normalitätsannahmen über

„die idealen (generationalen) Bedingungen kindlichen Aufwachsens sowie über die familial zu leistenden (Sorge-)Aufgaben [aus]. Familie wird auch im 21. Jahrhundert weiterhin als vollständiges Zwei-Generationen-Arrangement (Eltern und leibliche Kinder) mit einer heterosexuellen Erwachsenenkonstellation (Ehe) und einer komplementären geschlechtstypischen Arbeitsteilung (männliche Erwerbsarbeit und weibliche Sorgearbeit) imaginiert“

(Wittfeld/Bittner 2019: 42).

Mit Mühling kann dies als hegemoniales „hoch konsistente[s] Leitbild“ (Mühling et al. 2006: 43) beschrieben werden, das auf eine Personen- und Positionenkonstellation verweist, an die Erwartungen geknüpft sind: „(1) der Liebe und der bedingungslosen Zuwendung, (2) einer engen Bindung und (3) der persönlichen Erfüllung und des persönlichen Glücks.“ (Wittfeld/Bittner 2019: 42 f; vgl. auch Kessler/Koch/Wittfeld 2015). Besonders hervorgehoben wird die besondere Qualität der Beziehungen, die positiv bestimmte Intimität und Fürsorge füreinander.²⁷

Bereits in den 70er Jahren wurde die Orientierung an Familie kritisiert: Der Familienbegriff diene „zur ideologischen Absicherung von Verhältnissen und Lebensbedingungen, die dringend verändert oder gar abgeschafft werden müssten“ (Kappeler 2018: 34). Eine konzeptionelle Orientierung an Familie

²⁷ Die Systematische Bestimmung ist im Kontext des Projektes „Institutionalisierte Risikokonstellationen sexueller Gewalt in familialiserten pädagogischen Kontexten“ (IRIK) entstanden. Das Verbundprojekt wurde 2013–2016 am Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen (Fabian Kessler, Nicole Koch, Delia Kubiak, Katharina Steinbeck, Meike Wittfeld, Amelie Wunder) und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Sabine Reh, Martin Bittner, Denise Löwe) durchgeführt (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF).

reproduziert die Normalisierung einer aufgeladenen „bürgerlichen Familialität“ (Esser 2013: 164).

„Dass gegenwärtig und auch historisch Familienformen immer vielfältiger waren und sind, wird dabei ignoriert. Pädagogisch-professionelle Strategien der Familialisierung zielen dementsprechend darauf, in pädagogischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder der Schule jenen „pädagogischen Urverhältnisse[n]“ (Roth 1999, S. 303) näher zu kommen, sie zumindest zu imitieren, indem sie die pädagogischen Institutionen familialisieren. Bezug genommen wird in diesen Fällen primär oder ausschließlich auf die angenommenen bzw. unterstellten positiven und vorteilhaften Anteile einer spezifischen, dem bürgerlichen Modell von Familie entsprechenden, Familialität.“

(Wittfeld/Bittner 2019: 42 ff)

„Nicht in einer Familie aufzuwachsen ist ein Ausnahmezustand. Dieses gesellschaftliche Deutungsmuster kennen und teilen auch die meisten Kinder [...]“ (Wolf 2002: 108). Wolf weist mit Blick auf die Heimerziehung darauf hin, dass die dort aufwachsenden Kinder und Jugendlichen starke Bedürfnisse nach Kontinuität und belastbaren Beziehungen zu Erwachsenen haben. An einem gemeinsamen Lebensort, der mit einer relativ hohen gegenseitigen Abhängigkeit zwischen Erwachsenen und Kindern verbunden ist, sieht er für viele (nicht für alle) Kinder trotz übersteigerter Idealisierung von Familienähnlichkeit einen guten Platz zum Aufwachsen, solange es einen offenen Umgang mit den nicht zu überwindenden Unzulänglichkeiten gibt (Wolf 2002). Winkler (2002) argumentiert an vielen Stellen ähnlich wie Wolf, wobei für ihn die bewusste und auch so benannte Imitation von Familie pädagogisch sehr gewinnbringend sein kann. Wichtiges Element seiner Argumentation ist, dass die Imitationen nicht zu Täuschungen werden dürfen, sondern als „pädagogisches Setting eigener Art und mit eigener Qualität betrieben und beachtet werden müssen, weniger in der Nähe und Distanz zur Familie, sondern vielmehr als eine spezifische pädagogische Leistung“ (Winkler 2002: 303). Mit dieser Argumentation schließt er an Josef Martin Niederberger und Doris Bühler-Niederberger (1988) an, die in ihrer Studie die Familienanalogie in der Heimerziehung als „eine geschickte Täuschung“ (Niederberger/Bühler-Niederberger 1988: 175) kritisieren. Auch, wenn es temporär gelänge eine enge, familiäre Bindung herzustellen, scheitere diese immer wieder notwendigerweise an dem institutionellen Rahmen: Die Personen im Arrangement sind austauschbar und eine Mitgliedschaft nur temporär, das führt für die Kinder und Jugendlichen immer wieder zu emotionalen Verletzungen (vgl. auch Planungsgruppe Petra (1987; 1993).

Im normativ positiv aufgeladenen Leitbild wird ebenso ignoriert, dass Familie auch in der bürgerlichen Kleinfamilienkonstellation nicht per se liebevoll ist, sondern wie bspw. Honig (1992) eindrücklich zeigt, ist in Familien Intimität immer eng mit dem Potential für Gewalt verbunden. Familialität als Entstehungsbedingung für sexuelle Gewalt wird in Abschnitt 2.4 noch ausführlicher betrachtet.

Zwei ethnografische Studien zu Familialität in pädagogischen Wohngruppen mit inwohnenden Fachkräften zeigen empirisch, wie im Alltag die genannten Merkmale von Familialität deutlich werden:

Florian Eßer und Stefan Köngeter haben anhand einer Ethnografie in einem urbanen Kinderdorf untersucht, wie Familialität dort hergestellt wird. Dabei übersetzen sie Familialität in die Kategorien Zugehörigkeit und Sorgeverhältnis (Eßer/Köngeter 2012; Eßer 2013). Sie zeigen, dass „[i]n der Rekonstruktion der familien(kind)bezogenen Praktiken in der Heimerziehung [...] eine ‚öffentliche‘ Familienkindheit auf der Ebene des konkreten Alltagshandelns durchaus praktisch möglich ist.“ (Eßer 2013: 173). Dabei gehen sie mit ihrem analytischen Zugang des *doing family* davon aus, dass Familie nicht als Struktur existiert, sondern in Praktiken der Kindheit, Sorge und Familialität hergestellt wird. Deutlich wird hier, wie die situative Herstellung von familialen Merkmalen gelingt. In dieser gegenwartsorientierten Perspektive wird Familialität wiederum positiv gerahmt (Sorge und Zugehörigkeit). Weiter geraten Veränderungen der Konstellation aus dem Blick, bspw., wenn Menschen aus dieser ausscheiden.

Werner Thole, Maximilian Schäfer et al. nehmen in ihrer ethnografischen Studie „Zwischen Institution und Familie“ (2018a) auch die Dimension der Sorge in den Blick. Dabei stellen sie vorab fest, dass es in der Heimerziehung eine „handlungspraktische Substitution der elterlichen Sorge im Alltag durch die erwachsenen Erziehungs- und Betreuungspersonen [braucht]“ (Schäfer/Thole 2018b: 82). Sie identifizieren zwei Muster, wie mit der Übernahme eben der elterlichen Sorge umgegangen wird.

Im Falle der distanzmaximierenden pädagogischen Handlungspraxis wird der pädagogische, erzieherische Auftrag in der funktionalen Substitution der elterlichen Sorge gesehen, die Herkunftsfamilie allerdings als unersetzbar gedeutet und den alltäglichen Distanzierungen liegt insbesondere das Motiv zugrunde, Angriffsflächen für antizipierte persönliche Kränkungen durch die stationär untergebrachten jungen Menschen möglichst zu minimieren. Der nähemaximierenden pädagogischen Handlungspraxis entspricht dagegen die pädagogische Auftragsdeutung, neben der funktionalen Substitution der elterlichen Sorge, den jungen Menschen auch im Rahmen ihrer Fremdunterbringung die kompensatorische Möglichkeit für persönlich-familial gefärbte Beziehungserfahrungen zu bieten. In den Rekonstruktionen zeigt sich hier

das Motiv, mittels maximierter persönlicher Nähe eine besondere Identifikation der jungen Menschen mit den Settings anregen zu wollen.

(Schäfer/Thole 2018b: 85–86)²⁸

Der entscheidende Unterschied in den Mustern ist also der Umgang mit Nähe und Distanz. Wird in Betracht gezogen, dass körperliche und emotionale Nähe als ein wesentliches Kennzeichen von Familialität und damit auch Familialisierung ist, so ist mindestens bedenkenswert, ob es sich bei Wohnkonstellationen des ersten Typs wirklich um familialisierte Settings handelt, oder ob Familialisierung hier lediglich als leeres Etikett verwendet wird (vgl. auch Schäfer 2021). Auch in diesen Mustern wird Familialität als etwas positives konnotiert. So kann resümierend festgehalten werden das konzeptionell an Familie orientierte Organisationen in Bezug auf das Familienideal immer beides sind „(1) Hilfskonstruktionen, die aufgrund ihrer Institutionalisierung von Familie nie an die ‚echte‘ Familie herankommen können und (2) die bessere Familie, weil die öffentliche Kontrolle die Unzulänglichkeiten der ‚echten‘ Familie heilen soll.“ (Wittfeld/Bittner 2019: 43).

2.4 Entstehungsbedingungen sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in Institutionen

Im Folgenden steht die Frage im Fokus, wie es zu sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen kommen kann. Dabei wird der von Fabian Kessl und Friederike Lorenz vorgeschlagene Begriff der „Gewaltkonstellationen“ (Lorenz/Kessl 2015, S. 286) verwendet, der darauf hinweist, „dass es sich bei Gewalt durch Professionelle in Institutionen um eine Konstellation aus personellen, konzeptionellen und institutionellen Bedingungen handelt, die eine Gewaltausübung ermöglichen“ (ebd). Eine Analyse der Erklärungsansätze zu sexueller Gewalt im Forschungsdiskurs legt nahe, die vorgeschlagene Systematisierung um gesellschaftliche Bedingungen zu erweitern. Auch wenn diese Bedingungen immer miteinander in Verbindung stehen und es sich nicht um simple Kausalitäten handelt (Wolff 2010: 464), ist es für analytische Zwecke sinnvoll, sie getrennt voneinander zu betrachten.

²⁸ In der hier vorliegenden Studie wird empirisch deutlich, dass eben diese Zuständigkeits-erklärungen für Nähe, Intimität und Vertrautheit, die aus dem Anspruch der Familialität abgeleitet werden, in Bezug auf sexuelle Gewalt in Institutionen hoch problematisch werden (vgl. Kapitel 9).

Der Diskurs um sexuelle Gewalt wirft Fragen dazu auf, wie Menschen zu Täter*innen werden und ob und warum manche Kinder und Jugendliche eher zu Opfern sexueller Gewalt werden. Personenbezogene Erklärungsmuster waren bis 2010 im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit und Forschung (Hoffmann 2011, 2015). Zentral sind individuelle Merkmalszuschreibungen, von denen ein Risiko abgeleitet wird, Opfer, bzw. Täter*in zu werden. Oftmals finden sich hier psychologische Erklärungsmuster. Bezogen auf personenbezogene Erklärungsansätze ist der wohl bekannteste Ansatz zur Erklärung sexueller Gewalt gegen Kinder das Vier-Faktoren-Modell von David Finkelhor (1984). Dieses Model identifiziert vier Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit es zu sexueller Gewalt gegen Kinder kommt:

- Ein(e) potenzielle(r) Täter(in) muss motiviert sein, ein Kind sexuell zu missbrauchen. [...]
- Ein(e) potenzielle(r) Täter(in) muss innere Hemmungen gegen das Ausagieren dieser Motivation überwinden.
- Ein(e) potenzielle(r) Täter(in) muss äußere Hemmfaktoren überwinden.
- Ein(e) potenzielle(r) Täter(in) muss Widerstand von Seiten des Opfers überwinden oder ein anderer Faktor muss die Widerstandskraft des Opfers schwächen.

(zitiert nach Kolshorn 2018: 141)

Dieses Model ist international weit verbreitet und im deutschsprachigen Diskurs ein prominenter Bezugspunkt (Bundschuh 2010: 32), der kritisiert und erweitert wurde. Tony Ward und Stephen M. Hudson (2001) stellen bspw. die Frage warum emotionale Bedürfnisse und Blockierungen, also nicht-sexuelle Bedürfnisse, durch sexuelle Handlungen befriedigt werden. Hier liefert das Model keine Antwort (Ward/Hudson 2001: 298 ff). Brachmann kritisiert an Tätertypologien die die beiden Kategorien „Pädosexuelle Täter sowie Täter mit primärer Orientierung gegenüber Erwachsenen“ (Brachmann 2019: 110) unterscheiden, dass hier eine Dichotomie suggeriert wird, wie sie real nicht vorliegt.

„Die Grenzen zwischen den deklarierten Tätergruppen sind allerdings fließend, da die Täter der ersten Typologie z. T. ebenfalls situativ agieren und im Falle der zweiten Tätergruppe sich im Verlauf der Täterkarriere Fixierungen ausschließlich auf Heranwachsende ergeben können. Bemerkenswert ist, dass die Tätergruppe der Pädokriminellen im engeren Sinne (Typ 1) innerhalb des Tatkontextes sexualisierter Gewalt gegen Heranwachsende zahlenmäßig in der Minderheit ist und jene Gruppe quantitativ überwiegt, die Gelegenheiten ausnutzt. Dies unterstreicht erneut die Bedeutung

institutioneller und organisatorisch-struktureller Rahmungen bei der Ermöglichung sexueller Übergriffe auf Heranwachsende in (pädagogischen) Einrichtungen.“

(Brachmann 2019: 110)

In seiner Kritik macht Brachmann deutlich, dass es unumgänglich ist, institutionelle Bedingungen in den Blick zu nehmen, um das Entstehen von sexueller Gewalt zu erklären.

Besonders feministische, machtkritische Stimmen im Diskurs kritisieren die personenbezogenen Erklärungsmodelle und führen gesellschaftliche Erklärungsmodelle an. So geht bspw. Maren Kolshorn davon aus, „dass sexualisierte Gewalt im Wesentlichen durch eine patriarchale Kultur bedingt ist und gleichzeitig dazu beiträgt, diese aufrechtzuerhalten.“ (Kolshorn 2018: 142). Grade an Finkelhor kritisiert Kolshorn, dass die Ursachen nur aus Perspektive der Täter*innen betrachtet werden. Sie entwickelt das Model weiter, indem sie die Opfer- und die Umfeldperspektive mit einbezieht und zeigt, wie verwoben diese Perspektiven miteinander sind und wie wirkmächtig sich „gesellschaftliche Einflüsse“ darstellen (Kolshorn 2018: 142 ff). So können ihr zufolge dann auch ambivalente Beziehungen, gesellschaftliche Blindstellen und Mythen um sexuelle Gewalt und Geschlechterverhältnisse in den Blick genommen werden (Kolshorn 2018: 142 ff). Die Eingebundenheit von sexueller Gewalt in Macht- und Herrschaftsverhältnisse hier mit unterschiedlichen Theorieperspektiven zu beleuchten, übersteigt den Rahmen dieser Arbeit. Festgehalten werden kann jedoch, dass in Bezug auf Deutschland in Abschnitt 2.1.1 die Voraussetzungen dargestellt worden sind, die dazu beigetragen haben, dass das Thema sexuelle Gewalt in Institutionen (neu) verhandelt werden konnte. Die wissenschaftlichen Studien zur Odenwaldschule zeigen deutlich, dass es eine enge Verknüpfung mit gesellschaftlichen Umbrüchen zur Liberalisierung von Sexualität, auch für Kinder und Jugendliche, ab den späten 1960er Jahren gab, die als Legitimationsfolie für eine Kultur der Grenzverletzungen an der Odenwaldschule diente (Brachmann 2019: 443; Keupp et al. 2019: 403 ff, auch Baader 2017). Besonders im internationalen Vergleich wird deutlich, wie unterschiedlich sexuelle Gewalt in Institutionen je nach historischem und gesellschaftlichem Kontext wahrgenommen und als solche klassifiziert wird. Bislang sind gesellschaftliche Erklärungsmuster im Fachdiskurs wenig beleuchtet worden, auch wenn sie hoch relevant zu sein scheinen. Für einen systematischen Vergleich von historischen und nationalen Kontexten bedarf es hier weiterer Forschung.

Der Fokus dieser Studie liegt auf der stationären Kinder- und Jugendhilfe als pädagogische Institution und der wesentliche Bezugspunkt sind hier institutionelle Entstehungsbedingungen. Während Lorenz und Kessl zwischen

konzeptionellen und institutionellen Bedingungen differenzieren, werden in der hier am Gegenstand weiterentwickelten Systematik institutionelle Bedingungen als Oberbegriff verwendet, unter dem organisationale, pädagogische und konzeptionelle Bedingungen zusammengefasst werden (siehe Abb. 2.1). Dabei sind die Dimensionen eng miteinander verwoben und überschneiden sich. Zudem werden die drei Dimensionen von Bedingungen sowohl in Bezug auf ihr Schutz- als auch Risikopotential hin befragt. Es handelt sich in keiner Weise um einen kausalen Zusammenhang mit einer simplen Gleichung wie schlechtere Arbeitsbedingungen = mehr sexuelle Gewalt oder mehr Aufsichts- und Beschwerdestellen = weniger sexuelle Gewalt. Vielmehr geht es darum, institutionelle Rahmenbedingungen auf ihr Schutz- und Risikopotential hin zu diskutieren.

Organisationale Rahmenbedingungen (2.4.1) sind dabei solche, die für alle stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zutreffen. Pädagogische Bedingungen (2.4.2) beziehen sich auf das grundlegende pädagogische Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, die ebenfalls für alle Einrichtungen konstitutiv sind und in weiten Teilen für alle pädagogischen Institutionen gelten. Die konzeptionellen Bedingungen (2.4.3) hingegen beziehen sich auf die unterschiedlichen Ausrichtungen von Einrichtungen und treffen daher nur auf solche Einrichtungen zu, die diese Bedingungen explizit oder implizit schaffen. Gerade in Bezug auf die konzeptionellen Bedingungen könnten hier weitere Bedingungen auf ihr Schutz- und Risikopotential hin befragt werden. Die hier getroffene Auswahl schließt an die empirischen Ergebnisse an, die eben diese Bedingungen im Weiteren als relevant markieren werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung traf dies bspw. auf die evangelische Kirche nicht zu. Diesbezüglich setzte die mediale Thematisierung und dementsprechend ein gesellschaftliches Problembewusstsein erst später ein. Die nachfolgende Abbildung gibt eine Übersicht über die Bedingungen, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

2.4.1 Organisationale Bedingungen

Organisationale Bedingungen sind in der Struktur der stationären Hilfen zur Erziehung grundgelegt. Es herrschen immer bestimmte Arbeitsbedingungen, unter denen die Professionellen agieren, es handelt sich immer um ein räumliches Arrangement, das die Ausgestaltung von Privatheit maßgeblich beeinflusst. Strukturell ist auch immer eine Aufsicht über die Einrichtungen vorgegeben. Die letzte hier behandelte Bedingung wird unter dem Begriff „Primat der Einrichtung“ zusammengefasst, der die Neigung zur Selbsterhaltung von Organisationen

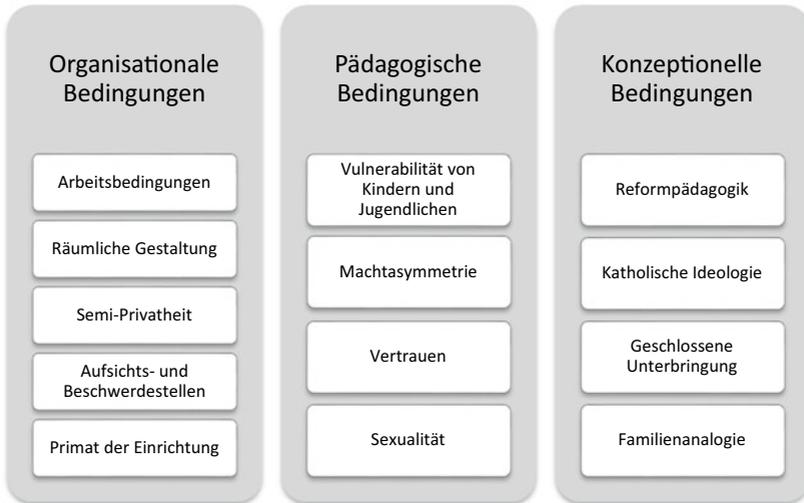


Abbildung 2.1 Institutionelle Schutz- und Risikobedingungen sexueller Gewalt. (Eigene Darstellung)

ausdrückt. Hier handelt es sich eher um eine soziologische Grundstruktur, die Organisationen inhärent ist.

Arbeitsbedingungen

Auf der strukturellen Ebene der Institution sind die Rahmenbedingungen entscheidend dafür, ob und wie professionell gehandelt werden kann. Wie sich Arbeitsbedingungen auf ein institutionelles Risiko sexueller Gewalt auswirken, ist bislang wenig erforscht worden.

Im stationären Kontext bringen die dort lebenden Kinder und Jugendlichen Vorbelastungen mit. Als erste relevante Arbeitsbedingung kann daher auf Reflexionsräume verwiesen werden, die erst eine Bearbeitung dieser Herausforderungen möglich machen. Die Abwesenheit von Reflexionsräumen wird dann zum Risikofaktor für ein Auftreten von sexueller Gewalt (siehe 2.4.2). Als sicher gilt, dass eine Überforderung von Fachkräften durch eine „quantitativ und qualitativ unzureichende Personalausstattung, [...] zeitliche, fachliche und psychische Überforderungen der Mitarbeiter_innen und damit potenziell gewaltförmige Erziehungspraktiken bzw. die Duldung von Übergriffen zur Konsequenz haben kann (Pöter/Wazlawik 2018: 37). Auch eine geringe Qualifikation wird somit als

risikofolle Bedingung angesehen. Zum einen bringt eine geringe Qualifikation mit sich, dass die pädagogisch Tätigen wenig bis kein Wissen über pädagogische Beziehungen und sexuelle Gewalt haben aufbauen können (Brachmann 2019: 118; Keupp et al. 2019: 407), zum anderen Entstehen durch die geringe Qualifikation Abhängigkeiten gegenüber der Einrichtung, die eine Aufdeckung von Gewaltverhältnissen erschweren (Keupp et al. 2019: 214; Brachmann 2019: 181).

Zentrale Erkenntnisse zur Relevanz von Arbeitsbedingungen, die im deutschsprachigen Raum bislang wenig beachtet wurden, liefert eine englische Studie von Jan Horwath (2000). Ein grundlegendes Ergebnis dieser Studie ist, dass eine subjektiv positiv erlebte Kultur gemeinsamer Werte und gegenseitigen Vertrauens, so positiv und förderlich sie für eine gelingende pädagogische Arbeit generell ist, im Hinblick auf sexuelle Gewalt risikofoll sein kann:

However, in working settings where staff are positive about their job and consider they have similar values to their colleagues, what was found in this study, a culture may emerge which ignores abuse. This can occur because the staff group may assume that since they overtly share the same values, then all members of the staff will behave in a manner guided by those values (Ross and Grenier, 1990). In this situation, it can become difficult to consider a colleague as potential perpetrator. [...] Staff who believe they share the same values as colleagues may also presume that abuse could not happen in their unit. Consequently, if an allegation of abuse is made against a colleague, staff react with incredulity.

(Horwath 2000: 187)

Dieses Ergebnis ist für die hier vorliegende Studie besonders relevant. Hier wird bereits angedeutet, dass ein generelles Wissen um sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen von den pädagogischen Fachkräften nicht unmittelbar dazu führt, dass sie sich sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene in *ihrem* Arbeitskontext auch vorstellen können. Interessant ist hier auch, dass Horwath Parallelen zu sexueller Gewalt in der Familie sieht, in der nicht missbrauchende Eltern sexuelle Gewalt verdrängen und nicht im Sinne des Schutzes des Kindes handeln (Horwath 2000: 187).

Als weiteren risikofollen Aspekt beschreibt Horwath eine große Angst und Unsicherheit bei Fachkräften, die dazu führt, dass Fachkräfte Abstriche im pädagogischen Handeln machen:

“In conclusion it would seem that workers in the study practise childcare with gloves on because they feel vulnerable and are fearful of the way their behaviour may be interpreted. If these issues are not addressed, we risk losing the caring aspect of children’s residential services.”

(Horwath 2000: 188)

Horwath zeigt hier, dass Wertschätzung und das Gefühl von Sicherheit Voraussetzungen sind, dass Fachkräfte den Schutz von Kindern und Jugendlichen aktiv unterstützen können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Arbeitsbedingungen sind Machtstrukturen in der Hierarchie zwischen Fach- und Leitungskräften, die ebenfalls als risikvoll beschrieben werden (Bundschuh 2010). Wirkmächtig ist hier ein rigider Führungsstil, mit fehlender oder geringer Fehlertoleranz und fehlender Möglichkeit, Kritik zu äußern, gerade gegenüber hierarchisch höher gestellten Personen. Dies geht einher mit Abwertungen persönlicher Leistungen und fehlenden Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Reflexion. Sexuelle Kontakte mit Kindern und Jugendlichen können dann als Kompensation eingesetzt werden, um sich Anerkennung, Macht und Kontrolle zu verschaffen (Conen 1997). Gleichzeitig wird aber auch Unstrukturiertheit und fehlende Kontrolle von Leitungskräften als problematisch beschrieben (Wolff 2015: 218). Hier entstehen Freiräume für pädagogisch Fachkräfte, die ausgenutzt werden können und in denen Gewalt handeln vertuscht und nicht aufgedeckt werden kann. Zudem erschwert ein solcher Leitungsstil insbesondere die Aufklärung von sexueller Gewalt. In Aufarbeitungsstudien zur reformpädagogischen Odenwaldschule und katholischen Klosterinternaten wird herausgearbeitet, dass die Art und Weise der Personalgewinnung ebenfalls als institutionelle Bedingung gesehen werden muss. Durch die Selektion von neuem Personal konnten Täter, die in den Institutionen bereits Einfluss hatten, Personen mit ähnlichen Neigungen einstellen, bzw. solche auswählen, für die eine starke Abhängigkeit von der Institution konstatiert werden muss (Brachmann 2019; Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016; Keupp et al. 2019).

Räumliche Gestaltung

Die räumliche Gestaltung stationärer Wohngruppen ist in zweifacher Hinsicht als Bedingung für sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene relevant: (1) Abgeschlossenheit nach außen, die Bewohner*innen isoliert und (2) mangelnde Rückzugsmöglichkeiten innerhalb der Institution. Beide Bedingungen führen dazu, dass der institutionelle Zugriff auf die Personen groß ist.

Abgeschlossenheit, bzw. Geschlossenheit wird schon 2010 in einer Expertise von Bundschuh als risikvoll markiert (Bundschuh 2010: 47). Sie verweist darauf, dass Heime und Internate sich notwendiger Weise von „anderen sozialen Systemen“ (ebd.) abgrenzen müssen, um zu funktionieren. Alle Einrichtungen haben Regeln über die Außenkontakte von Kindern und Jugendlichen, die auch deren Schutz dienen. Wie starr und einschränkend diese sind, variiert je nach

Einrichtung und Wohngruppe. Pöter und Wazlawik konkludieren auf Grundlage eines umfassenden Reviews von Forschung zu Gewaltkonstellationen:

„Die gezielte Einschränkung und Kontrolle der Außenkontakte von Kindern, Jugendlichen und Mitarbeiter_innen scheinen einen nahezu impermeabel begrenzten Raum zu konstituieren, in dem spezifische Normen bzw. Normalitäten – auch in Gestalt von gewaltförmigen Erziehungspraktiken und sexualisierter Gewalt – weitgehend frei von Korrektiven und Interventionen aufrechterhalten werden können“

(Pöter/Wazlawik 2018: 37).

Diese Beurteilung schließt auch an die grundlegende soziologische Perspektive der „Totalen Institution“ von Erving Goffman (1986) an. Diese fokussiert zwar keine sexuelle Gewalt, zeigt aber eindrucksvoll, wie die Geschlossenheit der Institution gegenüber der Außenwelt dazu führt, dass eigene Normen und Werte etabliert werden. Es entstehen stark hierarchische und damit machtvolle Konstellationen zwischen dem Personal, welches die Geschlossenheit kontrolliert, und den Bewohner*innen. Zwar werden Erziehungsheime von Goffman nicht explizit behandelt, dennoch gibt es in seiner Beschreibung der totalen Institution starke Analogien bezüglich des Inneren der Institutionen. Die Kontrolle ist so umfassend, dass es keine Möglichkeit des Rückzugs gibt. Selbst auf der Schlafstätte sind die Bewohner*innen nicht vor dem Zugriff durch das Personal geschützt. Diese hohe Maß an räumlicher Nähe, die zum Alltag der Anstalt gehört, erschwert es den Bewohner*innen auch, sich vor sexueller Gewalt zu schützen (Pöter/Wazlawik 2018: 37). Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Miriam Rassenhofer, Nina Spröder und Fegert. Die Forscher*innen haben die Meldungen bei der Anlaufstelle für Betroffene des UBSKM evaluiert (Rassenhofer/Spröder/Fegert 2015). Ein Fokus der wissenschaftlichen Analyse lag dabei auf Gelegenheitsstrukturen in Institutionen. Als besonders risikvoll werden Situationen beschrieben, in denen die Täter*innen mit den Kindern alleine waren. Als Beispiele werden hier Wasch- und Schlafräume, sowie Zelte in Ferienlagern, aber auch Situationen der Beichte und des Kontaktes in den Privaträumen genannt. Räumliche Geschlossenheit findet sich sowohl in streng autoritären Institutionen, als auch in als liberal beschriebenen Institutionen, wie bspw. der Odenwaldschule. Gleichzeitig werden die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, sich auch räumlich zum Schutz der eigenen Grenzen zurückzuziehen, als Schutz vor Übergriffen diskutiert. Geschlossenheit ist vor allem dann risikvoll, wenn sie einseitig Macht verleiht und Kinder und Jugendliche schutzlos macht.

Semi-Privatheit

Die Heimerziehung nach §34 ist ein Teil der Hilfen zur Erziehung und zeichnet sich durch eine „öffentliche[] Verfasstheit“ (Kessl 2017a: 172) aus. Sie ist eine öffentlich finanzierte, zum Teil gerichtlich angeordnete Sozialleistung, die von sogenannten öffentlichen Trägern verantwortet wird. Damit ist die „öffentliche[] Erziehungs- und Sorgeinstanz“ (ebd.) deutlich zu unterscheiden von der „(Herkunfts)Familie“ (ebd.). Die öffentliche Sorgeleistung wird erst dann erbracht, wenn die Sorge für das Kind aus der privaten Verantwortung der Eltern – zumindest in Teilen – herausgelöst und in öffentliche Verantwortung überführt wird.

Für eine stationäre Wohngruppe gilt aber auch, dass die Kinder und Jugendlichen, die dort untergebracht sind, für eine Zeit ihres Lebens an einem „anderen Ort“ (Trede/Winkler 2012) wohnen. Mit dem Wohnen geht unmittelbar ein privater Charakter einher.

Schließlich zeichnen sich Wohnräume in der bürgerlichen Gesellschaft gerade durch ihren nicht-öffentlichen Charakter aus: Gewohnt wird eben dort, wo – jenseits des öffentlichen Raums – ein eigenständiger Haushalt geführt werden kann, oder im nochmals reduzierten Sinne dort, wo die eigene Schlafstätte verortet ist.

(Kessl 2017a: 173)

Die öffentlich verfasste Hilfe zur Erziehung in Gestalt der Wohngruppe soll den Kindern und Jugendlichen einen Lebensort anbieten, der „damit Privatheit zumindest auch umfasst“ (Kessl 2017a: 174). Kessl fasst diese Konstitution der Wohngruppe als „*Institutionalisierung des Privaten*“ (Kessl 2017a: 175 Herv. i.O.). Dies manifestiert sich auch begrifflich in den Bezeichnungen *Wohngruppe*, *Bewohner*innen* und *Kinderheim*. Für die Fachkräfte gilt dies nicht in gleicher Weise, es sei denn, sie sind *innewohnende* Fachkräfte und haben ihren Lebensmittelpunkt ebenfalls in der Wohngruppe. Aber auch diejenigen Fachkräfte, die Dienste über Nacht in den Wohngruppen absolvieren, haben zumindest temporär ihre Schlafstätte am selben Ort, der hierdurch zumindest in Anteilen auch für sie privat wird. Helming et al. zeigen mit ihren Ergebnissen aus Expert*innenrunden, dass die Übernachtung von Kindern und Erwachsenen am gleichen Ort als besondere Gelegenheitsstruktur für sexuelle Gewalt angesehen wird (Helming et al. 2011a: 100).

Mit der Privatheit von Familie ist auch eine gesellschaftliche Sonderstellung verbunden (Honig 1992: 276), aus der eine relative Autonomie abgeleitet wird, die für den familialen Raum konstitutiv ist (Kessl/Koch/Wittfeld 2015). Das kann

pädagogisch sinnvoll und intendiert sein, wie die Darstellung zur konzeptionellen Familialität in der Heimerziehung gezeigt hat (vgl. 2.3.4). Bezogen auf das Risiko von Privatheit muss festgehalten werden, dass der private Charakter die Möglichkeit der öffentlichen Regulierung eingeschränkt. Aus der Forschung zu Gewalt in Familien ist bekannt, dass gerade diese Privatheit zu einer Isolation von Familien führen kann und sie im Hinblick auf Gewalt als risikovoll beschrieben werden muss (Honig 1992; Busmann 2007). Geht man also davon aus, dass eine stationäre Wohngruppe immer von „Semi-Privatheit“ (Kessler 2017a: 190) geprägt ist, also mindestens in Teilen einen privaten Raum schafft, dann wird hier bei der Adaption von Privatheit auch eine Abgeschlossenheit mit übernommen, die auf der einen Seite Raum für Nähe und Intimität schafft, auf der anderen Seite aber immer auch ein Risiko für die unkontrollierte Ausnutzung von Machtungleichgewichten mit einschließt und so zum Risiko für sexuelle Gewalt wird (Wittfeld/Bittner 2019).

Aufsichts- und Beschwerdestellen

Pöter und Wazlawik beschreiben das Fehlen von Aufsichts- und Beschwerdestellen (Pöter/Wazlawik 2018: 37) als risikoreich da so die dort vertretenen Werte und Normen sowie die praktische Arbeit nicht kontrolliert werden und der Kritik entzogen. In der Folge können sich totale Institutionen entwickeln (s. o.). Kappeler erweitert dies noch um die fehlende Überprüfung der Bedingungen vor der Genehmigung. Regelmäßige und unangemeldete Kontrollen der Lebensbedingungen und der erzieherischen Praxis durch die Heimaufsicht sieht er als unumgänglich an, um das Kindeswohl sicher zu stellen (Kappeler 2014: 16–17). Dies ist derzeit mit den personellen Ressourcen der Heimaufsicht nicht möglich (Kappeler 2014).

Die Forderung nach mehr Kontrolle fällt ein Stück weit hinter die Erkenntnisse zurück, die Thomas Mühlmann (2014) in seiner ethnografischen Studie herausarbeiten konnte. Er stellt dar, dass sowohl Kontrolle als auch vor allem Vertrauen die Arbeitsbasis der Aufsichtsbehörden ist.

„Einerseits müsste daher Vertrauen einen festen Platz in der Aufsichtspraxis zugewiesen bekommen. Das damit verbundene Risiko müsste benannt und transparent seinem Nutzen gegenübergestellt werden. Dies ist deshalb hervorzuheben, weil dieser Wert im Rahmen von Skandalisierungen von Gewalt und Übergriffen immer wieder in Frage gestellt wird. Entscheidend ist hier darauf hinzuweisen, dass eine Ersetzung von Vertrauen durch Misstrauen in diesem Arbeitsfeld nicht funktional ist, sondern dass allenfalls das Verhältnis beider Aspekte immer wieder neu justiert und die jeweiligen

Funktionen klar umrissen werden müssen. Ermöglichungsbedingungen für begründetes Vertrauen wären zu schaffen, insbesondere mehr Gelegenheiten zur Gewinnung von Vertrautheit durch Interaktion.“

(Mühlmann 2014: 228–229)

Neben der fehlenden öffentlichen Aufsicht gibt es im Vergleich zu anderen pädagogischen Institutionen, wie etwa der Schule, nur selten Elternteile als primäre Ansprechpersonen. Eltern von Kindern, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe leben, sind oftmals weniger gute Ansprechpartner*innen für ihre Kinder, als dies für andere der Fall ist (Kappeler 2014). Dies galt zumindest in der Vergangenheit oftmals auch für Internatsschüler*innen (Brachmann 2018), hier kommt noch hinzu, dass die Eltern die Schule oftmals in dem Glauben aussuchen, eine besonders geeignete, gute Institution für ihre Kinder gewählt zu haben. Sexuelle Gewalt durch Pädagog*innen passt nicht zum Bild des Internates. Ob die selbe Inkongruenz in Bezug auf stationäre Jugendhilfe gilt, wäre zu untersuchen.

Primat der Einrichtung

Sexuelle Gewalt innerhalb einer Institution ist für diese und ihre Mitglieder stark herausfordernd. Ursula Enders spricht vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung in der Beratung von pädagogischen Institutionen von einem institutionellen Trauma, das diese spalten kann (Enders 2015). Die Interessen des*der Betroffenen stehen dann der Gefahr gegenüber, die Institution zu schädigen. Diese „institutionelle Angst“ (Pöter/Wazlawik 2018) kann dazu führen, dass sexuelle Gewalt dethematisiert und das Interesse der Institution über die des*der Betroffenen gestellt wird. In der Fachdebatte wird von einem sehr wirkmächtigen Mechanismus ausgegangen, der oftmals mit der sinnbeladenen Metapher des „Schweigens“ gefasst wird (Lorenz 2020: 65). Lorenz macht deutlich, dass die im Diskurs verwendeten Begriffe „Schweigegepanzer“, „Mantel des Schweigens“, „Mauer des Schweigens“, „Schweigekartell“, „Kartelle des Schweigens“ oder „Ringe[] des Schweigens“ (zitiert nach Lorenz 2020: 65) bildlich beschreiben, dass die Mitarbeiter*innen der Institutionen durch Dethematisierungen einen Selbstschutz aufbauen, der „gegen Fragen und Nachforschungen schützen soll, die zu einer öffentlichen Thematisierung der Gewalt führen könnten.“ (Lorenz 2020:66). Dahinter steht die Furcht, dass ein Öffentlichwerden der Gewalt die Institution zerstören könnte.

Für den Einzelfall der Odenwaldschule haben Jens Brachmann und Kolleg*innen diesen überaus starken Mechanismus rekonstruieren können. Brachmann stellt in Anlehnung an Lewis A. Coser (2015) fest, dass Einrichtungen wie sozialpädagogische Wohngruppen zu „gierigen Institutionen“ werden können, die sich

„im Falle existenzieller Bedrohung – ein gegen die Einrichtung vorgebrachter Verdachtsfall auf Kindesmissbrauch ist immer ein solcher Krisenfall – regelrecht von ihren Außenbeziehungen abschotten, die internen Organisationsprozesse unabhängig von ihren Umweltbedingungen regulieren und das Engagement wie die Loyalität der involvierten Systemakteure und -akteurinnen vollständig absorbieren. Ein solches Systemhandeln zielt dann vor allem darauf ab, Autopoiesis zu ermöglichen, mithin also das Überleben der Einrichtung um jeden Preis zu sichern.“

(Brachmann 2019: 30)

Brachmann beschreibt diesen organisationalen Mechanismus als „Wagenburg-mentalität“ (ebd.), die oftmals auch nach Bekanntwerden von Sexualdelikten eine Aufarbeitung erschwert oder verhindert. Dies belegen er und seine Kolleg*innen eindrücklich für die Odenwaldschule und weisen darauf hin, dass besonders die formellen und informellen Leiter*innen der Odenwaldschule einen wesentlichen Einfluss darauf hatten, dass bereits Ende der 1960er Jahre bekannt gewordene schwerwiegende Fälle sexueller Gewalt keine institutionellen Konsequenzen hatte. Weiter schreibt Brachmann:

Es ist zu vermuten, dass andere potentielle Täter dadurch motiviert wurden, sich um Anstellung in der Odenwaldschule zu bemühen, weil sie plausiblerweise annehmen durften, selbst im Falle einer begründeten Anschuldigung nicht ernsthaft mit strafrechtlichen Konsequenzen rechnen zu müssen.

(Brachmann 2019: 37)

Zu diesem wirkmächtigen Mechanismus passt der Verweis von Enders darauf, dass sexuelle Gewalt in Institutionen oftmals durch Personen aufgedeckt wird, die der Institution weniger verbunden sind, erst kurze Zeit dort arbeiten, oder weniger materiell abhängig sind (Enders 2015: 312; Brachmann 2019: 178). Auch dies betont die Relevanz einer externen Kontrollinstanz.

2.4.2 Pädagogische Bedingungen

Pädagogische Bedingungen werden hier als solche Bedingungen gefasst, die sich aus pädagogischen Grundmustern ergeben. Dabei ist wichtig, vorab festzuhalten, dass nicht die pädagogischen Grundmuster selbst infrage gestellt werden. Sie sind grundlegende, konstitutive Kategorien, mit denen sich pädagogisch Handelnde fortwährend auseinandersetzen müssen. Unter der Perspektive auf sexuelle Gewalt sind sie jedoch auch institutionelle Bedingungen, die auf ihre Risiken hin befragt werden müssen.

Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche sind durch ihre „anthropologische Ausgangssituation“ (Andresen/Koch/König 2015: 9) vulnerabel. Von Beginn an sind sie in ein Generationenverhältnis eingebunden, in dem sie fundamental angewiesen sind auf „die Sorge und liebevolle Zuneigung der Älteren“ (Andresen/Koch/König 2015: 9). Diese Feststellung gilt aus einer vulnerabilitätstheoretischen Perspektive für Kinder und Jugendliche generell.

Für Kinder und Jugendliche in Wohngruppen der stationären Kinder- und Jugendhilfe hat Vulnerabilität noch eine besondere Bedeutung. Unter ihnen „findet sich eine große Zahl hochbelasteter Kinder und Jugendlicher mit einem besonderen Hilfebedarf, worin ja im Übrigen überhaupt der Grund liegt, warum es eine solche intensive Form der Kinder- und Jugendhilfe geben muss.“ (Wolff 2015: 213). Die hohe Belastung, die Wolff hier anspricht, umfasst oft auch eine Form der Kindeswohlgefährdung, aufgrund der die Kinder und Jugendlichen untergebracht worden sind. Zudem zeigen Kinder und Jugendliche in Heimeinrichtungen eine überdurchschnittlich hohe Belastung durch psychische Erkrankungen (Wolff 2015: 214), sicherlich nicht zuletzt infolge von Gewalterfahrungen.

Diese „biografischen Vorbelastungen“ (Mosser 2015: 104) machen die Kinder und Jugendlichen in Heimeinrichtungen in mehrfacher Hinsicht zu einer sehr vulnerablen Gruppe (vgl. auch Helming et al. 2011a: 100). Kindler et al. (2018) zeigen, dass es für Kinder und Jugendliche, die vor der Unterbringung sexuelle Gewalt erlebt haben, ein sehr hohes Risiko für Reviktimisierung gibt (vgl. 2.4.1). Helfferich et al. zeigen in ihrer Studie zu Reviktimisierung von Mädchen in der Heimerziehung, dass ein fehlendes Konzept sexueller Integrität infolge von sexueller Gewalterfahrungen entscheidend dazu beiträgt, ob Mädchen Reviktimisierungserfahrungen machen (Helfferich et al. 2019: 65–66). Auch die Absenz von stabilen Bindungen zu Freunden und/oder Erwachsenen wird in dem Zusammenhang als risikvoll beschrieben. Diese ist eng mit einem Bedürfnis nach positiver Zuwendung und emotionaler Nähe verbunden. „Diese Bedürftigkeit kann ausgenutzt werden, um sexuelle Gewalt anzubahnen und auch, um sie zu verdecken, indem mit dem Entzug der Zuwendung gedroht wird.“ (Pöter/Wazlawik 2018: 39). Neben der emotionalen Bedürftigkeit, die die Kinder und Jugendlichen oft mit in die Institution bringen, sind gerade auch pädagogische Ansätze risikvoll, die auf starker Distanz und Härte zwischen den Fachkräften und den Kindern aufbauen. So erzeugen sie eine emotionale Leerstelle, die durch gewaltvolles Handeln in Form vermeintlicher Zuneigung gefüllt werden kann. Eine weitere Bedingung, die eine Reviktimisierung stützt, ist ein oftmals geringes Selbstbild der Kinder und Jugendlichen, hervorgerufen durch Gewalterfahrungen und auch durch die Heimunterbringungen selbst. Pöter und Wazlawik verweisen

darauf, dass eine defizitäre Beschreibung von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe deren Widerstandsfähigkeit herabsetzt (2018: 38). Das schließt auch ein, dass Kinder und Jugendliche, die traumatischen Erfahrungen gemacht haben, als eingeschränkt glaubwürdig dargestellt werden.

In Publikationen zu Täter*innen-Strategien wird davon ausgegangen, dass die Vulnerabilität der Kinder und Jugendlichen bzw. ihre geringe Widerstandsfähigkeit ein hohes Risiko mit sich bringen, von erwachsenen Täter*innen als Opfer ausgewählt zu werden (Enders 2017). Ebenso sind oftmals viele gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche gemeinsam untergebracht, was zu „explosiven Gefährdungskonstellationen“ (Mosser 2015: 104) führen kann. Dann treffen Kinder und Jugendliche mit einem sehr geringen Selbstschutz auf Kinder und Jugendliche, die auf traumatische Gewalterfahrungen mit Aggressionen und/oder stark sexualisiertem Verhalten reagieren. Unter anderem auf diesen Umstand ist der hohe Anteil an sexueller Gewalt durch Peers und auch durch Erwachsene außerhalb der Institution zurückzuführen.

Die Vulnerabilität der Kinder und Jugendlichen und deren besondere Gefährdung, Opfer sexueller Gewalt zu werden, erfordert einen besonderen Schutz seitens der Institutionen und der dort tätigen Fachkräfte. Behnisch und Schäfer beschreiben die Herausforderungen, denen sich die Professionellen hier stellen müssen:

Die Reaktion der Fachkräfte ist nicht selten zerrieben zwischen Überforderung (im Umgang mit Übertragung und Retraumatisierung), Unsicherheiten über die Einschätzung (nicht-) abweichenden sexuellen Verhaltens, dem Ruf nach Therapie, der Angst um das Image der Gruppe, dem Druck, die anderen Kinder schützen zu müssen, sowie dem Reflex nach ‚Verlegung‘ in eine der mittlerweile nicht mehr so seltenen Spezialgruppen wie beispielsweise etwa solche für sexuell übergriffige Kinder.

(Behnisch/Schäfer 2018: 471)

Auch wenn die Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Vorbelastungen eine genuine Aufgabe der Fachkräfte ist, ist die Bearbeitung herausfordernd. Geschieht dies nicht oder nicht ausreichend, ist dies ebenfalls Teil des Risikos für sexuelle Gewalt (Wolff 2018: 464). Um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können, braucht es Arbeitsbedingungen für Fachkräfte, die ihnen ein adäquates, professionelles Handeln ermöglichen. Die bereits angesprochenen Reflexionsräume, die dafür notwendig sind, müssen neben der Vulnerabilität der Kinder und Jugendlichen auch weitere Aspekte des pädagogischen Verhältnisses mitberücksichtigen. Ein ganz wesentlicher ist

die Machtasymmetrie. Kessler merkt kritisch zu der hier eingenommenen Vulnerabilitätstheoretischen Perspektive an, dass die angenommene Schutzbedürftigkeit von Kindern, die derzeit wohlfahrtsstaatlich gegebene, unterschiedlich machtvolle Positionierungen von Kindern und Erwachsenen zementiert (Kessler 2017b). Die Betonung der generationalen Ordnung führe dazu, dass Kinder und Erwachsene weiterhin als Personen mit unterschiedlichem Rechtsstatus angesehen würden. Die paternalistische Perspektive auf Kinder als uneigenständig und schwach, sowie die sich daraus ergebenden fürsorglichen Aufgaben führe dazu, dass die Rechte von Kindern nicht in einem emanzipatorischen Sinn durchgesetzt werden könne und sich das generationale Machtverhältnis verstärke (Kessler 2017b).

Gerade in Bezug auf Gewalt ist das Verhältnis von Schutz und Ermächtigung diffizil. Bestehende Machtverhältnisse und das Ausnutzen von Macht sind immer Voraussetzung für Gewalt. Diese Machtverhältnisse müssen berücksichtigt werden. Gleichzeitig führt eine ausschließliche Positionierung von Kindern als vulnerable und schwach dazu, dass diese Gefahr laufen gänzlich ohnmächtig zu werden. Widerständige Praxen gerade auch von Betroffenen, das Artikulieren und die Einschätzung eigener Bedürfnisse von Kindern können so leicht überhört werden. Eine Positionierung als schwach und ohnmächtig könnte so die Gewaltverhältnisse verstärken. Gleichzeitig ergibt sich aus bestehenden Machtverhältnissen auch Verantwortung für Taten und institutionelle Konstellationen. Eine Stärkung der Akteursposition von Kindern darf nicht dazu führen, dass diese mitschuldig gesprochen werden oder sich schuldig fühlen, weil sie als kompetente Personen sich hätten widersetzen können. Gerade in der Präventionsarbeit, die oftmals einen Schwerpunkt auf die Stärkung der Kinder legt muss dies berücksichtigt werden.

Machtasymmetrie

„Macht ist in sozialen Prozessen unvermeidlich. Sie ist, wie das Bild der Machtbalance von Norbert Elias verdeutlicht, (Elias 1970/2004; Wolf 2007), überall existent, wo Menschen ihr Verhalten aufeinander abstimmen.“ (Urban-Stahl 2018: 80). In pädagogischen Beziehungen, wo eine Person als Helfende und die andere als Hilfeempfangende situiert wird, kommt es automatisch zu einer Machtasymmetrie, die den Helfenden Machtmittel (Wolf 1999) und Definitionsmacht verleiht, während Hilfeempfangende eher abhängig sind. Das bedeutet keinesfalls, dass die einen alle Macht und die anderen keine haben. Vielmehr geht es um die strukturelle Ungleichheit, in der Macht verteilt ist und die den pädagogischen Fachkräften eine besondere Verantwortung gibt, diese im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu nutzen (Urban-Stahl 2018: 80). In Wohngruppen

der Heimerziehung ist die Machtasymmetrie aber nur zum Teil durch das pädagogische Verhältnis zu erklären. Weiter gründet sie auch auf der Tatsache, dass es sich immer um Generationen- und Sorgeverhältnisse handelt, denen ebenfalls Machtungleichheiten inhärent sind.

Die Machtasymmetrie eröffnet den Fachkräften auch die „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber 1972: 28). Gewalt, auch sexuelle Gewalt in pädagogischen Beziehungen, setzt einen Missbrauch der Machtasymmetrie voraus, der der Bedürfnisbefriedigung der pädagogischen Fachkräfte dient und den Kindern und Jugendlichen Leid zufügt (vgl. 2.2.2). Insofern kann diese pädagogische Bedingung von Institutionen als risikvoll für sexuelle Gewalt beschrieben werden:

„Die bewusste Steigerung von immanenten Asymmetrien und Abhängigkeiten in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen schafft Bedingungen, in denen Kinder und Jugendliche dem Handeln von Erwachsenen weitgehend schutzlos ausgeliefert sind und die jene somit leicht zur Befriedigung eigener Bedürfnisse ausnutzen können.“

(Pöter/Wazlawik 2018: 38)

Bedeutend an der Ausführung von Pöter und Wazlawik (siehe auch Wolff 2015: 213) ist, dass der Machtmissbrauch „bewusst“, das heißt intentional geschieht. Auch wenn das Handeln ggf. nicht reflektiert wird, so steht das eigene Bedürfnis nach Macht oder sexueller Befriedigung doch im Vordergrund.

Der Missbrauch von Macht kann in pädagogischen Institutionen nicht ohne Kontext gesehen werden. Er setzt institutionelle Gegebenheiten voraus, die den Machtmissbrauch möglich machen. Dazu zählt eine alltägliche Realität, in welcher Grenzen von Kindern und Jugendlichen ständig überschritten werden und die von unzureichendem Respekt zeugt. Gewalt wird hier normalisiert. Es kommt zu einer grundlegenden Desensibilisierung, durch die sexuelle Gewalt vielleicht gar nicht als solche erkannt werden kann. Zu einer Kultur der Gewalt tragen nicht nur diejenigen bei, die Gewalt ausüben, sondern auch Kolleg*innen, die diese dulden (Pöter/Wazlawik 2018: 39).

Vertrauen

Mit Martin Hartmann lässt sich Vertrauen wie folgt definieren:

„Vertrauen ist eine relationale, praktisch-rationale Einstellung, die uns in kooperativer Orientierung und bei gleichzeitiger Akzeptanz der durch Vertrauen entstehenden Verletzbarkeiten davon ausgehen lässt, dass ein für uns wichtiges Ereignis oder eine

für uns wichtige Handlung in Übereinstimmung mit unseren Wünschen und Absichten eintritt, ohne dass wir das Eintreten oder Ausführen dieses Ereignisses oder dieser Handlung mit Gewissheit vorhersagen oder intentional herbeiführen können und auf eine Weise, dass sich das durch Vertrauen ermöglichte Handeln unter eine Beschreibung bringen lässt, die wesentlich einen Bezug auf das Vorliegen verschiedener Handlungsoptionen enthält.“

(Hartmann 2011a: 56)

In der Definition wird deutlich, dass Vertrauen immer auf die Zukunft gerichtet ist. Personen vertrauen darauf, dass etwas eintritt oder eben nicht. Dabei gründet sich diese Einstellung auf praktisch-rationale Überlegungen, die sich auf eigene und/oder stellvertretende Erfahrungen sowie einem „public image [...] die subjektive Wahrnehmung und Zuschreibung in der Öffentlichkeit“ (Wagenblas 2018: 1808) gründet. Eine Gewissheit, wie Hartmann es formuliert, über das Eintreffen dessen, worauf vertraut wird, gibt es nicht. Damit ist Vertrauen konstitutiv mit dem Risiko verbunden, dass es missbraucht werden kann und der Vertrauende verletzt wird (Mühlmann 2014: 203).

In vielen Bereichen des Lebens wird aber Vertrauen benötigt, um handlungsfähig zu sein, so auch in der Kinder- und Jugendhilfe. Es braucht ein gesellschaftlich „[g]eneralisiertes Vertrauen in die Soziale Arbeit“, „Vertrauen in interprofessionelle Kooperation“ und „Vertrauen als strukturierendes Moment in der Beziehung zwischen AdressatInnen und Professionellen“ (Wagenblas 2018: 1808 ff).

Birgit Bütow (2012) erläutert, warum es wichtig ist, Vertrauen als „pädagogische Kategorie“ in den Blick zu nehmen. Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden, auf denen sie argumentiert. Zunächst zur Ebene des persönlichen Vertrauens:

Im Kontext von hierarchischen Beziehungen zwischen PädagogInnen und Schutzbefohlenen muss also von einer Verantwortung und Vertrauenswürdigkeit der Erwachsenen ausgegangen werden. Daher sind sexuelle Übergriffe immer auch Missbrauch von Vertrauen durch Professionelle, die zunächst v.a. für die Betroffenen eine grundlegende Erschütterung ihres personalen Vertrauens in erwachsene Personen darstellen und oftmals auch durch die Kontextbedingungen von Tabuisierung und Redeverbot lange Zeit verdrängt werden.

(Bütow 2012: 829)

Wenn Vertrauen für die pädagogische Arbeit also notwendig ist, um diese gestalten zu können, ist sexuelle Gewalt nicht nur Macht-, sondern auch Vertrauensmissbrauch. Auf der zweiten Ebene „führen sexuelle Übergriffe in Institutionen

der Jugendhilfe zu einem *Misstrauen* gegenüber (sozial-)pädagogischen Institutionen, den darin tätigen Professionellen und den zu Grunde liegenden Konzepten.“ (Bütow 2012: 833, Hervorh. i.O.). Auch wenn Vertrauen in Personen und Institutionen mit dieser Einordnung als risikovolles Bedingungsmerkmal erfolgt, so ist die Feststellung wichtig, dass Vertrauen in pädagogischen Beziehungen nicht durch Kontrolle ersetzt werden kann, da Vertrauen notwendig ist, um den Anderen als autonomes Wesen anzuerkennen (Mühlmann 2014).

Sexualität

„Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben sexuelle Bedürfnisse, sie haben den Anspruch darauf, nicht nur ihre Lüste gut gebrauchen zu können, dies vor allem in einer Weise zu lernen, die der Würde des Menschen gerecht wird.“

(Winkler 2013: 94, Hervorh. i.O.)

Dieser Satz von Winkler ist so grundlegend, dass man meinen könnte, es müsse nicht an diese Tatsache erinnert werden. Und doch ist sie im Kontext der Heimerziehung oftmals nicht handlungsleitend. In seinem Kommentar zum Thema sexuelle Gewalt und den erziehungswissenschaftlichen sowie pädagogischen Umgang damit, problematisiert Winkler für pädagogische Institutionen, „dass Sexualität zum Tabu erklärt oder in eine Grauzone des Schmutzigen verschoben wird.“ (Winkler 2013: 94). Auch wenn Winkler hier die aktuelle Debatte als Ausgangspunkt nimmt, so ist es nicht neu, dass stationäre Heimeinrichtungen ein problematisches Verhältnis zu Sexualität hatten und haben (vgl. 2.3.2). Sexuelle Verwahrlosung war im 20. Jahrhundert besonders für Mädchen ein sehr häufiger Grund für die Unterbringung in einem Heim. Dabei wurde nicht zwischen sexuell riskantem Verhalten und Gewalterfahrungen der Mädchen und Jungen differenziert (Kuhlmann 2008: 13).

Wie bereits ausführlich dargestellt, ist es in der Tat so, dass Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung relativ oft Gewalt und zum Teil auch sexuelle Gewalt erfahren haben und mit diesen traumatischen Erfahrungen in die Heimeinrichtung kommen (s. o.). Sexuelle Gewalterfahrungen allein sind aber heute nicht mehr der Grund für die Einleitung der Hilfe, sondern sie sind Teil der Gefährdung. Nur der Umstand, dass diese Gefährdung nicht anders bearbeitet werden kann, führt dann zu einer Unterbringung.

Die Sexualität der Kinder und Jugendlichen, so zeigt sich, ist für Heimeinrichtungen eine große Herausforderung. Pöter und Wazlawik stellen aufgrund ihres Reviews von Aufarbeitungsberichten fest, dass es in Heimeinrichtungen zu „Tabuisierung bzw. Verurteilung von körper- und sexualbezogenen Themen (z. B.

Körper- und Sexualfunktionen, pubertätsbedingten Veränderungen) als widerwärtig oder schämenswert“ (Pöter/Wazlawik 2018: 39) kommt. Besonders deutlich zeigt sich das in katholischen Internaten (Keupp et al. 2017b, 2017a). Ebenso sehen Behnisch und Schäfer eine Tabuisierung und starke Reglementierung von Sexualität, die den Blick dominant auf problematische Aspekte der jugendlichen Sexualität lenkt (Behnisch/Schäfer 2018: 473). Elisabeth Tuider spricht auch für die gegenwärtige Pädagogik von einer Reduktion auf eine „Gefahrenabwehrpädagogik“ (Tuider 2015: 71). Sophie Domann und Kolleg*innen (Domann et al. 2015; Domann 2020) arbeiten aus der Perspektive der Jugendlichen heraus, dass diese ebenfalls eine Reduktion von Sexualität auf rigide Regeln und Verbote, sowie für sie beschämende Klatsch- und Sensationsgeschichten sehen. Auch Dominik Mantey (2017, 2019) zeigt, dass Jugendliche den Umgang mit Sexualität in Heimeinrichtungen kritisch sehen. Als weitere Punkte werden angeführt, dass das Fehlen von Räumen für Sexualität und die Weitergabe von Informationen innerhalb der Institution als problematisch angesehen werden. Die befragten Jugendlichen fühlen sich mit ihren Fragen und Bedürfnissen rund um Sexualität allein gelassen. Die dennoch stattfindende Sexualität wird verheimlicht. Das gilt auch für sexuelle Gewalt, die in diesem tabuisierenden Klima „unentdeckt, verschwiegen oder unbesprochen bleibt.“ (Behnisch/Schäfer 2018: 475). Die Tabuisierung, Normierung und Abwertung von Sexualität führen dazu,

„dass die Erfahrung sexualisierter Gewalt als paradoxer Bruch mit solchen Einrichtungsnormen schwer eingeordnet werden kann. Damit ist nicht nur der Widerstandsfähigkeit von Opfern eine Grundlage entzogen, sondern potenziell auch die Wahrscheinlichkeit verringert, dass Heranwachsende sich im Bewusstsein, Gewalt erlebt zu haben, hilfesuchend an Dritte wenden.“

(Pöter/Wazlawik 2018: 39).

Die Normverschiebung gilt sowohl für sexualfeindliche Einrichtungen als auch für Einrichtungen, die die sexuelle Sozialisation der Kinder und Jugendlichen explizit zum Thema machen. Am Beispiel der Odenwaldschule hat sich gezeigt, dass in einer Atmosphäre sexueller Liberalität eine parallele Existenz unterschiedlicher sexueller Moralvorstellungen unproblematisch nebeneinander existieren konnte. Auffassungen, wonach reife Männer Jungen in die Sexualität einführen konnten, dienten dazu, pädosexuelle Handlungen zu legitimieren (Brachmann 2019: 317).

Behnisch und Schäfer betonen die Verbindung zu struktureller Missachtung des asymmetrischen Machtverhältnisses:

„Es gibt keine selektive Kultur der Grenzachtung in sexueller Integrität, wenn ansonsten Übermächtigkeit geradezu notorisch erzeugt wird. Deshalb braucht gerade die Heimerziehung – als Institution mit einem hohen Grad an leiblicher und seelischer Abhängigkeit – eine Alltagskultur der Anerkennung, eine Reflexion ihrer Machtstrukturen und normativen Mustern.“

(Behnisch/Schäfer 2018: 475)

Der Hinweis auf den starken Zusammenhang zwischen Macht und Sexualität zeigt an dieser Stelle noch einmal, dass die Trennung der einzelnen Bedingungen künstlich ist und nur dazu dient, bestimmte Logiken zu verstehen. Sexualität ist ohne ein interpersonales und gesellschaftliches Machtverhältnis nicht denkbar. Dies ist gerade dann besonders wichtig, wenn über einen organisationalen Umgang mit Sexualität und sexueller Gewalt nachgedacht wird.

In der Heimerziehung wird ein Verständnis dafür benötigt, dass zum bestmöglichen Schutz vor sexueller Gewalt und zur Schaffung der Möglichkeit, erfahrene Gewalt ansprechen und zu bearbeiten zu können, einige Faktoren von essenzieller Wichtigkeit sind. Dazu gehören u. a. die Entwicklung eines subjektiven Konzeptes sexueller Integrität (Helfferich et al. 2019), das Kennen der eigenen Grenzen sowie die Möglichkeit, eine Sprache für den eigenen Körper und die eigene Sexualität zu haben und hierüber ohne Beschämung sprechen zu können (Helfferich/Kavemann 2016). Dabei sind sowohl die Organisationen als auch die einzelnen pädagogischen Fachkräfte in der Ausgestaltung der Organisationskultur sehr mächtig. Die aktuelle Forschungslage zeigt, dass es für diese Notwendigkeit oftmals bislang noch kein Verständnis gibt.

Gleichzeitig zeigt sich im wissenschaftlichen und disziplinären Diskurs – deren Teil die hier zitierten Autor*innen ja ebenfalls sind – dass die Notwendigkeit gesehen wird, insbesondere institutionell zu regieren. Es werden Ansätze zur sexuellen Bildung (weiter-) entwickelt (Schmidt/Sielert 2013; Voß/Krolzik-Matthei/Linke 2019), es gibt Hinweise auf die Notwendigkeit, Orte der Reflexion innerhalb der Einrichtungen zu schaffen (Günder/Nowacki 2020), die Forderung, eine Offenheit herzustellen, „die den Mädchen und Jungen ermöglicht, mit Erziehenden über sexuelle Erfahrungen zu sprechen, und eine alters- und zeitgemäße Information über Sexualität“ (Behnisch/Schäfer 2018: 474; Helfferich/Kavemann/Kindler 2016). Es gibt Kampagnen, um der Tabuisierung von Sexualität (Tuider 2012) und sexueller Gewalt (UBSKM o. J. b) entgegenzuwirken. Es gibt aber auch den Hinweis, dass ein zu hohes Maß an Sexualpädagogik überfordern kann und eine „selbst gesteuerte Sexualerziehung“ (Mantey 2019: 125) nötig ist. Organisationen sind durch die Politik dazu aufgefordert, umfassende Schutzkonzepte zu entwickeln (Bergmann 2012). Es wird viel Energie investiert, dass diese gut

ausgestaltet werden (Domann/Oppermann/Rusack 2019; Oppermann et al. 2018; Pooch/Tremel 2016; Wolff/Schröer/Fegert 2017; Wazlawik et al. 2014).

„Gleichwohl muss klar sein, dass keine noch so elaborierte Form des instrumentellen Handelns das Risiko von Übergriffen ausschließen kann (Theißen 2011; Winkler 2013). Daher wäre eine Verengung auf funktionelle und instrumentelle Aspekte kontraindiziert, wenn sie eine naive Scheinsicherheit suggerieren würde (Bütow 2012, S. 832). Sie könnte sogar noch zu einem angstvoll tabuisierenden Umgang mit Sexualität im Alltag führen, der Körperlichkeit und Intimität pädagogisch zu entsorgen versucht und dadurch den Heranwachsenden keine Erfahrungswelten im Umgang mit den eigenen Intimitätsgrenzen und den Grenzen anderer ermöglicht. Mehr noch: Eine so erzeugte Entfremdung und Verdinglichung durch Distanz und formalisiertes Handeln riskiert ihrerseits unterdrückungsanfällig zu werden (Winkler 2013, S. 94).“

(Behnisch/Schäfer 2018: 472)

Im Anschluss an die hier vorgebrachte Position von Behnisch und Schäfer mit Rückgriff auf andere Autor*innen wäre die Frage zu stellen, ob die Etablierung von Schutzkonzepten, so sinnvoll sie in vielen Teilen auch ist, nicht den Impetus der Gefahrenabwehrpädagogik verdoppelt. Eine Antinomie, die nicht gelöst, jedoch pädagogisch bearbeitet werden muss.

2.4.3 Konzeptionelle Bedingungen

Institutionelle Bedingungen sexueller Gewalt in den Fokus rücken, stehen auch einige Konzepte in der Kritik, Bedingungen für sexuelle Gewalt an Schutzbefohlenen zu schaffen. In der medialen und fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit waren und sind besonders reformpädagogische und katholische Institutionen im Fokus (siehe 2.1).²⁹ Wichtige Aufarbeitungsstudien haben sich explizit mit den konzeptionellen bzw. ideologischen Bedingungen dieser zwei Institutionstypen befasst³⁰.

²⁹ In der Zwischenzeit sind auch Institutionen im Sport und der evangelischen Kirche im Fokus der Aufarbeitung und von wissenschaftlichen Analysen (EKD 2021; Splitt 2020; Rulofs et al. 2019; Rulofs/Axmann 2020). Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Systematik kann und sollte perspektivisch um diese aktuellen Forschungsergebnisse ergänzt werden.

³⁰ für die Reformpädagogik bspw.: Kappeler 2011, Brachmann 2015, 2016, 2019; Oelkers 2011; Keupp et al. 2019; Glaser/Mayer/Retkowski 2021; für katholische Institutionen bspw.: Kappeler 2011, Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016; Baumeister/Weber 2019; Dreßing, Harald/ Salize, Hanz Joachim/ Dölling, Dieter/ Hermann, Dieter/ Kruse Andreas/ Schmitt, Eric/ Bannenberg, Britta 2018; Caspari 2021

Ein weiterer Typ von Einrichtungen, über den in der letzten Dekade Gewaltverhältnisse öffentlich geworden sind, sind Einrichtungen mit fakultativ geschlossener Unterbringung und quasi geschlossene Heimeinrichtungen (Kutter 2016; Lorenz 2020; Kessl/Lorenz 2017). Die wohl bekanntesten Fälle sind hier die Haasenburg (Kutter 2018; taz 2013) und der Friesenhof (Kutter 2019). Auch wenn für diese Heime nicht sexuelle Gewalt im Zentrum der Kritik stand, so ist auch hier nachweisbar, dass Grenzen sexueller Integrität überschritten worden sind und es mindestens auch in einzelnen Fällen zu juristisch relevanten Formen sexueller Gewalt gekommen ist (Spiegel 2015).

Beeinflusst von der Diskussion um reformpädagogische Einrichtungen wurden auch familienanaloge Konzepte als risikvoll diskutiert. Neben einem Forschungsverbund, der grundlegend die Aspekte von Familialität in pädagogischen Institutionen in den Blick nahm (Kessl et al. 2012; Kessl et al. 2015b; Bittner/Wittfeld 2017; Wittfeld/Bittner 2019; Reh/Kessl 2018), gab es auch eine Aufarbeitungsstudie zu sexueller Gewalt in SOS-Kinderdörfern, deren primäres pädagogisches Kriterium die Adaption von Familie ist (Schreiber 2014). Auch die oben genannten Studien zur Odenwaldschule diskutieren die Risikohaftigkeit des für die Organisation konstitutiven Familienprinzips.

Im Folgenden werden nun diese vier Konzepte auf ihre Risikohaftigkeit untersucht. Deutlich wird, wie die Konzepte einzelne zuvor besprochene Bedingungen stärker betonen und andere eher negieren. Im Fall der Reformpädagogik erfolgt die Darstellung am Beispiel der Odenwaldschule, da diese am umfassendsten erforscht ist. Auch wenn weitere Gewaltkonstellationen in reformpädagogischen Einrichtungen bekannt sind (bspw. Harder 2010), gibt es hier bislang wenig systematische Zusammenführungen der Erkenntnisse. Für die anderen Konzepte werden stärker generalisierte Erkenntnisse in den Blick genommen.

Das Landerziehungsheim Odenwaldschule und risikvolle Bedingungen der Reformpädagogik

Dieser Abschnitt hat zum Ziel, am Beispiel der Odenwaldschule Risiken für das reformpädagogische Konzept aufzuzeigen. Dabei wird zunächst intensiv der Einzelfall betrachtet und dann von diesem abstrahiert. Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle, dass Risiken in keinem Fall gleichzusetzen sind mit Kausalitäten. Das Aufzeigen konzeptioneller Risiken bedeutet nicht, dass hier vorgeschlagen wird, das reformpädagogische Konzept generell zu verwerfen. Vielmehr soll auf Risiken aufmerksam gemacht werden, um mit ihnen pädagogisch informiert umgehen zu können.

Das Landerziehungsheim Odenwaldschule bei Oberhambach ist wohl die prominenteste, am meisten besprochene und am besten erforschte Einrichtung, in der

es ein umfassendes System sexueller Gewalt gegeben hat. Sie ist auch in dieser Arbeit verschiedentlich schon thematisiert worden (vgl. 2.1 und 2.3). Unterschiedliche Studien haben gezeigt, dass es an dem 1910 von Paul und Edith Geheeb gegründeten Internat spätestens ab Ende der 1960er Jahre hundertfach schwere sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche gegeben hat (Brachmann 2019; Burgsmüller/Tilmann 2019; Keupp et al. 2019; Brachmann 2015; Oelkers 2016). Zudem gibt es umfangreiche autobiografische und journalistische Berichte (Dehmers 2011; Jens 2011; Hentig 2016; Mehrick 2018; Füller 2011), zwei filmische Dokumentationen (Schilling/Schmid 2014; Röhl 2012) und einen an den Berichten orientierten Spielfilm (Röhl 2014), die die gewaltvolle Konstellation umfassend beschreiben.

Eine zentrale Figur in dieser Gewaltkonstellation ist der Theologe Gerold Becker, der offiziell von 1969 bis 1988 zunächst als Lehrer und wenige Jahre nach Dienstantritt als Schulleiter an der Odenwaldschule tätig war. Folgt man Brachmann, der die Person Gerold Becker umfassend analysiert hat, so handelt es sich bei ihm um einen „pädagogischen Dilettant[en]“ (Brachmann 2019: 246) der aufgrund persönlicher Seilschaften in die Position des Schulleiters an der Odenwaldschule gekommen ist. Besonders wichtige Steigbügelhalter waren hierbei sein späterer Lebenspartner Hartmut von Hentig und der Leiter des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung Helmut Becker, die ihn beide aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext an der Universität Göttingen kannten. Dabei war die Verbindung zu Lehrstuhlinhaber und Laborschulleiter Hartmut von Hentig für Becker besonders gewinnbringend, um sich als „außergewöhnlicher Pädagoge“ (Brachmann 2019: 246) darstellen zu können. Seine pädagogischen Ausführungen waren Ende der 1970er Jahre sogar so anerkannt, dass er die Laudatio zur Verleihung des „Friedenspreises des Deutschen Buchhandels“ an Astrid Lindgren im Jahre 1978 halten durfte. Helmut Becker dahingegen war derjenige, der Gerold Becker an die Odenwaldschule holte, obwohl er sehr wahrscheinlich von seiner pädosexuellen Orientierung und den bereits damals gegen ihn bestehenden Vorwürfen bezüglich sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wusste (Brachmann 2019). Beide Erziehungswissenschaftler waren überaus einflussreich im Bildungsdiskurs ab den 1970er Jahren.

Die Diskrepanz zwischen der geringen pädagogischen Qualifikation, die sich auch im alltäglichen Handeln in der Schule zeigte, und der gesellschaftlichen Anerkennung Beckers ist programmatisch. In den oben zitierten Studien und Berichten wird er immer wieder als besonders charismatisch, überzeugend und für sich einnehmend dargestellt. Brachmann schreibt dazu:

Dass dieser Mann nur im Geringsten zu etwas Anderem als zu achtungsvoller pädagogischer Liebe zu den ihm anvertrauten Kindern und Jugendlichen fähig sein könnte, dass er unschuldig Heranwachsenden Leid antäte, ihnen Schmerz bereitete, war schlicht denk unmöglich.

(Brachmann 2019: 253)

Diese Denk-Unmöglichkeit, die Brachmann hier konstatiert, bezieht er auf die besondere Position und Person von Gerold Becker. Gleichwohl wird diese Studie zeigen, dass das Phänomen der Denk-Unmöglichkeit weitaus umfassender ist, als sich aus dieser Stelle ableiten lässt.

Die breite öffentliche Reputation Gerold Beckers führte dazu, dass er auch in Ober-Hambach jenseits aller Kritik stand (Brachmann 2019: 246). Die Forschergruppen um Brachmann und Keupp (Keupp et al. 2019) zeigen eindrücklich, wie Gerold Becker eine sukzessive Umstrukturierung der Odenwaldschule gelang, die ihm freien Zugriff auf Jungen ermöglichte und ihn gleichzeitig gegen Kritik immunisierte. „[E]in wesentliches Moment der Begünstigung dieser Verbrechen [ist] die Entstehung eines Tätersystems“ (Brachmann 2019: 244). Dieses Tätersystem bezieht sich sowohl auf externe als auch interne Unterstützer. Zwei Gönner und Protégés von außen wurden bereits genannt, weiter hatte Becker u. a. gute Verbindungen zu anderen Landerziehungsheimen, der West-Berliner Jugendhilfe und dem Senat und auch in das hessische Kultusministerium sowie zu bedeutenden Politikern, z. B. dem Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker. Nach innen gelang es Becker, neue Kolleg*innen zu rekrutieren und Kritiker*innen auszuschalten (Brachmann 2019: 208 ff). Dabei holte er gezielt pädagogisch gering oder nicht qualifiziertes Personal an die Schule, was auf den ersten Blick zu dem freizügigen, Regeln infrage stellenden Image der Schule passte. Gleichzeitig waren die geringqualifizierten Lehrkräfte aber in einem hohen Maße abhängig, weil die Wahrscheinlichkeit klein war, dass sie an anderen Schulen eingestellt worden wären. Zudem gibt es bezüglich einiger als weitere Haupttäter identifizierter Personen zumindest Indizien, dass die ähnlich alten und aus einem bündischen Kontext stammenden Täter von ihren Neigungen wussten und das System gegenseitig stabilisierten. Die Auswahl des Personals und die (Nicht-)Qualifizierung des Personals ist bei den organisationalen Bedingungen bereits angesprochen worden. An der Odenwaldschule wurden diese gezielt genutzt, um ein Tätersystem zu erschaffen. Hier handelt es sich nicht um einen Risikofaktor, der für die Reformpädagogik steht, sondern der vor allem von wenig Aufsicht zeugt. Dass die Schule jedoch so wenig unter Aufsicht stand und ihr so viel Vertrauen entgegengebracht wurde, liegt an der ideologisierten Positionierung

des als außergewöhnlich markierten Projektes. Es kam also zu einer Überhöhung der Institution, weil angenommen wurde, dass die ideologische Ausrichtung zwingend positiv für die Kinder und Jugendlichen sein musste. Der explizit formulierte reformpädagogische Anspruch wurde so zum Schutzmantel, unter dem Taten verrichtet werden konnten, die mit konzeptionellen Ansprüchen unvereinbar sind.

Als weiteres Risiko beschreibt Brachmann die gezielte Zentralisierung der Macht durch Becker auf seine Funktion als Schulleiter, der die so prominent hervorgestellten demokratischen Prozesse an der Odenwaldschule faktisch aussetzen konnte.

Die Odenwaldschule war bereits vor der Ära Becker bundesweit bekannt für ihre reformpädagogische Orientierung, die in den 1950er und 1960er Jahren mit der Entwicklung einer neuen gymnasialen Oberstufe und neuen Konzepten für den Unterricht wegweisend war (Keupp et al. 2019). Gerade dieses innovative pädagogische Potential und die strikte und konsequente Ablehnung von faschistischem Denken prägte die Schule nach dem Krieg und führte zu einer hohen Affinität für die Bildungsreformen der 1970er Jahre. Diese starke gesellschaftliche Stellung führte aber auch dazu, dass das Bild nach außen möglichst wenig beschädigt werden sollte und es ist belegt, dass bereits vor der Einstellung Beckers mindestens zwei sexuelle Gewalt-Konstellationen nicht, bzw. nicht hinreichend aufgearbeitet wurden (Brachmann 2019: 27 ff).

Der Status der Odenwaldschule als „Leuchtturm“ (Keupp et al. 2019) färbte auf seine Bewohner*innen ab. Sie wurden durch die Mitgliedschaft in der Institution gewissermaßen zur Elite, zu den Auserwählten, die Teil dieses bedeutenden pädagogischen Projektes sein durften. Die Aufdeckung der Gewaltkonstellationen hätte bedeutet, dass die Reputation der Mitglieder dieses Systems ebenfalls angegriffen worden wäre. Das „institutionelle Elitebewusstsein und [der] Überlegenheitsanspruch des Landerziehungsheims [erschwerte] eine distanzierte Selbstreflexion der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ (Langenfeld in Brachmann 2019: 325). Dieser Mechanismus führt über lange Zeit zu einem Verschweigen und Wegsehen:

„ein elitäres Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl sowie drohende gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse erzeugten bei allen Beteiligten (Kindern, Jugendlichen, Eltern, Pädagogen) immer auch ein hohes Maß an „adaptiver Akzeptanz“ bzw. eine „Kultur des Zweifels“ – quasi als Grundlage für eine institutionelle Tabuisierungsmentalität, nach der es Mitgliedern einer Organisation in der Regel schwer fällt, aus Angst vor falschen Beschuldigungen oder sogar aus Misstrauen gegenüber der Glaubwürdigkeit von Betroffenen Anschuldigungen in Bezug auf sexualisierte Gewalt ernst zu nehmen; ein solches fragiles Orientierungsmuster

hinsichtlich der eigenen und der organisationalen Verantwortung im Umgang mit Verdachtsfällen rückt vor allem Fragen des Selbst- und Institutionenschutzes in den Vordergrund, während die Frage nach Kindeswohlgefährdung sekundär erscheint.“

(Brachmann 2019: 442–443)

Dieser Aspekt ist eng verbunden mit These der Denk-Unmöglichkeit. Die vorliegenden Studien in Bezug auf die Odenwaldschule werfen die Frage auf, wie aktive Handlungen, wie (Ver-)Schweigen und Wegsehen, zu dem Phänomen der Denk-Unmöglichkeit im Verhältnis stehen. Dieses Verhältnis unabhängig von der reformpädagogischen Konzeption näher zu betrachten, wird Teil der empirischen Untersuchung sein (vgl. Kap. 11).

Die bislang angeführten Bedingungen der Gewaltkonstellation sind in den individuellen Personen und ihrem Handeln sowie der ideologischen Überhöhung der Institution begründet. Diese Punkte sind weithin unstrittig. Jedoch wird über die fachwissenschaftlichen Publikationen hinweg diskutiert, ob die Reformpädagogik an sich sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene befördert. Dafür argumentiert besonders Oelkers (2011, 2016, 2014), dagegen bspw. Keupp et al. (2019: 410), die Position von Andresen (2014) ist dahingegen eher ambivalent.

Im Folgenden wird nun kurz auf institutionelle Bedingungen eingegangen, die der reformpädagogischen Prägung des Landerziehungsheims zugeordnet werden können. Wie einleitend bereits erwähnt, geht es dabei um immanente Risiken und nicht um kausale Bedingungen, die automatisch zu Gewaltkonstellationen führen. Keupp et al. (2019) benennen fünf typische widersprüchliche Realitäten der Odenwaldschule, die für ihr pädagogisches Konzept kennzeichnend waren und gleichzeitig für sexuelle Gewalt ausgenutzt wurden. Die folgende Darstellung übernimmt diese Systematik und ergänzt sie an einigen Stellen.

- (1) „Eine naturbezogene Idylle und zugleich ein Ort der unkontrollierbaren Gefahren“ (Keupp et al. 2019: 261 ff)

Die zuvor bereits problematisierte Geschlossenheit und Abgeschlossenheit von pädagogischen Institutionen ist eine reformpädagogische Maxime. Für die Odenwaldschule manifestierte sich diese in der abgeschiedenen Lage, außerhalb eines Dorfes, weitab vieler Einflüsse und der Erreichbarkeit von für die Schüler*innen möglicherweise wichtigen Personen. Auch innerhalb des Landerziehungsheimes gab es räumliche Isolation, die durch die einzelnen Gebäude, bzw. deutlich abgetrennte Wohnungen hervorgerufen wurden. Hier wohnten die Schüler*innen in Gruppen mit jeweils einem*einer Lehrer*in als sogenanntem Familienoberhaupt.

Diese Privaträume der sogenannten OSO-Familien³¹ waren relativ geschlossen und die Ausgestaltung der Offenheit oblag den Familienoberhäuptern. Dieser mitten in der Natur gelegene Ort war im reformpädagogischen Konzept als Schutzraum angelegt, der den Schüler*innen zur Entfaltung dienen sollte. Von vielen Alt-Schüler*innen wird dieser besondere Charakter bis heute weiterhin wertgeschätzt und als gewinnbringend beschrieben.

Diese Abgeschlossenheit und Isolation trug jedoch zu einer großen Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen bei, die nicht oder nicht hinreichend kontrolliert wurde und so für Grenzverletzungen und sexuelle Gewalt ausgenutzt werden konnten. Die räumlichen Gegebenheiten wurden bewusst bespielt. So waren z. B. die beiden langjährigen Täter Gerold Becker und Wolfgang Held mit ihren OSO-Familien gemeinsam in einem Haus untergebracht.

(2) „Ein alternativer Lernort mit demokratischer Lernkultur und unkontrollierter Macht“ (Keupp et al. 2019: 263 ff)

Die Studien über die Odenwaldschule zeigen, dass die Umgestaltung der Machtstrukturen in der Odenwaldschule maßgeblich von Gerold Becker vorangetrieben wurde. Dabei bezog sich dieser in seiner Argumentation auf reformpädagogische Grundsätze, die Mitbestimmung zentral stellten. Auf der Vorderbühne wurde scheinbar reflektiert auf die Machtasymmetrie zwischen Kindern und Lehrer*innen eingegangen (s. o.). Es handelte sich jedoch um eine pseudo-demokratische Haltung, denn:

„Mit dem Rückenwind einer antiautoritären Bewegung, die von den Hochschulen ausging und auch die Schulen erreichte, löste er zunehmend die innere Ordnungsbalance des Systems Odenwaldschule auf und vermochte es, einen großen Teil der Schüler*innen populistisch auf seine Seite zu ziehen. Es war kein Abgesang demokratischer Mitwirkung, teilweise sogar ein expliziter Bezug auf basisdemokratische Verfahren, aber es war zugleich die Demontage differenzierter Mitwirkungsformen durch eine personalisierte Machtkonzentration im Gewande eines liberalen und toleranten Schulleiters.“

(Keupp et al. 2019: 270)

Auch in diesem Fall wurde eine konzeptionell gewollte Bedingung, die demokratische Organisation, ausgenutzt, um ein Gewaltsystem zu etablieren.

³¹ OSO steht für Odenwaldschule in Ober-Hambach. Die Wohngruppen in der Odenwaldschule wurden von der Schule selbst OSO-Familien genannt.

- (3) „Orientierung am Subjektstatus von Kindern und seiner gleichzeitigen Missachtung“ (Keupp et al. 2019: 272 ff)

Der Leitsatz der Odenwaldschule „Werde, der Du bist“ macht die grundlegende Subjektorientierung der Institution deutlich (vgl. bspw. Schwitalski 2015). Auch Betroffene sexueller Gewalt an der Odenwaldschule berichten, dass sie dort als ganze Person gesehen wurden und bringen die erfahrene Gewalt nur schwer in einen Zusammenhang mit dieser Haltung. Für Gerold Becker, aber auch für andere Täter*innen zeigen Brachmann et al., dass sie die Anerkennung des Subjektstatus auch zur Legitimierung der Gewalt benutzten. Zum einen betonten sie das Sexuelle als Teil des Subjektes und argumentierten für eine Erziehung zur sexuellen Freiheit durch die Erwachsenen. Hier wird auch immer wieder Bezug genommen auf die Figur des pädagogischen Eros (vgl. auch Oelkers 2011). Die starke Betonung des Subjektes wurde aber auch genutzt, um eine Begegnung auf Augenhöhe – auch im Sexuellen – zu begründen und so sexuelle Handlungen als einvernehmlich darzustellen (Keupp et al. 2019: 289 ff). Auch Kappeler (2011: 208) und Bütow (2012: 831) bewerten das Konzept des pädagogischen Eros kritisch und gehen davon aus, dass es als Legitimation sexueller Gewalt an Schutzbefohlenen dient. In Bezug auf die oben dargestellten Bedingungen geht es hier zum einen um die Vulnerabilität der Kinder, die auf eine perfide Art ausgenutzt wird, und unmittelbar damit verbunden um die Verschleierung der Machtverhältnisse, die eine notwendige, unüberwindbare Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen negiert.

- (4) „Die ‚sexuelle Revolution‘ erreicht die Odenwaldschule und erleichtert pädokriminelle Zugriffsmöglichkeiten“ (Keupp et al. 2019: 274 ff)

Keupp et al. ordnen die sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene auch in den bereits bestehenden gesellschaftlichen Kontext ein, in dem die sexuelle Revolution auch im gesellschaftlichen Kontext Fragen nach Grenzen zwischen der Sexualität von Erwachsenen und Kindern aufwarf (Baader 2012, 2018; BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN 2016). „In der Odenwaldschule dominierte eine radikal-libertäre Auffassung von Sexualität das Verständnis von Erziehung und Entwicklung. Hier wurde sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen im Zeichen von Freiheit und Gleichheit und nichtautoritärer Erziehung verübt.“ (Kappeler 2014: 13). Kappeler betont hierzu, dass nicht Becker allein für die Gewalt verantwortlich gemacht werden kann, sondern dass auch der Trägerverein der Schule und der Verband der reformpädagogischen Landerziehungsheime in der Verantwortung stehen, diese grenzverletzende Atmosphäre zugelassen

zu haben. Brachmann et al. arbeiteten ebenfalls heraus, dass es Verbindungen Beckers in das Berliner Jugendamt gab, das unter Helmut Kentler Pflegekinder an bekannte Pädosexuelle vermittelte (Baader et al. 2020). Oelkers (2011) geht davon aus, dass es reformpädagogische Traditionen der sexuellen Gewalt gegen Schutzbefohlene gibt, die sich bereits in den Gründungsjahren belegen lassen. In diesem Punkt wird der gesellschaftliche Kontext als Teil der Gewaltkonstellation explizit. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dienen als Legitimationsfolie für pädosexuelle Handlungen. Zudem wird an den Verbindungen zum Jugendamt, aber auch in die hessische Politik deutlich, wie Schul- und Heimaufsicht in Bezug auf die Odenwaldschule versagt haben.

- (5) „Gemeinschaft und (Ersatz-)Familie, aber auch ‚familialer Missbrauchsor‘t“ (Keupp et al. 2019: 280 ff)

Ein wesentliches organisatorisches Kennzeichen der Odenwaldschule war die Strukturierung des Landerziehungsheimes in kleine Wohngruppen, sogenannte „Familien“ mit einem*r Lehrer*in als Familienoberhaupt. Dass die Strukturierung einer stationären Unterbringung mit dem Bezug auf Familie ambivalent ist, wird weiter unten in Bezug auf Familienanalogie als Konzept dargestellt. Darüber hinaus war für das Familienprinzip an der Odenwaldschule besonders kennzeichnend, dass die Familienoberhäupter keiner sozialpädagogischen Qualifikation bedurften, um eine OSO-Familie zu leiten. Zudem mussten sie zugleich volle Lehrstellen ausfüllen und hatten für bis zu 13 Kinder und Jugendliche allein die Verantwortung. Ergänzendes pädagogisches Personal, wie es bspw. auch zu dieser Zeit in Kinderdörfern üblich war, gab es nicht. Insgesamt lässt sich die Arbeitssituation für viele Lehrkräfte als überfordernd einstufen.

Besonders kennzeichnend war auch, dass die Gestaltung der OSO-Familien vollkommen in den Händen der Familienoberhäupter lag. Es gab nahezu keine organisationale Rahmung, die das Leben in den OSO-Familien strukturiert hätte. In Bezug auf die Leitung der OSO-Familien war die Organisation also sehr unstrukturiert und in Bezug auf die Mitbestimmung innerhalb der ganzen Organisation hatte sie autoritär-rigide Züge. Diese Kombination eröffnete letztlich einen Freiraum für die Normalisierung sexueller Gewalt.

Weiter machte das Familiensystem an der Odenwaldschule aus, dass die Zugehörigkeit zu einer Wohngruppe extrem prekär war. Die latente Drohung, die Gruppe wieder verlassen zu müssen, findet sich auch als Machtmittel in anderen stationären Einrichtungen. Das kindliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit konnte damit vor dem Hintergrund diffuser Beziehungsverstrickungen ausgenutzt werden. Sexuelle Gewalt war demzufolge eine Währung, mit der Zugehörigkeit und

Zuneigung erkaufte werden konnte (Keupp et al. 2019: 307). Während das Familienprinzip nicht unbedingt typisch für reformpädagogische Institutionen ist und sich hier bereits Hinweise auf Risiken von Familialität zeigen, so weist dieser Punkt dennoch auf die Beziehung zwischen Pädagog*in und Schüler*in als wesentlichen Teil der reformpädagogischen Ausrichtung hin: Eine gute, wertschätzende, innige, aber auch diffuse Beziehung, die pädagogisch wertvoll sein soll, aber eben auch Abhängigkeiten schafft.

Vor den hier kurz zusammenfassend dargestellten Ergebnissen der umfangreichen Studien zur Odenwaldschule kann konstatiert werden, dass die Reformpädagogik, auf die sich die Odenwaldschule bezog, risikofolle Bedingungen für sexuelle Gewalt an Schutzbefohlenen aufweist. Alle hier genannten Punkte wurden als organisationale und pädagogische Bedingungen bereits behandelt. Sie sind kein Alleinstellungsmerkmal für die Reformpädagogik und finden sich auch in pädagogisch anders orientierten Einrichtungen, wenn auch nicht in genau derselben Ausprägung. Was als besonders risikofoll zu markieren ist, liegt nicht in der Reformpädagogik, sondern in einem System, das so sehr auf den Glanz von Gerold Becker und der Institution Odenwaldschule ausgerichtet war, dass Risiken nicht gesehen und kontrolliert wurden.³²

*Katholische Klosterinternate*³³

Das Münchner Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) hat zwei bedeutende Einzelfallstudien an katholischen Klosterinternaten durchgeführt. Zum einen im Benediktinerkloster Ettal (Keupp et al. 2017b) und zum anderen in Kremsmünster (Keupp et al. 2017a). Übergreifend über diese beiden Studien beschreiben die Autor*innen „drei Dimensionen“ des „Gefährdungskomplex[es]“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 658):

- (1) Das „Problem der strikten Geschlechtshomogenität“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 658)

³² Einige der hier zitierten Autor*innen, besonders Oelkers (2011) würden hier widersprechen. Die eingehende Lektüre der sehr guten wissenschaftlichen Analysen der Odenwaldschule lässt jedoch m. E. nicht den Schluss zu, dass die Reformpädagogik der Ausgangspunkt der sexuellen Gewalt ist, wenngleich sie, nicht zuletzt durch die ideologische Überhöhung und die Kumulation von risikofollen Bedingungen, ein Risiko birgt, das aber nicht kausal zu sexueller Gewalt führt.

³³ Die hier dargestellten Konzepte, bzw. ideologischen Ausrichtungen von Einrichtungen greifen einzelne besonders beachtete Konzepte heraus. Dies wird gerade bei der Benennung von katholischen Internaten deutlich. Auch andere ideologische Ausrichtungen müssen auf ihre spezifischen Risikokonstellationen hin befragt werden. Hier reagierte die evangelische Kirche Deutschland um eine Dekade verzögert (Splitt 2020).

- (2) Charakteristika von Personen [, die] unter spezifischen Kontextbedingungen zu Risikoeigenschaften werden“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 659) und
- (3) eine „rigide raum-zeitliche Alltagsorganisation“.³⁴

Die erste Dimension hat als Grundvoraussetzung, dass in den Klosterinternaten „Jungen von Männern erzogen“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 659) wurden. Dabei war die Erziehung darauf ausgerichtet, die Jungen im Sinne einer traditionellen Männlichkeit abzuhärten. Hilflosigkeit und Schwäche galten als unmännlich und das Überwinden von Zumutungen als männlich. In diesem Sinne wurde implizit und explizit erwartet, dass Gewalt erduldet wurde. Emotionale Zuwendung war nicht vorgesehen. In Bezug auf sexuelle Gewalt stellen die Autor*innen fest, dass sie sich als „nicht integrierbar in das dominierende normative System [erweist]. Das Erleiden dieser Gewaltform geht vielmehr mit der Bedrohung einher, aus der Gruppe der Männer insgesamt ausgeschlossen zu werden (Schlingmann, 2010)“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 660). Diese Denkfigur ist auch über den katholischen Kontext hinaus bekannt (Mosser/Lenz 2014).

Insgesamt wird festgestellt, dass sich in den Internaten eine „körper-, lust- und frauenfeindliche Sexualmoral“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 665) etabliert hat, wie sie sich in der Entwicklung des männlichen Priesteramtes der katholischen Kirche begründen ließ. Sexualität und das Verlangen danach galten somit als Sünde. Die Ausübung von Sexualität hatte schwere Strafen zur Folge und konnte zu Ausschluss führen. Auch für die Patres galt das Gebot der sexuellen Enthaltensamkeit (Zölibat), was zu einem unreflektierten, unreifen Umgang mit Sexualität und körperlichem Verlangen führte und von den Autor*innen auch als Risikofaktor für sexuelle Gewalt beschrieben wird (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 665 f). Die Tabuisierung von Sexualität findet sich nicht nur in katholischen Organisationen, hier ist jedoch die Intensität oftmals weitaus größer. Zudem kommt noch ein Spezifikum hinzu: Übergreifend für alle katholischen Einrichtungen gilt, dass die katholische Kirche bei der Weitergabe von Hinweisen auf sexuelle Gewalt „Whistleblowern“ mit Exkommunikation droht. So verhindert sie aktiv Aufarbeitung und schützt Täter (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 667). Zudem führt die Ächtung jeglicher Sexualität von Menschen im Zölibat als Sünde dazu, dass Grenzen zwischen einvernehmlicher Sexualität und sexueller Gewalt nicht deutlich wahrgenommen werden. So wird

³⁴ Wichtige Analysen katholischer Einrichtungen nimmt auch Kappeler (2011) vor. Seine Erkenntnisse werden mit denen von Keupp et al. bestätigt.

alle Sexualität, auch die weltlich positiv konnotierte zur Sünde und sexuelle Gewalt mit der Übertretung von Glaubensregeln auf eine Stufe gestellt (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 667).

Bei der zweiten Dimension geht es darum, „dass auf Selektion und Ausgrenzung beruhende pädagogische Haltungen in Kombination mit institutionellen Bedingungen dazu führen, dass sich Charakteristika von Schülern in Risikoeigenschaften verwandeln.“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 660). Dabei betonen die Forscher*innen, dass nicht die Charakteristika der Kinder das Problem sind, sondern die institutionellen Konstellationen, die die Gelegenheit zur sexuellen Gewalt geben. Aufgrund der Unterschiede zwischen den Kindern sind die institutionellen Risiken jedoch ungleich verteilt und können kumulieren. In Bezug auf diese Dimension bleiben die Autor*innen vage, vermutlich bewusst, um nicht einzelne Charakteristika aufzurufen, die dann wiederum als risikovoll stigmatisiert werden könnten. An dieser Stelle kann es jedoch hilfreich sein, die Bedingung der Vulnerabilität mit einzubringen, die die ungleiche Verteilung von Verletzlichkeit betont und gleichzeitig die Bearbeitung dieser innerhalb der Institution verortet.

Als dritte Dimension sind für die klösterlichen Internate die ‚Regime der zeitlichen Ordnung‘ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 661) charakteristisch, die unumstößliche Taktung des Tagesablaufs, die mit Gewalt durch die Patres durchgesetzt wurde. „Indem sie [die Zeit, M.W.] sich mit dem allgegenwärtigen Modus der Bedrohung (z. B. Demütigungen, körperliche Gewalt oder sexualisierte Grenzverletzungen erleiden zu müssen) verbindet, wird die Zeit zu einem permanenten Erziehungs- und Machtmittel“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 661). Neben der Zeit ist auch der Raum ein Mittel zur Machtausübung. Hier wird die beeindruckende Architektur genannt und die räumliche Kollektivierung der Schüler*innen, die nahezu ohne Privatsphäre leben mussten. Das allein würde aus einer anderen konzeptionellen Perspektive bereits als Grenzüberschreitung betrachtet werden. Während in diesen kollektiven Räumen subtile, grenzverschiebende und desensibilisierende sexuelle Gewalt verübt wurde, gab es ein weiteres, zweites „räumliches Arrangement“. „Der massive sexuelle Missbrauch“ fand „hinter verschlossenen Türen statt“ (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 662), zu denen nur die Patres Zugang hatten. Diese Totalität der Institution verweist unweigerlich auf das Goffmansche Konzept und ist so heute für die Jugendhilfe nur in der Geschlossenen Unterbringung zu finden, auf deren Konzept im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

Als weitere Risikofaktoren für die katholischen Internate benennen Keupp et al., dass die Patres nahezu ausschließlich aus der Schülerschaft des Internates gewonnen wurden. So wurde sichergestellt, dass sie die Traditionen des Klosters konservierten, dazu gehörte auch die Anwendung von Schwarzer Pädagogik,

die Tabuisierung von Sexualität und die Dethematisierung von sexueller Gewalt. Die Patres mit Erziehungsaufgaben waren schlecht bis nicht ausgebildet für diese Aufgaben. Es gab eine Erwartungshaltung, dass die Patres zur Herstellung ihrer Autorität Gewalt anwendeten (Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016: 664).

Nicht beachtet wurden Bedürfnisse nach emotionaler Nähe, sowohl bei den Patres als auch bei den Schüler*innen. Diese Bedürftigkeit auf beiden Seiten kann ebenfalls als Risikofaktor beschrieben werden. Das Bedürfnis nach Nähe machte die Kinder und Jugendlichen vulnerabel und ließ sie auch sexuelle Gewalt erdulden.

Geschlossene Unterbringung und verhaltenstherapeutische Konzepte

Dass relative Geschlossenheit charakteristisch für alle Settings der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist, wurde bereits in Bezug auf die organisationale Bedingung der räumlichen Gestaltung ausgeführt. Der Grad an Geschlossenheit von Wohngruppen innerhalb der stationären Kinder- und Jugendhilfe variiert jedoch sehr stark und für einige Einrichtungen ist Geschlossenheit ein wesentlicher Bestandteil des Konzeptes. Historisch war Geschlossenheit im Sinne Goffmans totaler Institution (s. o.) sowohl für die Mehrheit der konfessionellen und staatlichen Kinderheime als auch für reformpädagogische Internate und Heimeinrichtungen gewollt. Kinder und Jugendliche sollten aus ihrem sozialen Umfeld isoliert und vor schlechten Einflüssen geschützt werden. Kontakt zu Eltern und anderen wichtigen Personen außerhalb wurde stark reguliert. Dass diese Isolation die Kinder schutzlos machte, zeigen die oben dargestellten Ergebnisse und weitere Berichte ehemaliger Heimkinder und Internatsschüler*innen (Wensierski 2006; AGJ 2010; Kappeler 2009; Obermayer/Stadler 2011; Schreiber 2014).

Geschlossene Unterbringung (GU) ist heute eine „freiheitsentziehende Maßnahme innerhalb der erzieherischen Jugendhilfe“ (Lindenberg 2018: 746) und muss vom Familiengericht angeordnet werden, um akute Selbst- und Fremdgefährdung abzuwenden.

Seit 2010 sind zahlreiche Fälle gewaltförmiger Übergriffe gegen Bewohner*innen von GU bekannt geworden (Lorenz 2020: 56 ff) die sich in „eine historische Kontinuitätslinie“ (Kessl et al. 2015a: 48) mit gewaltvollen Konstellationen seit den 1950er Jahren lesen lassen. Als Teil der bereits im Hinblick auf die Geschlossenheit ausführlich besprochenen Totalität der Institution kommt hier hinzu, dass sich alle Einrichtungen an einem idealen Verhaltensmodell orientieren (Kessl et al. 2015a). Auch dies ist Teil von totalen Institutionen, wie Goffman sie beschreibt (Goffman 1986). Ein ideales Verhaltensmodell wird in der Praxis oftmals mittels verhaltenstherapeutisch begründeter Stufen- oder Verstärkerpläne

pauschal für alle Bewohner*innen umgesetzt. Die Durchsetzung dieses Modells wird zur Maxime der pädagogischen Arbeit. Dies beinhaltet vor allem das Belohnen und Bestrafen erwünschten bzw. unerwünschten Verhaltens mit dem Ziel einer Verhaltensänderung. Die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen wird wenig bis nicht beachtet.

„Orientierung des alltäglichen Tuns an idealen Verhaltensmodellen [...] kann dazu (ver)führen, die gegebene Asymmetrie, das heißt, das Machtungleichgewicht zwischen erwachsenen Mitarbeiter_innen und den Kindern und Jugendlichen als Bewohner_innen, zu zementieren oder weiter zu vertiefen [...].“

(Kessl et al. 2015a).

Die Deutungshoheit liegt allein bei den erwachsenen pädagogischen Fachkräften, die ihr Handeln mittels konzeptionell fixierter Regelkataloge begründen. So werden Leibesvisitationen, Entzug von Nähe, Isolation, körperliche Fixierung und Übergriffe, kurzum: Zwang, mit Programmen wie IntraActPlus (Lorenz 2020; Lorenz/Kessl 2014; Kessl/Lorenz 2017; Jansen/Streit 2015) oder dem Anti-Aggressions-Training (Müller/Schwabe 2009) legitimiert.

Familienanaloge Konzepte

Familialität als pädagogisches Konzept ist bereits ausführlich diskutiert worden (siehe 2.3.3). An dieser Stelle sollen noch einmal die Ambivalenzen dieses Konzeptes aufgerufen werden. Die erste Ambivalenz liegt in der gesellschaftlichen Orientierung am bürgerlichen Kleinfamilienideal. Die Setzung dieses Arrangements als Norm wertet viele andere Familienformen, wie es sie historisch und gegenwärtig gegeben hat bzw. gibt, ab. Die emotional positive Aufladung der Familie als Ort der Liebe, der Kontinuität von Bindung und Solidarität setzt zudem Ansprüche, an denen Familien immer wieder scheitern müssen. Entmythologisiert man dieses vorherrschende Leitbild, kann man festhalten, dass Familie dreierlei bedeutet: (1) machtvolle Generations- und Geschlechterverhältnisse, (2) einen Raum der Privatheit und (3) einen Raum der Intimität. (Kessl/Koch/Wittfeld 2015; Kessl et al. 2016).

Der Aspekt der Gewalt in Familien muss vor dem Hintergrund der Risikobedingungen beachtet werden: Familie ist keinesfalls normativ positiv, sondern muss auf die Konflikte in ihren Machtverhältnissen befragt werden. Familien sind der Ort, an denen Menschen die meiste Gewalt erfahren (Sutterlüty 2020). Mindestens 20 % aller Kinder hatten um die Jahrtausendwende mindestens einmal schwere körperliche Gewalt in ihren Familien erfahren (Bussmann 2007). Zwar zeigt sich hier ein „deutlicher Rückgang der angewendeten bzw. als angebracht empfundenen Körperstrafen in den letzten 20 Jahren.“ (Clemens et al.

2020: 12), besonders die Befürwortung schwerer Körperstrafen ist zurückgegangen. Dennoch befürworten auch zwanzig Jahre nach der Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung ca. die Hälfte aller Eltern leichte Körperstrafen. Auch für sexuelle Gewalt ist die Familie der Ort, an dem Kinder die meiste Gewalt erfahren (Demant/Andresen 2020; 2023; UKASK 2019). Zudem korrelieren die Erfahrungen von Gewaltarten zu einem hohen Maß miteinander. Kinder die in Familien körperliche und/oder seelische Gewalt erfahren haben, haben auch ein höheres Risiko, sexuelle Gewalt zu erfahren.³⁵

„Das Potential für Gewalttätigkeit ist die Kehrseite des Potentials für Liebe und Intimität“, so formuliert Michael Sebastian Honig (1992: 87) die Paradoxie, die die bestehenden familialen Sozialisations- und Sorgearrangements kennzeichnet. Die Familie in ihrer bürgerlichen Konzeption ist nicht nur normativ aufgeladen, sondern eröffnet zugleich sowohl die Möglichkeit der Privatheit und einer damit verbundenen Intimität als auch die Möglichkeit der Grenzüberschreitung, weil die Grenze der Privatheit auch eine Grenze der sozialen, moralischen und formal-institutionellen Kontrolle darstellt.

(Kessl et al. 2016: 42 f)

Gewalt wird in Familien funktional genutzt, um familiäre Machtverhältnisse herzustellen bzw. zu erhalten (Honig 1992: 268 ff). Der private Raum der Familie ist dabei gesetzlich geschützt (§6 GG). Ferdinand Sutterlüty spricht für Deutschland von einer „No-Exit-Abhängigkeit des Kindes[, die] durch den Familialismus des Rechts noch verstärkt [wird]“ (Sutterlüty 2020: 6). „Das staatliche Wächteramt setzt nur dann ein, wenn das Kindeswohl – ein unbestimmter Rechtsbegriff – gefährdet ist.“ (Demant/Andresen 2020: 4). Und auch gesellschaftlich gibt es eine Einstellung, nach der man sich aus dem Privaten der Familie heraushält (Demant/Andresen 2020: 5). Die Familie ist also ein Raum, in dem sich spezifische Machtverhältnisse mit sehr wenig öffentlichem Zugriff ausbilden können. In Familien, in denen Kinder sexueller Gewalt ausgesetzt sind, werden die Kinder oftmals von der Öffentlichkeit isoliert. Zudem sind die Beziehungen, wie Michael-Sebastian Honig (1992) es beschreibt, in Familien nicht eindeutig. Kinder erfahren nicht ausschließlich Gewalt, sondern vielfach auch Anerkennung und Zuneigung, sie sind existentiell abhängig von ihren primären Bezugspersonen.

Die zweite Ambivalenz familienanaloger Konzepte liegt in der Adaption des Leitbildes der bürgerlichen Kleinfamilie für die pädagogische Praxis. Die oben beschriebenen Studien haben herausgestellt, dass es von Seiten der untergebrachten Kinder eine Sehnsucht nach emotionaler Nähe, Verbundenheit und

³⁵ Empirische Daten zur Häufigkeit von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, auch in Familien, sind in Abschnitt 2.2.3. dargestellt.

Zugehörigkeit gibt, der mit einem familienanalogen Konzept begegnet werden soll. Jedoch:

Die Strukturmomente familialer Arrangements – ein spezifisches Generationen- und Geschlechterverhältnis, Privatheit und Intimität – sind leider nur in der Widersprüchlichkeit zu haben: Sie können für den Beziehungsaufbau, für die Etablierung von Vertrauen und Solidarität und die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr förderlich sein, zugleich bergen sie aber auch ein Herrschaftspotenzial, das sich in Übergriffen auf die Kinder und Jugendlichen zuspitzen kann.

(Kessl/Koch/Wittfeld 2015: 70)

Metaphorisch mit Honig gesprochen kaufen sich Organisationen mit der Adaption von Familialität beide Seiten der Medaille ein, sowohl tiefere Vertrautheit und Intimität als auch das Potential für Gewalt.

Weiter leidet die Adaption immer darunter, dass es sich weiterhin nicht um Familien, sondern um Organisationen handelt, die spezifischen Bedingungen unterliegen und eben nur bedingt Kontinuität bieten können, und auch keine unumstößliche Liebe, keine vollkommene Privatheit. Die Kinder und Jugendlichen diesbezüglich nicht zu täuschen und den organisationalen Charakter transparent zu machen, gleichzeitig eben auch emotionale Näheangebote zu machen, ist nach Wolf (2002) und Winkler (2002) die pädagogische Herausforderung.

Wie bei der Betrachtung der Familie muss nun auch bei der Familialität als pädagogisches Konzept das Potential für Gewalt in den Blick genommen werden. Der Austausch im wissenschaftlichen Feld hat die Notwendigkeit gezeigt, deutlich zu machen, dass nicht wie bei der GU das Konzept an sich als gewaltvoll bestimmt wird. Vielmehr geht es darum, das zuvor als pädagogisch durchaus sinnvoll markierte Konzept auf seine Risiken hin zu befragen. Zunächst ist festzuhalten, dass Familialisierung von pädagogischen Institutionen

„Grenzverschiebungen in der institutionellen Ordnung [bedeutet]. Die Auseinandersetzung mit und Verhandlung von Grenzen eröffnen dabei zugleich immer einen Raum. Dieser Raum ist konstitutiv widersprüchlich; er kann Freiräume erschließen und eröffnen, z. B. Freiräume der Vergemeinschaftung – zur Ausbildung von Nähe, Vertrauen, Intimität – oder den Raum für pädagogische Beziehung, in dem Kinder und Jugendliche von und mit Erwachsenen lernen können. Er kann aber auch die Ausgestaltung von Machtverhältnissen begünstigen. Freiräume umfassen dabei jedoch auch ein Risikopotenzial, sodass sich durch die Beobachtung von Grenzverschiebungen innerhalb institutionalisierter pädagogischer Praktiken auf mögliche Potenziale von (sexueller) Gewalt hinweisen lässt.“

(Wittfeld/Bittner 2019: 51)

Grenzverschiebungen finden vor allem in Hinblick auf Intimität statt. Familial ausgestaltete Beziehungen sind notwendigerweise emotional verstrickt und diffus. Gerade dieser pädagogisch intendierte Prozess bringt jedoch auch mit sich, dass alle Beteiligten viel verletzlicher werden und Räume entstehen, die für sexuelle Gewalt genutzt werden können.

Auch das „Spannungsfeld zwischen Familienorientierung und administrativen Logiken“ (Kessl et al. 2016: 34 f) birgt in seiner Konflikthaftigkeit ein Risikopotential. Im ethnografischen Forschungsprojekt IRiK konnten in den alltäglichen Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern die Aufforderung rekonstruiert werden,

den Austausch von Mitarbeiter*innen selbstverständlich hinzunehmen und von vielen unterschiedlichen Personen Sorge zu akzeptieren[. Dies] bringt Kinder und Jugendliche immer wieder an ihre Grenzen, z.B. wenn das Bedürfnis nach stabilen Beziehungen durch administrativ notwendige bzw. nicht abwendbare Wechsel der Mitarbeiter*innen gebrochen wird. Immer wieder neue Bezugspersonen und damit neue Beziehungen zu akzeptieren, kann es Kindern und Jugendlichen schwer machen, die eigenen Grenzen zu wahren.

(Kessl et al. 2016: 34)

Die Odenwaldschule arbeitete seit ihrer Gründung konzeptionell nach dem Familienprinzip. Dies beinhaltete die Unterbringung von Gruppen von Schüler*innen in alters- und meist auch geschlechtsheterogenen Wohngruppen. Familienoberhaupt war meist ein*e Lehrer*in evtl. mit Familie. Weiter gab es auch sogenannte Kameradenfamilien, in denen ältere Schüler*innen für jüngere die Verantwortung übernahmen. Jede dieser in der Odenwaldschule als Familie bezeichneten Gruppen wohnte in einer eigenen, in sich abgeschlossen Wohneinheit. Nur jüngere Schüler*innen im Grundschulalter waren gemeinsam in einem Haus untergebracht, zu dem nicht nur ein Familienoberhaupt gehörte.

„Speziell die Familien der Odenwaldschule entwickelten sich als Herrschaftsräume der Familienoberhäupter. Es gab keine verbindliche Familienkonzeption und keine Kontrolle (oder Supervision) der Familienarbeit. Im Gesamtbild entwickelten sich dadurch höchst unterschiedliche und voneinander isolierte Subwelten, in denen die Familienoberhäupter ihre eigenen Erziehungsvorstellungen umsetzen konnten. So bildete sich u. a. neben einer konstruktiven Familienarbeit, in der die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert wurden, ein Laissez-faire-Stil, bei dem die Schüler sich selbst überlassen wurden. Die ungeklärte und unreflektierte Nähe-Distanz-Regulation wurde so auch ein Element der Missbrauchssysteme. Aufgrund des Fehlens einer verbindlichen pädagogischen Konzeption sahen sich die Lehrkräfte

bzw. Familienoberhäupter bei der Interpretation ihrer erzieherischen Arbeit auf ihr eigenes Gutdünken zurückgeworfen.“

(Keupp et al. 2019: 405)

Es gab keine Einarbeitung für neue Familienoberhäupter und eine theoretische Reflexion oder einheitliche Gestaltung darüber, wie die Familien der Odenwaldschule geleitet werden sollten, gab es auch nicht (Langfeld in Brachmann 2019: 321–322). Besonders der von Brachmann und Keupp et al. betonte Wildwuchs, die Isolation der Familien mit ihren eigenen Regeln und die absolute Macht der Familienoberhäupter müssen als wirkmächtiger Teil der konzeptionellen Risiken für sexuelle Gewalt gesehen werden.

Ein Beispiel für die Geschlossenheit ist die Familie des Musiklehrers Held. Ein ehemaliger Schüler beschreibt die Familie, als „eine hermetisch nach außen abgeschirmte Zelle“ (Brachmann 2019: 78), in der der pädagogische Eros als Normalität suggeriert wurde. Es war ein Raum der Exklusivität und Abgeschlossenheit, in dem der erwachsene Lehrer vorgab, seine Schüler in die Sexualität einzuführen. Anhand der Odenwaldschule wird deutlich, dass „Strategien der Normalisierung umso nachhaltiger funktionieren, je abgeschlossener der jeweilige soziale Raum ist.“ (Keupp et al. 2019: 291). Was hier als Geschlossenheit und Isolation benannt wird, kann mit familialen Kategorien als privat benannt werden. Familialität wurde so weit adaptiert, dass ein Eingreifen der Organisation Odenwaldschule und auch anderer übergeordneter öffentlicher Aufsichtsbehörden als illegitim erschien. Die Risikohaftigkeit gestaltete sich hier analog zu der in Familien.

Beschreibungen der Familie von Held liefern eine weitere risikovolle Bedingung.

Damit können die Binnenstruktur und die Umgangskultur der H.-Familie zunächst als fundamentale Faktoren der Ermöglichung der vom Musiklehrer verübten Grenzverletzungen angesehen werden. Entscheidend dabei ist, dass es H. gelungen ist, das Vertrauen der emotional i. d. R. übermäßig bedürftigen Schüler zu gewinnen, die von ihm verübten Grenzüberschreitungen in Rituale einzubetten bzw. symbolisch zu überhöhen, die von ihm geführte Heimfamilie von der Schulgemeinschaft sozial abzukoppeln und so die Wahrnehmung wie das Verhalten seiner Opfer subtil und auf indoktrinierende Weise zu steuern.

(Brachmann 2019: 84)

Was hier angesprochen ist, ist eine „Verstrickung“ von Schüler*innen in Beziehungen.

Diese Verstrickungen geschahen häufig in weitgehend autonom organisierten familienähnlichen Intimräumen. Erwachsene, denen die Jungen und Mädchen zur Erziehung anvertraut wurden, instrumentalisieren dabei die Bindungs- und Zugehörigkeitswünsche dieser Minderjährigen, indem sie diese bevorzugten und ihnen eine anscheinend exklusive Zuwendung entgegenbrachten, um sie letztlich emotional und sexuell auszubeuten. Dabei unterstellten sie den betroffenen Schüler*innen Einvernehmlichkeit, was umso schwerer wog, als diesen Kindern und Jugendlichen kein Regulativ zur Verfügung stand, das ihnen dabei geholfen hätte, den verbrecherischen Charakter der Missbrauchsverstrickung zu entlarven.

(Keupp et al. 2019: 406)

Hier wird deutlich, wie eng die Geschlossenheit des Raumes Familie verwoben ist mit der Macht der Familienoberhäupter, der Abhängigkeit und Vulnerabilität der Kinder und Jugendlichen und der internen Normalitätsverschiebung. Dabei wurde die Macht gezielt unsichtbar gemacht, indem in bestimmten Bereichen – wie der Sexualität – Generationengrenzen missachtet wurden (Brachmann 2019: 443).

Als weitere risikofolle Bedingung gilt die Zuteilung der Schüler*innen, die stark durch die Täter*innen gesteuert wurde, um diesen neue Opfer zuzuführen (Keupp et al. 2019: 175 ff). Im Hinblick auf die Familialität handelt es sich hier um einen Bruch, denn die Kontinuität der Zugehörigkeit als Charakteristikum von Familie war in der Odenwaldschule nicht gegeben. Viele Schüler wechselten nach einem Schuljahr die Familie bzw. wurden neu zugeteilt, andere verblieben über Jahre in derselben Familie. Hier wurden andere Mechanismen der Beziehungsverstrickung zu Räumen der Möglichkeit für sexuelle Gewalt (s. o.).

Resümierend benennt Andreas Langfeld die OSO-Familien als „gefährliche Hinterbühnen der Institution,“ die konstitutiv waren, um das Missbrauchssystem zu ermöglichen (Langfeld in Brachmann 2019: 324). Dennoch zeigt sich selbst in dieser belasteten für so viele Schüler*innen gewaltvollen Konstellation, dass das Prinzip der Familialität von ehemaligen Schüler*innen ambivalent bewertet wurde. Auch die Schule hielt an ihnen bis kurz vor ihrer Schließung fest. Ein ehemaliger Schüler sagt über das Familienprinzip im Interview, wissend um das Gewaltsystem: „Klar, missbrauchs-technisch superblöd, aber wenn’s positiv läuft, ist dieses Set-up, also für mich, die Wucht in Tüten.“ (Keupp et al. 2019: 221). So schreibt Brachmann dann auch:

Die Internatsfamilien lassen sich vor allem in ihrer ambivalenten Bedeutung als Orte positiver Gemeinschaftserfahrungen und zugleich illegitimer Abhängigkeitsverhältnisse charakterisieren. Die Täterinnen und Täter konnten diese intimen emotionalen Arenen strategisch für ihre Verbrechen nutzen.

(Brachmann 2019: 443)

Keupp et al. ziehen in Zweifel, ob das System der Odenwaldschule mit dem Etikett Familie wohl treffend beschrieben wird. Es ist

[] angesichts der pädagogischen Realität in der Odenwaldschule wie eine Anmaßung oder wie ein gewolltes Missverständnis. Er [der Begriff der Familie, M.W.] erscheint nur insofern adäquat, weil es auch in biologischen Familien zu erzieherischen Verfehlungen, Vernachlässigung und Gewalt kommt. Dennoch eignet sich der Familienbegriff für eine Suggestion von „heiler Welt“, sodass mit ihm Attribute wie Schutz, Geborgenheit, nährende Bindungen und Zuverlässigkeit assoziiert werden können. Es ist nicht zu bestreiten, dass es in diesem Sinne familienanaloge Gruppen an der Odenwaldschule gab, die den Heranwachsenden positive Sozialisationsbedingungen ermöglichten.

(Keupp et al. 2019: 299)

Resümierend lässt sich hier also festhalten, dass sich von der Odenwaldschule zwar viel darüber lernen lässt, wie eine Adaption von Familialität zur Ausübung sexueller Gewalt missbraucht werden kann. Die Umsetzung an der Odenwaldschule entbehrt jedoch jeglicher professionstheoretischen Standards.

In diesem Unterkapitel sind umfassend institutionelle Bedingungen dargestellt worden, die sich in organisationalen Strukturen, pädagogischen Grundkategorien, pädagogischen Konzepten und Ideologien finden lassen. Mit dem Erstarken des Diskurses um sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen hat sich das Bewusstsein eingestellt, dass Gewaltkonstellationen in ihrer Komplexität in den Blick genommen werden müssen. Dies manifestiert sich in der politisch und administrativen Aufforderung, Risikoeinschätzungen im Kontext der institutionellen Schutzkonzepte für jede Einrichtung vorzunehmen (BMJ/ BMFSFJ/ BMBF 2012). Die Thematisierung eines institutionellen Risikos aller pädagogischen Institutionen und ihre Auswirkungen auf die sozialpädagogische Handlungspraxis ist Gegenstand dieser Arbeit. Im Folgenden wird nun gefragt, wie sich das Wissen um institutionelle Risiken in der Handlungspraxis der befragten Organisationen zeigt.

2.5 Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen als professionelle Herausforderung

Die intensive wissenschaftliche und sozialpolitische Beschäftigung mit der Ausübung bzw. dem Erleiden von sexualisierter Gewalt unter dem Dach von Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung hat nicht allein Kritik an deren Strukturmerkmalen

hinsichtlich der Verwirklichung und Gewährleistung der Unversehrtheit ihrer Adressat_innen hervorgebracht, darüber hinaus wurde der pädagogischen Profession als solcher die Vertrauensfrage gestellt.

(Wazlawik/Christmann 2018: 534)

Im Abschlussbericht des Runden Tisches (BMJ/ BMFSFJ/ BMBF 2012; Böllert 2014) werden prominent Leitlinien zur Prävention und Intervention formuliert, die institutionelle Strukturen und professionelles Handeln in den Fokus von Präventionsmaßnahmen stellen. Die in den Leitlinien beschriebenen Präventionsmaßnahmen beziehen sich zu einem hohen Maß auf das pädagogische Handeln von Fachkräften. Es sollen Verhaltenskodizes, Handlungsleitlinien und ethische Codes etabliert werden. Neue Verfahren zur Beteiligung und Qualifizierung des Personals und erweiterbare Führungszeugnisse werden genauso gefordert wie neue arbeitsrechtliche Regelungen und Handlungspläne zur Intervention bei Verdacht (Böllert 2014: 141). Alle Maßnahmen sollen die pädagogischen Institutionen und das pädagogische Handeln verbessern und/oder kontrollieren.

War sexuelle Gewalt vor 2010 noch ein Thema, das eher marginal in der Ausbildung und in der Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften thematisiert worden ist, so gibt es zunehmend mehr Fort- und Weiterbildungsinitiativen, die sich einer Qualifizierung zum Thema sexuelle Gewalt verschrieben haben (für einen Überblick: Retkowski 2018). Dass es so viele neue Fortbildungsinitiativen gab und gibt, lässt sich auch als eine Kritik an der bisherigen Qualifikation pädagogischer Fachkräfte deuten. Es wird suggeriert, dass unzureichend fortgebildete Fachkräfte nicht adäquat auf sexuelle Gewalt reagieren können. Eine grundlegende Kritik, die, betrachtet man das Ausmaß institutioneller Gewaltkonstellationen, berechtigt erscheint.

Um den Herausforderungen zu begegnen, die angesichts sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen bestehen, benennt Böllert vier „Kernpunkte“ (Böllert 2014: 144 ff) für pädagogische Professionalität: (1) Wissen, (2) eine Balance von Nähe und Distanz, (3) Orte der Reflexion und (4) Haltung. Dabei beschreiben die beiden Kernpunkte Wissen und Haltung pädagogische Fähigkeiten, welche eine Voraussetzung sind, um adäquat pädagogisch handeln zu können. Auch wenn die (Weiter-)Qualifikation und berufliche Reflexion idealerweise Teil jeder beruflichen Tätigkeit ist, so sind Orte der Reflexion (3) notwendig, die explizit von der Handlungspraxis entlastet sind. In Super- und Intervision und/oder in Fortbildungen wird der pädagogische Alltag mit Distanz betrachtet. Der Kernpunkt 2, der sich auf die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen bezieht, ist eine *gelungene* Balance von Nähe und Distanz, die in dieser Logik der Maßstab für gute pädagogische Professionalität ist. Gerade die Anforderung an Professionelle,

eine *gelungene* Balance zwischen Nähe und Distanz herzustellen, zeigt sich vor dem Hintergrund sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen als besondere Herausforderung.

Um dieser Herausforderung empirisch nachzugehen, ist eine theoretische Vergewisserung vonnöten, was mit dem in der pädagogischen Alltagssprache viel bemühten Begriffspaar denn gemeint ist. Im Folgenden wird diesbezüglich zunächst eine professionstheoretische Einordnung im Anschluss an Magret Dörr vorgenommen (2.5.1). Anschließend werden aktuelle empirische Ergebnisse aus dem Forschungsstand zu sexueller Gewalt in Institutionen diskutiert, welche die Balance von Nähe und Distanz als Herausforderung empirisch untersuchen (2.5.2).

Besonders die empirischen Ergebnisse zeigen auf, dass die Fachkräfte in pädagogischen Institutionen mit einem generalisierten Misstrauen konfrontiert werden. Weiterführende Studien, die dieses Misstrauen explizit in den Blick nehmen, gibt es für den Bereich der Kindertagesstätten (2.5.3). Hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen und einem Generalverdacht. Die Einblicke in einzelne Forschungsprojekte und angrenzende Forschungsfelder (Schule und Kita) weisen darauf hin, dass dieses Phänomen auch in der Heimerziehung äußerst relevant sein könnte. Der Forschungsstand wird abgeschlossen mit einer Thematisierung realer Verdachtsfälle und ihrer Konsequenzen, auch, um die späteren empirischen Ergebnisse besser einordnen zu können (2.5.4).³⁶

Die Forschungserkenntnisse zu Herausforderungen für die pädagogische Praxis sind eng mit der Forschungsfrage dieser Arbeit verbunden. Sie richten explizit den Fokus auf die Auswirkungen der medialen und gesellschaftlichen Debatte um sexuelle Gewalt auf pädagogische Institutionen und die Handlungspraxis der Professionellen in Einrichtungen der Heimerziehung.

2.5.1 Sexuelle Gewalt in Institutionen als professionelle Herausforderung – Eine professionstheoretische Einordnung

Bereits so prominente Pädagogen wie Pestalozzi, Nohl und Wichern haben über Nähebeziehungen zwischen einer generationälteren, sorgenden oder lehrenden

³⁶ Alle Forschungsarbeiten sind parallel zu dieser Arbeit entstanden. Dabei sind sich die Forschenden immer wieder begegnet und der Austausch mit den Kolleg*innen hat diese Dissertation wesentlich beeinflusst. Ohne das gemeinsame Denken und Diskutieren wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Person und einer jüngeren, noch unfertigen, lernenden Person geschrieben. In dieser Arbeit sind diese Beziehungen bislang unter dem konzeptionellen Bezug auf Familialität in der Heimerziehung diskutiert worden (vgl. 2.3).

An dieser Stelle soll es nun um eine professionstheoretische Positionierung dieser Arbeit gehen, die über den Bezug der Familialität hinausreicht. Anschlussmöglichkeiten bieten hierfür bspw. Werner Helsper, der Nähe und Distanz als pädagogische Antinomie beschreibt (2006), in der eine „rollenförmige vergleichsgültige Distanz“ und eine „familistisch-intimisierte ‚Elternposition‘“ (Helsper 2006: 26) einander als zwei unprofessionelle Pole gegenübergestellt werden. Helsper geht davon aus, dass Pädagog*innen „[v]on einer begrenzten professionellen Haltung aus [...] Nähe ermöglichen.“ (Helsper 2006: 26). Diese Nähe ist eine der pädagogischen Antinomien, die er beschreibt. Gemeinsam mit Sabine Reh bezieht Helsper seine professionstheoretischen Überlegungen auf sexuelle Gewalt (Helsper/ Reh 2012) und beschreibt, dass professionelles Handeln strukturell für diffuse Verstrickungen und entgrenzende Übergriffe anfällig ist.

Ulrich Oevermann (1996) spricht von Widersprüchen, die das professionelle Handeln konstituieren und nennt hier auch die Spannung zwischen Nähe und Distanz. Er thematisiert diese jedoch in seinen professionstheoretischen Ausführungen eher marginal (Thieme 2013: 57). In einer Publikation, in der er sich explizit auf sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen bezieht, sieht Oevermann vornehmlich eine unzureichende ödipale Sozialisation als ursächlich für sexuelle Gewalt und lehnt grundlegende Ideologiekritik an konzeptionellen Ausrichtungen von Institutionen ab (Oevermann 2010). Mit dem starken Bezug auf psychologische Begründungen für sexuelle Gewalt und dem Zweifel an institutionellen Bedingungen sexueller Gewalt ist die diesbezügliche Position Oevermanns keine geeignete für diese Forschungsarbeit.

Im Anschluss an Hespers und Oevermanns professionstheoretische Ansätze sehen Dörr und Müller für die Balance von Nähe und Distanz die „Bewältigung von Ungewissheit [als] zentrale[] Aufgabe professionellen Handelns.“ (Dörr/Müller 2019: 16). Die professionstheoretischen Überlegungen zu Nähe und Distanz, welche Dörr³⁷ auch im Hinblick auf sexuelle Gewalt in Institutionen formuliert hat, sind grundlegend für das Verständnis von Nähe und Distanz in dieser Arbeit. Ihre professionstheoretischen Ausführungen schaffen es, Nähe und Distanz in ein Verhältnis mit Sexualität zu bringen, das sich als theoretische Hintergrundfolie für diese Arbeit eignet.

³⁷ 2006 hatte Dörr gemeinsam mit Burkhard Müller den Sammelband „Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld Pädagogischer Professionalität“ herausgegeben. Grundlagen ihrer Überlegungen sind mit Müller gemeinsam entstanden und von ihr weiterentwickelt worden.

Für das Verständnis von Dörrs Arbeit ist grundlegend, dass sie Nähe und Distanz nicht als „Gegensatzpaar“ begreift, sondern als eine gleichzeitige „Doppelorientierung“ von „Bindung“ (Nähe), „achtsamer Abgrenzung“ (Distanz) und „reflexiver Rationalität“ (der beiden) (Dörr 2017a: 202). Sie argumentiert, dass Nähe und Distanz zunächst anthropologische Grundkategorien sind, bei denen es um die Subjektwerdung durch Abgrenzung (Distanz) und „Anerkennung von Abhängigkeiten“(Nähe) (ebd.) geht. Das Begriffspaar „verweist genuin auf den Leib“ (Dörr 2017a: 203), mittels dessen Nähe und Distanz als angenehm oder unangenehm wahrgenommen werden. Diesen schützenswerten Leib fasst sie mit Alf Gerlach (2008) als intimen Bereich. „Mit Intimität bezeichnen wir einen Ort, eine Sphäre, des gefühlsbestimmten, unmittelbaren, vertrauten Umgangs“ (Dörr 2017a: 203) sowohl mit sich selbst als auch mit „nahestehenden Menschen“. „Der erzwungene oder versehentlich gewährte Eintritt [in die eigene Intimität] kann uns zutiefst verletzen“ (Dörr 2017a: 204). Was bedeuten diese grundlegenden Bestimmungen nun für ein professionelles Handeln?

In professionellen sozialpädagogischen Beziehungen, gerade auch in der stationären Heimunterbringung, ist es so, dass viele Kinder und Jugendliche in ihrer Intimität verletzt worden sind, da sie Gewalt oder andere Formen der Kindeswohlgefährdung erfahren haben. Diese Verletzungen bringen die Kinder und Jugendlichen, so argumentiert Dörr aus ihrer psychoanalytischen Perspektive, mit in die Interaktionen und den Alltag in der Wohngruppe. Dieser Umstand fordert die Professionellen heraus, „zu den eigenen in Interaktionen affizierten Gefühlen in Kontakt zu bleiben und dennoch auf Distanz gehen zu können“ (Dörr 2017a: 204). Dabei ist die Verbundenheit im Affekt hier durchaus als gewollte Nähe zu begreifen und die Reflexion dessen, was mit dem eigenen Leib geschieht, die notwendige professionelle Distanzierung. Dörr fasst diesen Modus des professionellen Handelns als „Oszillieren zwischen Nähe und Distanz“ (Dörr 2017a: 205). Professionelles Handeln begreift sie als die Fähigkeit, die Übertragungen der Kinder und Jugendlichen auf die eigenen Affekte zu verstehen und distanziert hierauf zu reagieren, ohne die Affekte der Kinder und Jugendlichen abzuwerfen. Problematisch sind unbewusste Affektregulationen der Fachkräfte, die durch Überforderung hervorgerufen werden können:

Unbewusste Affektregulation setzt gerade dann ein, wenn die Professionellen mit für sie zu befremdlichen, beängstigenden und/oder selbst abgewehrten Beziehungsmustern der Kinder und Jugendlichen konfrontiert werden, insbesondere, wenn die Kinder ihre diffusen Gefühlsbeziehungen aus der Vergangenheit im Verhältnis zu den sozialpädagogischen Fachkräften wiederholen.

(Dörr 2017a: 205)

Ruft man sich nun die hohen Prävalenzzahlen für sexuelle Gewalt ins Gedächtnis (vgl. 2.4.1), so muss konstatiert werden, dass viele Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Gewalterfahrungen mitbringen, die für pädagogische Fachkräfte sehr herausfordernd sein können. Hieraus ergeben sich herausfordernden Nähesituationen die ohne professionelle Reflexion zu Gegenübertragungen führen und, die sich in realen Konflikten manifestieren,

„in der beide Parteien sich in hilflose Macht-Ohnmacht-Spiralen verstricken. Reale Konflikte, die verwoben sind mit Gefühlen von Angst, Chaos, Leere, Ekel, Wut, Hass, Aggression, Verachtung, Leid, Schuld und Scham, bedrohen, bleiben sie unverdaut, weil unverstanden, das Selbst und Fremderleben beider Beziehungspartner. Diese Gefühle wahrzunehmen, auszuhalten (Nähe) und mittels Symbolbildung (Distanz) hinreichend gut zu verkosten, das heißt zu bewältigen, wäre eine grundlegende Bedingung, dem professionellen Anspruch nahe zu kommen, für die Kinder und Jugendlichen zu einer emotional orientierten Dialogpartnerin zu werden“

(Dörr 2017a: 206)

Durch Reflexion in Distanz zu treten, um gleichzeitig emotional verstehende Nähe anbieten zu können, ist eine große Anforderung an Professionelle. Das konstatiert auch Dörr und beschreibt weiter, dass ein Scheitern nicht ungewöhnlich ist, sondern menschlich. Die Folgen der unbewältigten Nähe sind Ablehnung und Aggressionen auf beiden Seiten, die Verletzungen zur Folge haben (ebd.). Da es zwangsläufig immer wieder zu Krisen in der Interaktion kommt, verweist Dörr darauf, dass es „institutionelle[] Rahmungen“ (Dörr 2017a: 207) braucht, „in welche solche Beziehungen eingebettet sind“ (ebd.). Im Anschluss an Thomas Klatetzki (2012) verweist Dörr auf die Notwendigkeit von professionellen Arbeitsbeziehungen und -bündnissen sowie die Notwendigkeit, Räume der Reflexion zu eröffnen, um angeleitet in Distanz treten und Machtverhältnisse reflektieren zu können (Dörr 2017a: 208).

Weiter positioniert sich Dörr zur Verwendung des Begriffspaars Nähe und Distanz und seinem vielfältigen Gebrauch im gesellschaftlichen und disziplinären Diskurs um sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte (Dörr 2017b). Sie kritisiert hier drei Punkte:

Zunächst geht es um „die Chiffre von ‚Nähe und Distanz‘“ (Dörr 2017b: 613) die in ihrer mannigfaltigen, antinomischen Verwendung zur „Verschleierung jener strukturellen, interpersonalen und intrapsychischen Konflikthalte pädagogischer Praxis dienlich ist“ (ebd.), die soeben vorgestellt wurden. Dörr kritisiert, dass es in Präventionskonzepten unter der Chiffre Nähe-Distanz-Regulation zu räumlichen Ge- und Verboten in Bezug auf Nähe bzw. Distanz zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern kommt. Diese Nähe limitierenden Präventionskonzepte

ignorierten das Wissen um pädagogisch notwendige Intimität in pädagogischen Interaktionen, wie sie oben dargestellt wurden.

Ihr zweiter Kritikpunkt ist, dass „[i]n der Rede von Nähe und Distanz [...] jene innere Welt der Spannung von Lust und Unlust, die wir Sexualität nennen, zum Verschwinden gebracht [wird].“ (Dörr 2017b: 615). Sexualität gerät im Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen nur als Gefahr in den Blick, die eliminiert werden muss (Dörr 2019). Nähe wird entleiblicht und zum gefährlichen Gegenpol von Distanz. „Denn die Rationalisierung einer triebbereinigten und damit lieb- und leblosen Beziehung lässt sich bequem als Professionalität ausgeben und macht die Pädagoginnen wie die Wissenschaftler unangreifbar.“ (Dörr 2017b: 615). Damit wird jedoch die Leiblichkeit, die sexuell-sinnliche Erfahrung, „eine Bedingung der Möglichkeit der Menschwerdung“ (Dörr 2017b: 615) ignoriert. Um Sexualität zu verstehen ist es jedoch wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass sie „in einem psychosozialen Prozess als Antwort des Kindes auf das vorgängige Begehrtwerden durch die frühen Bezugspersonen“ (Dörr 2019: 131) entsteht. Dörr versteht Sexualität dann im Anschluss an Alfred Lorenzer als,

„alle Lustempfindungen und Lustbestrebungen, die mit dem Körper verbunden sind. Als leibliche Wesen können wir weder unserem eigenen Begehren noch dem des/der Anderen entrinnen. Dies gilt auch für asymmetrische Beziehungen, wie die zwischen Pädagoginnen und Kindern bzw. Jugendlichen.“

(Dörr 2017b: 616)

Zu einem professionellen Umgang gehört, auch die eigenen Affekte, die eigene Sexualität zu reflektieren.

Als Drittes kritisiert Dörr, dass die Dimension der Macht im Generationenverhältnis unterbelichtet bleibt (Dörr 2017b: 616 ff). Dass Macht als wesentliche Dimension im Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen eine Rolle spielt und gerade die Machtverhältnisse auch reflektiert werden müssen, wurde im vorangegangenen Unterkapitel gezeigt. Dennoch bringt Dörr hier einen neuen Aspekt ein. Sie erinnert daran, dass in modernen Gesellschaften nicht nur die Familie Sorgeleistungen übernimmt, sondern diese auch auf professionelle Berufe übertragen werden. In der Folge sieht sie eben auch Pädagog*innen in der Verantwortung, emotionale Beziehungen mit den Kindern und Jugendliche einzugehen.

Die kindliche Entwicklung leibgebundener Intimität und mit ihr die psychische Strukturbildung sind darauf angewiesen, dass sie zuverlässige und verbindliche Erwachsene und professionell gestaltete Beziehungen in pädagogischen Institutionen erfahren. Für sie sind die Pädagoginnen und Pädagogen als elternähnliche Identifikationsfiguren wichtig, sie werden zu generational bedeutsamen Anderen.

(Dörr 2017b: 617)

Pädagogische Fachkräfte, die mindestens in Teilen die generationale Rolle von Eltern übernehmen, müssen sich, um diese Aufgabe zu erfüllen, auch von den Kindern verwenden lassen. Das bedeutet auch, dass sie sich aus psychoanalytischer Sicht mit dem Inzesttabu auseinandersetzen müssen.

Dieses kulturelle Gebot [des Inzesttabus, M.W.] zu unterstützen ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, indem sie als Vertreter des Realitätsprinzips, die symbolisch-kulturelle (Vater-)Funktion als Beschützer des Gesetzes (Lacan) übernehmen und dafür Sorge tragen, dass die Generationenschanke nicht verwischt wird durch beiderseitig verführende, erotisch-sexuelle Unklarheit der generationalen Ordnungsstruktur.

(Dörr 2017b: 617)

Mit dieser Aufgabe bleiben die pädagogischen Fachkräfte als generationale Ältere verantwortlich, sexuelle Gewalt zu verhindern. Sexuelle Befriedigung zwischen den Generationen ist klar untersagt. Das Inzesttabu stellt

„eine [ethische] Konstante dar, sie ist nicht relativierbar und steht nicht zur Disposition. (...) Eine begriffliche Vermengung des *Verbots* sexueller Gewalt mit der Rede einer professionellen Gestaltung von Nähe und Distanz führt dazu (...), dass der ethisch begründete normative Gültigkeitsanspruch des Verbots sexueller Gewalt an nötiger Schärfe verliert, während die professionelle Haltung einer hinreichend gekonnten Nähe-Distanz-Regulierung im Kontext aktueller (Entwicklungs-) Aufgaben mit der Dimension ethischer Normverletzung überfrachtet wird“

(Dörr 2019: 137).

Damit benennt Dörr für die verallgemeinernde Rede von Nähe und Distanz eine doppelte Gefahr: Dadurch, dass Sexualität und Begehren ausgeblendet wird, gerät auch die generationale Schranke des Inzesttabus aus dem Blick. Dabei bietet gerade diese die deutliche Begründung dafür, warum sexuelle Handlungen zwischen den Generationen als Gewalt angesehen werden müssen.

Durch die vereinfachte Verbindung von Nähe-Distanz-Regulation mit dem Thema sexuelle Gewalt in Institutionen wird Nähe allein sexualisiert und zu etwas Gefährlichem. Distanz hingegen scheint jeder Sexualität entleert und wird zur notwendigen Handlungsoption, um der Gefahr entgegenzutreten. Dass dabei grundlegende Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ignoriert werden und pädagogische Fachkräfte vor eine Herausforderung gestellt werden, an der sie scheitern müssen, wird ignoriert.

Was schlägt Dörr nun aber vor? Was wäre in dieser Perspektive ein professioneller Umgang mit Situationen der Nähe? Folgt man Dörr haben pädagogische

Fachkräfte die Aufgabe, die Affekte, die entstehen und die auf sie übertragen werden, wahrzunehmen und als generational-ältere, sorgende Personen zu beantworten. Dies lässt sich dies nicht mittels „technokratischer Schutzkonzepte“ bewerkstelligen, die räumliche und körperliche Nähe zwischen den Akteur*innen kontrollieren (Dörr 2017b: 615). Stattdessen plädiert Dörr für „institutionelle Ordnungsmuster, die konfliktoffen und tragfähig sind“ (Dörr 2019: 140). Die Institutionen sind in der Verantwortung, Rahmenbedingungen herzustellen, die um die Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz genauso wie um Sexualität und Intimität wissen; die beachten, dass eine dauerhafte Balance von Nähe und Distanz eine Utopie ist und dass im pädagogischen Handeln immer wieder Fehler gemacht werden, aus denen gelernt werden kann (Dörr 2019).

2.5.2 Nähe im pädagogischen Alltag als Herausforderung – empirische Erkenntnisse:

Ziel dieses Unterkapitels ist es, die pädagogisch-professionelle Handlungspraxis in Situationen der Nähe empirisch in den Blick zu nehmen und einen Überblick über den diesbezüglichen Forschungsstand zu geben. Hierzu werden im Folgenden Ergebnisse einzelner Forschungsprojekte vorgestellt und jeweils daraufhin befragt, welche Erkenntnisse sie für die hier vorliegende Studie beitragen können.

Erste explorative empirische Ergebnisse zu einer Verunsicherung von Professionellen in ihrer Handlungspraxis zeigt eine Erhebung des „Bundesverbandes katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V.“ (Abrahamczik et al. 2013). Die Autor*innen beschreiben auf Grundlage eines Workshops mit Fach- und Leitungskräften aus der Kinder- und Jugendhilfe (2011) und ihren eigenen Erfahrungen als Leitungskräfte, dass sich der „pädagogische Alltag in den Einrichtungen [...] zum Teil nachhaltig verändert.“ (Abrahamczik et al. 2013: 8). „Die Angst vor ungerechtfertigten Beschuldigungen lässt Fachkräfte vor körperlichem Kontakt zurückschrecken.“ (Abrahamczik et al. 2013: 7). Sie beschreiben ausführlich, wie die von ihnen befragten Fach- und Leitungskräfte durch den Diskurs um sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen Nähe vermeiden und in ihrem Handeln verunsichert sind. Die Autor*innen ordnen die Ergebnisse sehr kritisch ein und argumentieren mit Bezug zur Bindungstheorie, dass körperliche Nähe pädagogisch zwingend notwendig ist und individuell auf die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss, nicht aber standardisiert und entzogen werden sollte. Mit der Studie lassen sich zwei problematische Bereiche identifizieren, die Fragen auch für die hier vorliegende Untersuchung aufwerfen:

Zunächst ist da die Handlungspraxis selbst, die Interaktionen zwischen den Fachkräften, die neu justiert werden müssen und die, folgt man Abrahamczik et al., vor allem hinsichtlich Situationen und Konstellationen der Nähe herausfordernd sind. Welche Herausforderungen sehen pädagogische Fachkräfte hier genau? Ändern sich Handlungspraxen durch die politischen und organisationalen Maßnahmen? Verschieben sie sich? Werden sie limitiert?

Zum anderen ist da das durch die pädagogischen Fachkräfte empfundene Misstrauen. Wie genau zeigt sich dieses? Gilt dies für alle Fachkräfte gleichermaßen, oder gibt es hier Unterschiede z. B. in Abhängigkeit von Qualifikation, Träger, zugeschriebenem Geschlecht? Führt diese Verunsicherung zu Änderungen in der Handlungspraxis?

Ein weiteres Forschungsprojekt, welches das Verhältnis von Nähe und Distanz beleuchtet, ist der interdisziplinäre Forschungsverbund „Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster?“ (Kadera/Fuchs/Tippelt 2018). Auch hier wurden Gruppendiskussionen u. a. mit pädagogischen Fachkräften und Leitungskräften durchgeführt. Die Forscher*innen stellen ebenfalls fest, dass eine Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Handlungskompetenzen in Bezug auf die pädagogische Antinomie von Nähe und Distanz besteht, die die Fach- und Leitungskräfte dazu bringt, hier einen Fortbildungsbedarf zu formulieren (Kadera/Fuchs/Tippelt 2018: 674). Problematisiert werden u. a. unbewusste Grenzüberschreitungen, die ein Zuviel an Nähe produzieren. Im Anschluss an Dörr und Müller (2012) stellen die Autor*innen heraus, dass professionelles Handeln sich durch „eine bewusste Wahrnehmung und Gestaltung des Spannungsbereichs von Nähe und Distanz sowie dem Anspruch, diese den Adressaten zu vermitteln.“ (Kadera/Fuchs/Tippelt 2018: 675) auszeichne. Die Autor*innen fordern dann in Anlehnung an Enders et al. (2010), „Grenzverletzungen als Folge fachlicher Defizite, grenzverletzende[r] Umgangsweisen und Zärtlichkeiten (...)“ (Kadera/Fuchs/Tippelt 2018: 676) wahrzunehmen. Dies ist die Ausgangslage, vor deren Hintergrund ein Fortbildungsbedarf festgestellt wird. Während Abrahamczik et al. gerade die Verregelung von Nähesituationen kritisieren, kommen Kadera et al. also zu anderen Schlussfolgerungen, die eher an die politischen Forderungen nach mehr Qualifikation und Schutzkonzepte anschließen. Mit Dörr, auf die sich die Autor*innen ja auch selbst beziehen, ist diese Schlussfolgerung kritisch einzuordnen. Denn wenn Grenzverletzungen als fachliche Defizite ausgelegt sind, so wird ignoriert, dass pädagogische Fachkräfte in der Interaktion notwendigerweise immer wieder scheitern müssen (s. o.). Zudem wird übergangen, dass sexuelle Gewalt eine *intentionale* Überschreitung von Grenzen ist, mit dem Ziel, eigene Bedürfnisse zu befriedigen. Mit der Schlussfolgerung dieser Studie wird jede Fachkraft potenziell zum*zur Täter*in, da sie in einem Moment der Unreflektiertheit, oder sogar

des Unwissens, Grenzen überschreiten kann. Neben der empirischen Bestätigung der Verunsicherung der Fach- und Leistungskräfte ist die Studie dahingehend aufschlussreich, dass sie verdeutlicht, dass auch wissenschaftliche Studien Teil des Diskurses sind und in die Anforderungen verstrickt, die an Fachkräfte gestellt werden.

Die Ausgangsprämisse des Verbundprojektes „Pädagogische Intimität – Studie zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern“ (PISUM) der Universität Kassel und der FH Frankfurt lautet:

Pädagogische Nähebeziehungen und die Herstellung von Intimität stellen damit nicht an sich ein größeres Risiko für sexualisierte Grenzüberschreitungen dar: Die Gestaltung von „guter Nähe“ kann Vertrauen, Offenbarungsprozesse und Enttabuisierungen in Bezug auf Sexualität und Vulnerabilität ermöglichen. Das Erleben von Intimität in sozialen und pädagogischen Räumen stützt und fördert die Entfaltung kindlicher Subjektivität, stellt einen Schutzfaktor vor sexualisierter Gewalt dar und schafft erst die Bedingungen, die unter anderem förderlich sind, um Formen sexualisierter Gewalt zu kommunizieren, also zu offenbaren.

Gleichwohl birgt Intimität in pädagogischen und sozialen Beziehungen ein Risiko für Verletzungen der Autonomie und Integrität von Kindern und Jugendlichen, das heißt auch für sexualisierte Grenzüberschreitungen und Gewalt.

(Kowalski et al. 2018: 189 f)

Das Projekt erforscht Intimität in pädagogischen Nähebeziehungen hinsichtlich ihrer Gleichzeitigkeit als Schutz und Risiko anhand dreier ethnografischer Fallbeispiele (Reiterhof, Schule und sozialpädagogische Wohngruppe).³⁸ Zunächst ist interessant, wie pädagogische Intimität im Projekt definiert wird: „Pädagogische Intimität ist durch Vulnerabilität und wechselseitige Affektivität gekennzeichnet und bleibt dabei zugleich thematisierungsfähig, transparent für Dritte und grundsätzlich generalisierbar.“ (Schäfer/Hildebrand/Marks 2019). Mit dieser Definition schließt pädagogische Intimität beide Seiten dessen ein, was Dörr als Doppelaufgabe in der Nähe-Distanz-Regulation bezeichnet hat, also um die Aufgabe von Pädagog*innen, sich affizieren zu lassen und dadurch verletzlich zu werden und zum anderen um die Aufgabe, in regulierende, beobachtende Distanz zu treten. Im Forschungsprojekt wird pädagogische Intimität jedoch durchgehend als positiv

³⁸ Im Sommer 2021 liegt schriftlich nur eine Forschungsskizze vor. Ergebnisse des Projektes wurden jedoch auf der Tagung des Projektes am 16. und 17.9.2019 in Kassel dargestellt. Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf die Vorträge aus dem Projekt, insbesondere auf den Vortrag „Pädagogische Intimität – Empirische Annäherungen“ gehalten von Dorothee Schäfer, Julia Hildebrand und Svenja Marks.

gesetzt. Sie ist „gute Nähe“ (Schäfer/Hildebrand/Marks 2019). Kritisch anzumerken ist hier, dass pädagogische Intimität so zu einer Handlungsmaxime wird, die den paradoxen Charakter von Nähe nicht berücksichtigt und außenvorlässt, dass, folgt man Dörr, Pädagog*innen notwendigerweise an ihr scheitern müssen.

Die Forschenden kommen zu dem Ergebnis, dass sich pädagogische Integrität in drei Handlungsdimensionen ausprägen soll: (1) *Integrität*, hier verknüpft mit der Vulnerabilität der Akteur*innen und dem Wahren von Grenzen, (2) *Transparenz*, definiert durch die Möglichkeit, dass Dritte die Situation sehen und verstehen können und (3) *Gerechtigkeit* im Sinne von Austauschbarkeit der Interaktionspartner*innen. In den Analysen der ethnografischen Protokolle werden Interaktionen auf diese Gütekriterien hin befragt. Dabei werden hinsichtlich der Integrität (1) Grenzen pädagogischer Situationen relevant, die sich je nach Konstellation verschieben. Offen bleibt, woran sich diese Verschiebungen festmachen, warum eine Umarmung in der einen Konstellation grenzüberschreitend ist und in der anderen pädagogisch sinnvoll. Der Anspruch an Transparenz (2) des pädagogischen Handelns ist vor dem Hintergrund sexueller Gewalt nachvollziehbar. Folgt man Dörrs Auffassung, Intimität sei ein eigener, notwendigerweise abgeschlossener Bereich, so ist vollständige Transparenz jedoch in hohem Maße problematisch. Der Anspruch an pädagogisches Handeln, vollständige Transparenz herzustellen, ist nicht einzulösen. Zudem zeugt die Forderung nach Transparenz von einem grundlegenden Misstrauen in pädagogisches Handeln, dem eine totale Kontrollierbarkeit entgegengestellt werden soll. Diese Arbeit wird zeigen, dass das fehlende Vertrauen, gepaart mit einem nicht einzulösenden Anspruch an pädagogisches Handeln, zu einer großen Verunsicherung der Fachkräfte führt. Sie müssen ständig befürchten, bei intransparentem Handeln der Ausübung sexueller Gewalt verdächtigt zu werden.

Das dritte Gütekriterium, die Gerechtigkeit (3), wird als Austauschbarkeit der Interaktionspartner*innen übersetzt. Damit wird hier von einer Gleichheit von Beziehungen ausgegangen, die die Leiblichkeit der einzelnen Personen ignoriert. Auch, wenn es sich um ein Aufwachsen in Institutionen handelt, sind die Erwachsenen und die Kinder doch Subjekte mit eigenen Leibern, die individuell je nach Person und Konstellation anderer Nähe und Intimität bedürfen. Dass gerade die Kündbarkeit der Beziehungen in Institutionen immer wieder verletzt, haben Josef Martin Niederberger und Doris Bühler-Niederberger (1988) gezeigt.³⁹ Die hier formulierte Kritik an der aufgestellten Heuristik zu pädagogischer Intimität sagt

³⁹ Das Projekt PISUM ist noch nicht abgeschlossen und die ethnografischen Ergebnisse sowie weitere Diskussion über die Gemeinsamkeiten der Ergebnisse des Forschungsverbundes und der hier vorliegenden Studie werden sicherlich gewinnbringend sein. Vielen Dank an dieser Stelle an die Kolleg*innen Michael Behnisch, Julia Hildebrand, Svenja Marks,

nichts über die empirischen Ergebnisse aus, deren Diskussion noch aussteht. Gerade der positive Fokus auf pädagogische Intimität kann eine Bereicherung für den Diskurs sein.

Ein weiteres Forschungsprojekt, das Nähe-Distanz-Regulation diskutiert, wurde ebenfalls von Forscher*innen aus Kassel (heute Cottbus) durchgeführt (Hess/Retkowski 2019). Das Forschungsprojekt denkt pädagogisches Handeln als „generationales und institutionelles Machtgefüge“ (Hess/Retkowski 2019: 232), das „Sexualität und Macht [als] zwei miteinander vermittelte, relationale Phänomene“ (ebd.) bestimmt, welche in allen „Sozialbeziehungen, also auch im pädagogischen Handeln wirksam werden“ (ebd.). Es wurden berufsbiografische Interviews mit Pädagog*innen aus der Schule und der Sozialen Arbeit geführt. Hier soll auf drei für diese Studie zentrale Ergebnisse eingegangen werden: (1) „Konstruktionen von Sexualität in pädagogischen Generationenverhältnissen“, (2) „Heteronormative Wahrnehmungsmuster“ und (3) „Fragile Selbstentwürfe beim Berufseinstieg und individualisierte Professionalisierungspfade“ (Hess/Retkowski 2019).

Zunächst zu den Konstruktionen von Sexualität (1). Es wird herausgearbeitet, dass die interviewten Pädagog*innen „kindlich-sexuelle Aktivitäten“ immer im Generationenverhältnis thematisieren und damit die normative Generationenschanke stets wahren (Hess/Retkowski 2019: 234). In der Konstruktion von Sexualität unterscheiden die Pädagog*innen weiter zwischen kindlicher und jugendlicher Sexualität. Für die kindliche Sexualität wurden drei Konstruktionen festgestellt „kindliche Asexualität“ (ebd.) in Bezug auf die Erwachsenensexualität, Kinder sind „besonders vulnerabel“ (ebd.) in ihrer Sexualität in Bezug auf Erwachsene und eine aktive selbstbestimmte Sexualität. Mit der letzten Konstruktion ist „eine Verunsicherung der eigenen Position als Erwachsener verknüpft (...). [k]indliche Wünsche nach Zärtlichkeit, sexueller Exploration und Nähe [rufen] emotionale Reaktionen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte [hervor].“ (ebd.). Dadurch, dass diese Studie emotionale Bedürfnisse von Kindern in ihrer sexuellen Konnotation denkt, zeigt sie eine weitere Dimension für Situationen der Nähe auf, die im Anschluss an Dörr konstitutiv ist: Die in den Situationen eingeschlossene Sexualität ruft eine Verunsicherung der Fachkräfte hervor.

Die Ergebnisse der Studie die sich auf Jugendliche beziehen zeigen weiter, dass in der Konstruktion der jugendlichen Sexualität die Generationendifferenz in den Hintergrund tritt. Stattdessen wird das Geschlecht der Jugendlichen stärker relevant. Die Sexualität wird stärker wahrgenommen und anerkannt.

Werner Thole, Alexandra Retkowski und Dorothee Schäfer, mit denen ich ihre vorläufigen Ergebnisse auf der Tagung des Projektes diskutieren durfte.

Eine Vergeschlechtlichung der pädagogischen Beziehung wird auch im Hinblick auf die Thematik der sexualisierten Gewalt relevant gemacht. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn der Umgang mit Jugendlichen von der Sorge um einen ‚falschen Verdacht‘ gekennzeichnet ist, was besonders häufig von männlichen Pädagogen bezüglich der Beziehungsgestaltung mit weiblichen Jugendlichen geäußert wird (...). Es zeigt sich, dass die Vergeschlechtlichung der pädagogischen Beziehung die Notwendigkeit einer eindeutigen Grenzziehung im Generationenverhältnis verstärkt. Die Grenzziehungen werden dabei nicht vorwiegend mit der vulnerablen Position des Gegenübers, sondern auch durch die eigene (potenzielle) Verletzbarkeit der pädagogischen Fachkraft begründet. Die Perspektive und Verletzbarkeit der Kinder und Jugendlichen wird dabei teilweise ausgeblendet.

(Hess/Retkowski 2019: 235 f)

Durch die Inblicknahme von Sexualität in Interaktionen kommt für die pädagogischen Fachkräfte Sorge über einen möglichen falschen Verdacht auf. Vulnerabel sind in diesem Zusammenhang vor allem die männlichen Fachkräfte. Während bei den zuvor dargestellten Forschungsergebnissen Grenzverletzungen von Fachkräften im Blick waren und die Kinder und Jugendlichen als vulnerabel konstruiert wurden, zeigen Hess und Retkowski, dass vor dem Hintergrund der Thematisierung sexueller Gewalt Pädagog*innen vulnerabel werden.

Als weiteres Ergebnis ist das „[h]eteronormative Wahrnehmungsmuster“ (2) (Hess/Retkowski 2019: 236 f) relevant das zeigt das nur heterosexuelle Orientieren gedacht werden (Hess/Retkowski 2019: 237). Männliche Personen gelten in dieser Logik eher als potenzielle Täter und werden in der Folge mit „generalisierten Berührungs- und Kontaktverboten zu den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) belegt. Die Gestaltungsmöglichkeiten für männliche und weibliche Personen sind in der Folge stark different. Weibliche Personen erfahren in Interaktionen einen weiteren Handlungsspielraum, da sie als potenziell ungefährlich(er) gelten (ebd.).

Als letztes Ergebnis (3) werden „fragile Selbstentwürfe beim Berufseinstieg und in individualisierte Professionalisierungspfade“ (Hess/Retkowski 2019: 238 f) dargestellt. Es zeigt sich, dass es für die pädagogischen Fachkräfte herausfordernd ist, wenn sie erotische Gefühle und Affekte innerhalb der pädagogischen Generationenbeziehung erfahren. Die biografischen Erzählungen zeigen, dass Orte der Reflexion, in denen diese Gefühle thematisiert und eingeordnet werden können, ohne abgestraft zu werden, grundlegend sind. Andernfalls entsteht ein Konflikt, der die Gefühle als unprofessionell abwertet. Die Folge sind dann Einschränkungen im pädagogischen Handeln. Situationen der körperlichen und/oder emotionalen Nähe werden in der Folge gemieden.

Insgesamt sind die Ergebnisse der Studie von Hess und Retkowski zentral für die hier vorliegende Arbeit. Die berufsbiografische Perspektive macht deutlich, dass die Konstruktionen von Sexualität das Handeln der pädagogischen Fachkräfte unmittelbar beeinflussen. Gerade auch die Erkenntnis, dass zumindest für Teile der pädagogischen Fachkräfte die kindliche und insbesondere die jugendliche Sexualität als potenziell gefährdend ausgemacht wird, sowie die Angst vor einem falschen Verdacht korrespondiert zu einem hohen Maß mit den nachfolgenden Ergebnissen dieser Studie.

Abschließend soll noch eine weitere Studie in den Blick genommen werden, deren Ergebnisse ebenfalls Herausforderungen in der pädagogischen Praxis vor dem Hintergrund der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen thematisieren. Helming und Mayer (2012) haben im quantitativen Teil der Studie „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ des DJI⁴⁰ Fokusgruppen u. a. auch mit Leitungskräften und Vertreter*innen der Wohlfahrtsverbände durchgeführt. Auch hier zeigt sich in Berichten von Fachkräften, dass das Geben von körperlicher, emotionaler Nähe zum Einschlafen zwar pädagogisch gut legitimiert werden kann, vor dem Hintergrund des Diskurses um sexuelle Gewalt aber zu einer hohen Herausforderung werden kann, die einen „Unterstellungscharakter“ (Helming/Mayer 2012: 57) hat. In der Studie wird weiter herausgearbeitet, dass „das Nähe-Distanz-Problem den Kindern zugeschrieben wird – und nicht den Fachkräften“. Kindliche Bedürfnisse nach Nähe werden hier als herausfordernd dargestellt (ebd.). Situationen der emotionalen und körperlichen Nähe werden zur Gefahr für die Fachkräfte. Helming und Mayer beschreiben, dass die Art der Thematisierung von sexueller Gewalt zu einem „Generalverdacht“ (Helming/Mayer 2012: 57) führt:

Es steht eine Art grundsätzliches Misstrauen auf der Tagesordnung, das wenig hilfreich ist – und vermutlich bald wieder vergessen wird, weil es im Alltag schwer aufrechtzuerhalten ist: ‚Wenn wir nämlich anfangen, diesen Generalverdacht erstmal in so eine Kultur einzuspielen, [...] so ein Grundmisstrauen in die Mitarbeiterschaft und dann kann man auch aufhören. Also das ist ein Spannungsfeld, das ist ganz schwierig, finde ich‘ (Einrichtungsleitungen).

(Helming/Mayer 2012: 57)

Ein etablierter Generalverdacht wird hier von einer interviewten Einrichtungsleitung mit einer Verunmöglichung der Arbeit verbunden. Interessant sind hier

⁴⁰ Ergebnisse des quantitativen Teils sind in das Unterkapitel zur Prävalenz 2.4.1. eingeflossen.

auch die von Einrichtungsleitungen und den Verbänden beschriebenen Widerstände, die ihnen von den pädagogischen Fachkräften entgegengebracht werden. Diese gehen soweit, dass sich die pädagogischen Fachkräfte durch die Maßnahmen so angegriffen fühlten, dass sie die Arbeit komplett oder aber bestimmte Aufgaben verweigerten (Helming/Mayer 2012: 58). Weiter arbeiten Helming und Meyer heraus, dass es von den Einrichtungsleitungen selbst ein „generalisiertes Misstrauen“ (Helming/Mayer 2012: 58) gegen bestimmte Personengruppen und Situationen gab. Genannt wurden hier „homosexuell orientierte Männer“ und „katholische Priester“.

In der Gesamtschau der hier vorgestellten Forschungsergebnisse fallen folgende Punkte auf, welche für diese Studie zentral sind:

- Alle hier vorgestellten Ergebnisse zeigen eine Verunsicherung von pädagogischen Fachkräften in pädagogisch alltäglichen Situationen der Nähe vor dem Hintergrund der Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen. Diese Omnipräsenz verweist auf die einleitend erwähnte Vertrauensfrage an die Profession und die Professionellen, die auch als Generalverdacht gefasst werden kann (vgl. auch Wittfeld 2017; Dörr 2019; Böllert 2014). Offen bleibt an dieser Stelle, ob sich das subjektiv empfundene Misstrauen für alle Fachkräfte in gleichem Maß zeigt, oder ob es hier Unterschiede gibt. Die vorliegenden empirischen Ergebnisse deuten an, dass die Möglichkeit, über Verunsicherungen und Grenzen zu sprechen, zum Abbau der Verunsicherung beiträgt.
- Es gibt Hinweise darauf, dass pädagogische Fachkräfte ihr Handeln in Nähe-situationen anpassen und sich entscheiden, tendenziell eher weniger Nähe zu geben. Offen bleibt an dieser Stelle, wie Situationen der Nähe bewältigt werden, die in Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe zwangsläufig aufkommen.
- So einig, wie die Studien sich darin sind, neue Herausforderungen für die pädagogische Praxis zu formulieren, so unterschiedlich sind sie in den Konsequenzen, die sie für die professionelle Praxis ableiten. Auf der einen Seite steht der Ruf nach Qualifikation und Grenzachtung, auf der anderen die Notwendigkeit für Fehlertoleranz und Räume der Reflexion. Es ist davon auszugehen, dass die Forschungsergebnisse den Diskurs mit prägen. Aus dem Grund müssen diese sich auch auf ihre Implikationen hin befragen lassen. Dies gilt auch für die Ergebnisse dieser Studie.
- Sowohl die Kritik Dörrs an der Chiffre Nähe und Distanz, die Sexualität tendenziell als Gefahr belegt und ausblendet als auch die Ergebnisse von Retkowski und Hess verweisen darauf, dass Sexualität in pädagogischen Nähebeziehungen, vielfach nicht mitgedacht wird.

- Hess und Retkowski zeigen das Pädagog*innen vor dem Hintergrund der Thematisierung sexueller Gewalt vulnerabel werden und eigene affektive Verstrickungen nur schwerlich angesprochen werden können.

Insgesamt zeigt sich, dass Vertrauen und Misstrauen sich sowohl für die öffentliche Thematisierung wie für die pädagogische Praxis als zentral erweisen. Das Stichwort des Generalverdachtes wurde bereits aufgeworfen. Im Abschnitt 2.1, das die mediale Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen beschrieben hat, wurden ausführlich die Ergebnisse der beiden Diskursanalysen von Behnisch und Rose (2011b) sowie Hoffmann (2015) dargestellt. Beide zeigen eine starke Verkoppelung der Debatten um sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen mit einem Generalverdacht gegen pädagogische Institutionen und ihre männlichen Fachkräfte. Weitere sehr aufschlussreiche Forschungsergebnisse gibt es zu generalisiertem Misstrauen gegen männliche Erzieher in Kitas. Ein Blick in dieses Arbeitsfeld lohnt, denn es ist kein Zufall, dass bereits vor der öffentlichen Skandalisierung sexueller Gewalt in Institutionen in diesem Handlungsfeld über einen Generalverdacht gegen männliche Fachkräfte geforscht wurde.

2.5.3 Exkurs: Zum Generalverdacht gegen männliche Fachkräfte in der Kita

Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen liegen zentrale Ergebnisse vor, die hohe Analogien zu den später dargestellten Ergebnissen aufweisen. Beiden pädagogischen Institutionen ist gemein, dass sie nicht nur einen Bildungsauftrag haben, sondern darüber hinaus auch elterliche Sorgeaufgaben übernehmen – viel stärker, als das andere pädagogische Institutionen tun. In beiden Institutionen sind die Fachkräfte für die Pflege der Körper zuständig, die Kinder schlafen in den Einrichtungen, es besteht ein Anspruch, dass dort sexuelle Bildung geleistet wird. Die pädagogische Beziehung benötigt für ein gelingendes Verhältnis Nähe, die Fachkräfte sind durch lange (Nacht-)Dienste ebenfalls mit ihren körperlichen Bedürfnissen präsent. Nicht zuletzt arbeiten in beiden Institutionen vornehmlich Personen, die eine Ausbildung zur*m Erzieher*in abgeschlossen haben. Auch berufsbiografisch gibt es hier also Verbindungen zwischen den Fachkräften.

Im Folgenden soll zunächst auf zwei Studien eingegangen werden, die männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den Blick nehmen. Zum einen ist das die österreichische Studie „Elementar“ (Aigner/Rohrmann 2012), zum

anderen die deutsche Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2010). Beide multimethodalen Studien haben ihre Ergebnisse bereits vor 2010 erhoben. Der mediale Aufruhr von 2010 hatte insofern noch keinen Einfluss auf die Ergebnisse und dennoch deutet sich hier bereits ein Zusammenhang zwischen sexueller Gewalt als Thema, einem Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte und auch medialer Berichterstattung an.

Die deutsche Studie zeigt, dass knapp die Hälfte der befragten Personen (Leitungen, Erzieher*innen und Eltern) folgender Frage ganz oder eher zugestimmt hat: „Auch wenn man vielen Männern damit Unrecht tut, habe ich schon einmal an die Gefahr eines möglichen Missbrauchs durch männliche Erzieher gedacht.“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2010: 62). Die Autor*innen leiten daraus ab, dass davon ausgegangen werden kann, dass männliche Erzieher gedanklich mit dem Thema sexuelle Gewalt verbunden werden. Die Autor*innen gehen davon aus, dass dies dazu führt, dass der Beruf oftmals nicht gewählt wird und dass sich zudem für die Personen, die in der pädagogischen Praxis tätig sind, Handlungsschwierigkeiten ergeben (Cremers/Krabel/Calmbach 2010: 63). Michael Cremers u. a. beschreiben, dass sie in ihren qualitativen Daten unterschiedliche Arten und Weisen gefunden haben, wie männliche Erzieher ihre pädagogische Arbeit einschränken

[u]m sich vor Verdachtsmomenten zu schützen halten sich männliche Erzieher und Auszubildende immer wieder demonstrativ in der Arbeit insbesondere mit Mädchen zurück. Die Männer trauen sich beispielsweise nicht, Kinder auf den Schoß zu nehmen, sie auf die Wange zu küssen oder verzichten auf Umarmungen und körpernahe Turnübungen. Einige der befragten Männer sind auch explizit von ihren Vorgesetzten oder Kolleginnen darauf hingewiesen worden, zum Beispiel beim Wickeln die Tür aufzulassen oder im Schlafraum nicht allein auf die Kinder aufzupassen.

(Cremers/Krabel/Calmbach 2010: 63)

Ganz ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Tim Rohrman (2014), der eine tiefe, grundlegende Verwurzelung eines Generalverdachtetes gegen und in der Folge eine tiefe Verunsicherung bei den männlichen Fachkräften konstatiert. Auch er weist darauf hin, dass die Sorge, als „potentiell pädophil bzw. ‚Missbraucher‘“ (Rohrman 2014: 74) stigmatisiert zu werden, junge Männer davon abhält, den Beruf zu ergreifen und diejenigen, die dies tun, stark in ihrem Verhalten reguliert (Rohrman 2014: 75). Rohrman geht dann noch weiter und beschreibt zwei „[s]ubjektive Bewältigungsstrategien“ (Rohrman 2014: 76): „Neutralisierung“ und „Re-Souveränisierung“ (ebd.). Bei beiden geht es um einen Umgang mit dem

eigenen Geschlecht. Bei der „Neutralisierung geht es darum, dass Geschlecht im Zuge der Maxime der Gleichbehandlung dethematisiert wird. Im Falle der „Re-Souveränisierung“ werden gerade das Geschlecht und geschlechtsbezogene Fähigkeiten und Aktivitäten betont (ebd., S. 76 f). Der von den Medien, aber auch den Kolleg*innen entgegengebrachte Verdacht führt zu einer Verunsicherung der Fachkräfte in Bezug auf die Art und Weise, wie sie ihre Geschlechtsidentität ausgestalten wollen. So hat die öffentliche Debatte eine enorme Auswirkung auf ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf emotionale Intimität und versorgende Nähe. Dies betonen die Autor*innen noch stärker in Bezug auf den Diskurs um sexuelle Gewalt ab 2010 (Cremers/Krabel 2012: 270 ff; auch Falkenhagen 2012).

Einen weiteren wichtigen Beitrag zu diesem Diskurs liefert Anna Buschmeyer (2013) mit ihrer Studie „Zwischen Vorbild und Verdacht“. Sie untersuchte wie männliche Erzieher in Kindertagesstätten Männlichkeit konstruieren. In ihrer soziologischen geschlechtertheoretischen Arbeit zeichnet Buschmeyer theoretisch und empirisch eindrucksvoll nach, wie Erzieher durch ihre Berufswahl und das weiblich dominierte Arbeitsfeld der Kindertagesstätte unmittelbar auf ihr Geschlecht zurückgeworfen werden. Allein dadurch, dass sie in diesem weiblich dominierten Feld arbeiten (wollen), werden sie mit ihrer Männlichkeit präsent und sind gezwungen, sich zu dieser zu verhalten.

Die unterschiedlichen Zuschreibungen spiegeln die Ambivalenz, denen sich die Erzieher häufig gegenübersehen: Einerseits ist ihr Handeln – außerhalb der Einrichtung – mit Weiblichkeit verknüpft, und sie laufen ‚Gefahr‘, als nichtmännlich zu gelten, weil sie einen sogenannten ‚Frauenberuf‘ ausüben. Auf der anderen Seite sollen sie – innerhalb der Einrichtung – all das verkörpern, was gemeinhin unter ‚männlich‘ verstanden wird.

(Buschmeyer 2013: 19)

Buschmeyer geht explizit auf den Zusammenhang von Männlichkeit und sexueller Gewalt ein und spitzt diesen auf den „Generalverdacht der Pädophilie“ (ebd.: 113 f) zu. Als wichtige Rahmung ihrer Erhebung markiert die Autorin, dass sie die Interviews und Beobachtungen im Sommer/Herbst 2010 durchgeführt hat. Sie nimmt aufgrund der medialen Aufmerksamkeit für sexuelle Gewalt in Institutionen in dem Jahr eine gesteigerte Sensibilisierung der Interviewpartner*innen an (ebd.). Gleichzeitig sieht sie die mediale Debatte nicht als allein ausschlaggebend für den Generalverdacht gegen männliche Fachkräfte. Als konstitutiv für den Generalverdacht der Pädophilie sieht sie zwei Punkte (ebd.: 119 f): Zum Ersten verweist sie auf die Evidenz, dass Männer statistisch gesehen wahrscheinlicher Tätern*innen werden als Frauen. Diese Begründung beleuchtet sie

nuanciert und weist darauf hin, dass das gesellschaftliche und wissenschaftlich fundierte Wissen um Frauen als Täter*innen derzeit unzureichend ist und vielfach ausgeblendet wird. Aber auch wenn diese Blindstelle berücksichtigt wird, sind mehr Männer Täter sexueller Gewalt. Zum Zweiten markiert sie die starke Thematisierung von Männlichkeit als außergewöhnlich für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten:

Es ist in einer von männlicher Hegemonie geprägten Gesellschaft sehr ungewöhnlich, dass ein Mann den Erzieherberuf mit seinem schlechten gesellschaftlichen Ansehen und der niedrigen Bezahlung wählt. Dies schließt den Erzieherberuf für Männer mit bestimmten Männlichkeitsvorstellungen (Alleinverdienermodell, Leistungs- und Karrieregedenken, Wettbewerbsinteressen, s. o.) scheinbar aus. Diejenigen Männer, die sich dennoch für den Beruf entscheiden, müssen sich häufig fragen lassen, wieso sie einen so ungewöhnlichen Beruf wählen und hier entsteht das Misstrauen: Nicht nur die Eltern der betreuten Kinder, sondern auch Kolleginnen, Freundinnen und Verwandte scheinen den (in den seltensten Fällen ausgesprochenen) Verdacht zu hegen, dass sich hinter der Berufswahl möglicherweise auch ein sexuelles Interesse an Kindern verbirgt. Wie sonst wäre zu erklären, dass sich ein Mann in ein solches Berufsfeld begibt und dort womöglich auch noch zufrieden ist? Diesem Generalverdacht sehen sich viele der befragten Erzieher ausgesetzt.

(Buschmeyer 2013: 119–120)

Empirisch weist Buschmeyer deutlich nach, dass eine pädosexuelle Neigung als Erklärungsmuster für die Wahl des Berufs des Erziehers zumindest von vielen in Erwägung gezogen wird. Alle zehn befragten Erzieher berichten in ihrer Berufsbiografie mit offenen und verdeckten Verdächtigungen, allein aufgrund ihres Geschlechtes, konfrontiert gewesen zu sein. Es zeigt sich, dass durch einen gesellschaftlichen Diskurs die Kombination aus (zugeschriebenem) männlichen Geschlecht und Interesse für Pädagogik verdächtig ist. Buschmeyer rekonstruiert weiter, dass der Generalverdacht der Pädophilie sich auf pädagogische Interaktionen mit körpernahe Handeln auswirkt (Buschmeyer 2013: 238 ff). Unter Bezug auf Connell (Connell 2015, 2008) unterscheidet Buschmeyer die Erzieher aufgrund der von ihnen vorgenommenen Männlichkeitskonstruktion. Besonders Erzieher, die sich an einem traditionellen bzw. hegemonialen Bild von Männlichkeit orientieren (Typus komplizenhafte Männlichkeit) sind bezüglich körpernaher Interaktion gehemmt:

Besonders die Erzieher, die der komplizierten Männlichkeit zugeordnet wurden und bei denen bereits festgestellt werden konnte, dass sie die Zuschreibung als potenzieller Täter deutlich wahrnehmen, zeigt sich eine Unsicherheit im Umgang mit körperlicher Nähe zu den Kindern. Die Erzieher des komplizierten Männlichkeitstypus sind deutlich verunsicherter durch die möglichen Zuschreibungen von außen und versuchen daher ‚verdächtige‘ Situationen zu vermeiden. Der Vertrauensaufbau wird zum Beispiel durch Kolleginnen unterstützt oder auch durch institutionalisierte Maßnahmen, wie etwa, dass alle (auch die Kolleginnen) beim Wickeln die Tür offenstehen lassen, gefördert. Auf den Schoß nehmen oder durch Streicheln zu trösten, wird von diesen Erziehern eher vermieden oder durch die Darstellung der eigenen Person als väterlich-fürsorglich legitimiert.

(Buschmeyer 2013: 271–272)

Körperliche Distanz wird von dieser Gruppe Männer als männliche Attribution gesehen. Nähe in Verbindung mit Männlichkeit hat eher eine sexuelle Konnotation, nicht wie bei weiblichen Fachkräften eher eine versorgend liebevolle. Strukturell wird die Einschränkung der Nähe oftmals dadurch gelöst, dass es zu einer Aufgabenteilung innerhalb des Teams kommt, in der die Männer weniger versorgende und körperlich nahe Tätigkeiten ausüben.

Irgard Diewald hat in ihrer Studie eine länderübergreifende Diskursanalyse (Deutschland/Schweden) vorgelegt, in der sie folgende Frage untersucht: „Welche (vergeschlechtlichten) Wahrheiten werden im Geschlechterdiskurs in der Debatte ›Männer in Kitas/män i förskolan‹ produziert?“⁴¹ (Diewald 2018: 12). Ausgangspunkt ihrer Arbeit ist, wie bei Buschmeyer auch, die Beobachtung des politischen Diskurses um mehr Männer in Kitas. Auch Diewald zeichnet eine ambivalente Anrufung von männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten nach:

„Männlichkeitskonstruktionen bewegen sich [...] in der Debatte ‚Männer in Kitas‘ zwischen einer gesellschaftlich und sozial erwünschten neuen, bzw. alternativen Care-Männlichkeit und einer potentiell missbrauchenden Männlichkeit. Männer in elementarpädagogischen Einrichtungen sind nicht nur Helden oder Retter der vermeintlich benachteiligten Jungen, sondern auch potentielle Gewalttäter.“ (vgl. Buschmeyer 2013; Kimmerle 2012; Rohmann 2014).“

(Diewald 2019: 166)

Männer sind in der Folge dieser Männlichkeitskonstruktion mit einem „Generalverdacht“ (Diewald 2018: 211) konfrontiert, welcher ihr Handeln bestimmt.

⁴¹ Wie Diewald nehme auch ich an, dass Zweigeschlechtlichkeit eine soziale Konstruktion ist. Als Männer, werden bei ihr Personen geschrieben, die als Männer gelesen werden und/oder sich selbst so bezeichnen. Gleiches gilt auch für diese Arbeit.

Situationen, in denen sie Kindern nahe kommen oder kommen könnten, werden als problematisch konstruiert und in der Folge sind sie gezwungen, ihr Handeln „als etwas Offenes und Einsehbares“ (Diewald 2018: 211) zu gestalten. Der Erzieher muss permanent sichtbar sein, um zu zeigen, dass er nicht missbraucht. Diewald benennt „Strategien der Absicherung“ (Diewald 2018: 211), bzw. „Schutzmechanismen“ (Diewald 2018: 211), die eben diese Sichtbarkeit herstellen sollen. Situationen der räumlichen und körperlichen Nähe werden dadurch kontrolliert, dass z. B. Glasscheiben in Türen von Schlaf- und Wickelräumen angebracht werden, oder aber Verbote ausgesprochen werden, z. B. allein mit Kindern in einem Raum zu sein. „Durch diese Maßnahmen werden die Handlungen aus dem Graubereich des Generalverdachts gehoben. Es entsteht ein (vermeintlicher) Schutzraum sowohl für die Kinder als auch für die männlichen Erzieher.“ (Diewald 2018: 211). Diewald bringt in folgendem Zitat den Dualismus des Generalverdachts auf den Punkt:

Der Generalverdacht fungiert als imaginäre vergeschlechtlichte Grenzsetzung, der eine doppelte Besonderung von männlichen Erziehern eingeschrieben ist. Einerseits werden diese als potenziell missbrauchende Personen hervorgebracht. Andererseits wird eine Positionierung als Opfer des Generalverdachts und damit einhergehenden fälschlich vorgebrachten Anschuldigungen hergestellt. Die Subjektpositionierung des männlichen Erziehers verortet sich damit zwischen einer Täter- und Opferposition.

(Diewald 2018: 211–212)

Damit befinden die männlichen Erzieher sich in einem Dilemma. Es ist für sie zwingend notwendig, Strategien der Absicherung zu verfolgen. „Andererseits zementieren diese die Positionierung der Erzieher als potenziell missbrauchend. Mit der permanenten Aufforderung zur öffentlichen Sichtbarmachung von bestimmten Handlungen werden Erzieher zu einer Selbstpositionierung als potenziell missbrauchend gezwungen.“ (Diewald 2018: 213). Damit sind der „Zwang zur Sichtbarmachung“ (Diewald 2018: 213) nicht nur ein doppelter Schutz, sondern auch eine doppelte Gefahr. Er manifestiert den Generalverdacht und führt dazu, dass Kinder keine fürsorgliche Nähe durch den Erzieher erhalten. Diewald macht weiter deutlich, dass sich

„der Generalverdacht gegenüber männlichen Erziehern nicht nur innerhalb des elementarpädagogischen Bereichs findet. Vielmehr lassen sich mit Trägern, Erzieherinnen, Eltern und Freund_innen, divergierende Sprecher_innenpositionen erkennen, von denen aus Verdachtsmomente geäußert werden. Der Generalverdacht wird zu einem gesellschaftsübergreifenden und gleichzeitig gesellschaftsstrukturierenden

Moment. Erkennen lässt sich eine Aushandlung vergeschlechtlichter, gesellschaftlicher Positionierungen über die Frage nach sexualisierter Gewalt. Dies führt zu einer negativ konnotierten Besonderung von Männern in feminisierten Berufsfeldern qua biologischem Geschlecht.“

(Diewald 2019: 177).

Mit diesem Ergebnis weist Diewald darauf hin, dass der Generalverdacht nicht exklusiv für den Bereich der Kita gültig ist, sondern vielmehr für alle Arbeitsfelder, in denen Erzieher arbeiten.

Die vier Studien zu Männern, bzw. Männlichkeit in Kitas fokussieren die Vergeschlechtlichung des Generalverdacht im elementarpädagogischen Bereich. Sie beschreiben, dass hier Männern per se mit Misstrauen begegnet wird, weil das Ergreifen des Berufs des Kita-Erziehers nicht zum gesellschaftlichen Bild passt. In der Folge wird die Männlichkeit der Fachkräfte hinterfragt und es kommt zu Verdächtigungen in Bezug auf Pädosexualität. Der Generalverdacht gegen Männer und die implizite und explizite Aufforderung an sie, transparent zu arbeiten, hat Auswirkungen auf das pädagogische Handeln der Erzieher. Sie begrenzen Nähe und fürsorgliche Situationen, um dem Generalverdacht entgegenzuwirken. Für die vorliegende Studie stellen sich im Anschluss zwei Fragen: (1) Findet sich für die Heimerziehung ein ähnlicher Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Erzieher*innen? (2) Wird dem Misstrauen, das den Fachkräften entgegengebracht wird, ebenfalls mit Transparenz und Kontrolle begegnet?

2.5.4 Auswirkungen von Verdächtigungen gegen pädagogische Fachkräfte

Abschließend soll noch ein Blick darauf gerichtet werden, welche Auswirkungen ein öffentlich geäußerter Verdacht sexueller Gewalt gegen eine pädagogische Fachkraft haben kann. Auch hier liefert wiederum die Studie des DJI zu sexueller Gewalt in Institutionen wichtige Informationen, wengleich die Stichprobe hier nur sehr gering war. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zeigen, dass 33,3 % der erhobenen Verdachtsfälle dienst- bzw. arbeitsrechtliche und 6,1 % strafrechtliche Konsequenzen hatten (Helming et al. 2011a: 86). Für 21,2 % der Fälle wurde angegeben: „Der Verdacht hat sich nicht bestätigt, aber hatte dennoch erhebliche Konsequenzen für die in der Einrichtung tätige Person.“. Weiter konnten 24,2 % der Verdachtsfälle nicht geklärt werden (Helming et al. 2011a: 86) oder waren zur Erhebung der Untersuchung weiter schwebend.

Retkowski und Angelika Treibel konkludieren im Anschluss an Hans-Ludwig Kröber (2013): „Der Vorwurf, sexuelle Nötigung oder gar sexuellen Kindesmissbrauch begangen zu haben, stellt einen potenziell vernichtenden Vorwurf dar und bedeutet nicht selten den Ruin der sozialen und beruflichen Existenz.“ (Retkowski/Treibel 2018: 757). In der Praxis kommen Falschbeschuldigungen äußerst selten vor (Retkowski/Treibel 2018: 760). Das bedeutet jedoch nicht, dass jeder Fall in der Praxis nicht auch dahingehend geprüft werden muss, wie glaubhaft der Verdacht ist. Retkowski und Treibel weisen auf die Schwierigkeiten hin, wenn ein Verdacht sich auf eine*n Kolleg*in bezieht.

Wird eine pädagogische Fachkraft mit einem Verdachtsfall konfrontiert, dann hat sie nicht mehr die Wahl, mit dieser Information ‚nichts‘ zu tun. Die Mitteilung wird in jedem Fall Gedanken und Gefühle auslösen. Eine besondere Herausforderung ergibt sich, wenn die ‚beschuldigte‘ Person der pädagogischen Fachkraft bekannt ist oder ihr nahesteht. Dies kann sehr starke Ambivalenz und Verunsicherung auslösen, schlimmstenfalls führt die innere Abwehr des Konflikts dazu, passiv zu bleiben oder den Verdachtsfall nicht als solchen zu bewerten, so dass auch die Leitlinien der Einrichtung zum Umgang mit Verdachtsfällen als nicht relevant erachtet und notwendige Schritte nicht unternommen werden.

(Retkowski/Treibel 2018: 761)

Eine Thematisierung von Verdachtsfällen birgt für Kolleg*innen immer das Risiko, dass sich eine Vermutung nicht bestätigt. Nicht tätig zu werden ist jedoch auch fahrlässig und kann arbeitsrechtliche Konsequenzen haben (ebd.). Zudem ist ein Handeln und eine organisationale Aufarbeitung von Verdachtsfällen immer wichtig, weil aus pädagogischer Sicht auch Falschbeschuldigungen durch Kinder und Jugendliche oft einen Sinn haben, der pädagogisch bearbeitet werden muss, bspw. dann, wenn Kinder und Jugendliche die Reaktionen einer Einrichtung testen wollen.

Festzuhalten ist, dass in der pädagogischen Praxis Verdachtsfälle sexueller Gewalt herausfordernd sind. Für die Beschuldigten, für die Kolleg*innen und die Organisation kann ein Verdacht potenziell gefährlich sein, und/oder den arbeitsrechtlichen und oder sozialen Exitus bedeuten.

2.6 Forschungsfrage

Das Kapitel 2 dieser Arbeit hat den Kontext der Forschung dargestellt. Es hat gezeigt, dass sexuelle Gewalt in Institutionen ein gesellschaftlich relevantes Feld ist, das seit dem Jahr 2010 verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit erhält. Die

medialen Thematisierungen, zuweilen auch Skandalisierungen des Phänomens haben politische, juristische und disziplinäre Konsequenzen. Diese waren nur möglich, weil bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen erfüllt waren: (1) eine gestiegene Aufmerksamkeit für Kinderschutz, (2) eine Delegitimierung von sexueller Gewalt und (3) eine veränderte Einordnung von sexueller Gewalt.

Die vorgestellten Diskursanalysen haben auf die Ambivalenzen des medialen Ereignisses hingewiesen. Zum einen entwickelte sich aus der Öffentlichkeit des Themas ein großes Potential für Prävention, Intervention und längst überfällige Aufarbeitung. Die pädagogische Fachpraxis wird jedoch vor Herausforderungen gestellt. Bereits in den Diskursanalysen wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die öffentliche Thematisierung einen gesellschaftlichen Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte schafft, der insbesondere männliche Fachkräfte unter Verdacht stellt, ihre Position für Gewalt gegen Schutzbefohlene zu nutzen.

Bei der Begriffsbestimmung ist deutlich geworden, dass es sich bei sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene in pädagogischen Institutionen um ein besonderes Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen handelt. Juristisch werden Personen der Erziehung, Ausbildung und Betreuung ähnlich wie biologische, juristische oder soziale Eltern behandelt. Die für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe konstitutive Übernahme von Sorge- und Erziehungsaufgaben führt dazu, dass pädagogische Fachkräfte zumindest einige Teile von sozialer Elternschaft übernehmen. Im Kontext sexueller Gewalt wird durch diese Positionierung das Inzesttabu berührt: Sexuelle Handlungen zwischen den Generationen sind normativ tabuisiert.

Wie die empirische Forschung zur Prävalenz in Deutschland und auch international gezeigt hat, ist sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene ein beachtliches soziales Problem und gerade Mädchen und Jungen in Heimen haben ein sehr stark erhöhtes Risiko, sexuelle Gewalt zu erfahren. In dieser Feststellung begründet sich die Wahl des Forschungsfeldes. Die genaue Betrachtung des pädagogischen Feldes – der stationären Heimerziehung – mit seinen konstitutiv angelegten Ambivalenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit und seiner Geschichte haben deutlich gemacht, dass die Heimerziehung nicht genuin ein guter Ort des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche ist, sondern eine gewaltvolle Geschichte hat und auch heute immer wieder gewaltvolle Konstellationen hervorbringt.

Der Forschungsstand zu institutionellen Risikobedingungen für sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene hat gezeigt, dass es organisationale und pädagogische Bedingungen gibt, die gleichzeitig konstitutiv und risikovoll für das Handlungsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind. Sowohl die organisationalen als auch die pädagogischen Bedingungen sind dabei immer konstitutiv.

Weiter gibt es bestimmte pädagogische und ideologische Konzepte, die spezifische Risiken mit sich bringen, aber vor allem auch organisationale und pädagogische Bedingungen auf eine Art betonen, die in dieser Ausgestaltung das Risiko verstärken. Ob sich eine gewaltvolle Konstellation ausprägen kann, hängt stark vom Umgang der Einrichtung mit diesen Gegebenheiten ab.

In der Forschung zu besonderen pädagogischen Herausforderungen vor dem Hintergrund sexueller Gewalt hat sich gezeigt, dass die Sexualität der Beteiligten sowie Situationen der Nähe sich als besonders herausfordernd für die Handlungspraxis zeigen. Die in den Diskursanalysen antizipierte Verunsicherung der Fachkräfte zeigt sich auch in ersten Studien, besonders deutlich ausgearbeitet für den Bereich der Kindertagesstätten. In Bezug auf Situationen der Nähe geht es besonders um Aufgaben der körperlichen wie emotionalen Sorge der pädagogischen Fachkräfte für Kinder und Jugendliche.

Diese Forschungsarbeit wendet sich nun genau dieser pädagogischen Handlungspraxis zu. Sie will untersuchen, wie pädagogische Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe das Thema sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene wahrnehmen. Zentral ist dabei der vermutete Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Problematisierung sexueller Gewalt in Institutionen und der pädagogische Handlungspraxis. Ziel ist es, Herausforderungen, die sich für pädagogische Fachkräfte ergeben, zu rekonstruieren. Daraus wird die eingangs schon benannte Forschungsfrage abgeleitet:

Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung angesichts des neuen, öffentlichen Diskurses über sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wird zunächst untersucht, ob und wie das Thema sexuelle Gewalt in Institutionen für die pädagogischen Fachkräfte relevant wird. Ziel ist es dabei, den Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Thematisierung und dem pädagogischen Handeln genauer auszuleuchten. Gerade zu diesem Zusammenhang gibt es bislang nur wenig empirische Ergebnisse.

Weiter haben sich in der Gegenstandsbestimmung als relevante Kategorien bislang vor allem pädagogische Nähe sowie Ver- bzw. Misstrauen identifizieren lassen. Diese beiden Kategorien werden als sensibilisierende Konzepte in der Arbeit mitgeführt. Die Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen mittels der dokumentarischen Methode zielt darauf ab, Zugang zu handlungsleitendem Wissen zu bekommen und damit auch zu den Bewältigungsstrategien, die sich für die zuvor rekonstruierten Herausforderungen finden lassen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





„Methoden und Methodologie sind auf dem Weg der, bzw. in Auseinandersetzung mit einer *Rekonstruktion* der Praxis der empirischen Forschung zu entwickeln. Auch dies ist mit rekonstruktiver Sozialforschung gemeint.“

(Bohnsack 2014: 189, Hervorh. i.O.)

Für diese Studie wurden ein exploratives Vorgehen und ein qualitativ-rekonstruktiver Ansatz gewählt, „um dem Untersuchungsfeld in seiner Komplexität und der ihm eigenen Struktur möglichst offen zu begegnen“ (Zeitler/Heller/Asbrand 2012: 49). Im Folgenden sollen zunächst die methodologischen und methodischen Bezugspunkte der Forschungsarbeit expliziert werden (3.1). Anschließend folgt das konkrete Vorgehen bei der Erhebung (3.2) und der Auswertung (3.3), sowie die Erläuterung der Ergebnisdarstellung in dieser Arbeit (3.4).

3.1 Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung

Die zuvor formulierte Forschungsfrage zielt, methodologisch gesprochen, auf die Rekonstruktion von Orientierungen pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf das Thema sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Orientierungen der Fachkräfte in einem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen stehen und handlungsleitend für den pädagogischen Alltag sind.

Somit wurde im Forschungsprojekt von einer „Seinsverbundenheit des Wissens“ (Mannheim 1929, 1964) ausgegangen und methodologisch an die Tradition der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim angeschlossen. „Jedes Denken und Wissen wurzle nach Mannheim in sozialen Konstellationen, die es zugleich ermöglichen und begrenzen. Den Begriff, mit dem Mannheim dieses Phänomen fassen will, nennt er Seinsverbundenheit des Wissens.“ (Raith 2020: 244; Hervorh. i. O.).

Mit dieser Annahme stellt Mannheim fest, dass Wissen nicht absolut sein kann, sondern dass „[g]esellschaftliches Sein, gesellschaftliche Lagerung“ (Bohnsack 2014: 191) als konstruiert „durch biografisches Erleben“ (ebd.) verstanden werden müssen. „Soziales Sein resultiert aus der erlebnismäßigen Einbindung in eine kollektive Handlungspraxis“ (ebd.). Für die fachliche Auseinandersetzung Anfang des 20. Jahrhunderts war dieser Grundgedanke der Seinsverbundenheit des Wissens wegweisend und auch heute noch ist er für die Soziologie und die qualitative Sozialforschung grundlegend (Raith 2020: 254). Die Seinsverbundenheit, die auch Standortgebundenheit genannt wird, ist für dieses methodologische Verständnis auf zwei Ebenen relevant (Loos/Schäffer 2001a: 38). Auf der Ebene des Forschungsgegenstandes müssen die Orientierungen auf ihre kollektive Rahmung hin befragt werden. Gleichzeitig muss die Seinsverbundenheit des*der Forscher*in und damit der Interpretation mitberücksichtigt werden (ebd.).

Ralf Bohnsack (1981, 1983) entdeckte Anfang der 1980er Jahre die Wissenssoziologie von Mannheim wieder. Er adaptierte den empirischen Forschungsansatz, den Mannheim selbst in Ansätzen beschrieben hatte, und entwickelte ihn weiter (Raith 2020: 251). Im Folgenden wird nun auf einige grundlegende wissenssoziologische Prämissen sowie deren Operationalisierung in der dokumentarischen Methode eingegangen. Zunächst ist die Unterscheidung von Wissen in zwei Ebenen grundlegend. Es wird davon ausgegangen, dass es eine reflexiv zugängliche Ebene des Wissens gibt, die methodologisch als explizites, theoretisches, immanentes oder kommunikatives Wissen gefasst wird. Die andere Ebene umfasst Wissen, das nicht ohne weiteres reflexiv zugänglich ist, weil es inkorporiert wurde. Das Wissen wird in der Folge als atheoretisch, dokumentarisch oder konjunktiv bezeichnet (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 21). „„Atheoretisch“ ist dieses Wissen, weil wir in unserer Handlungspraxis darüber verfügen, ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssten.“ (Nohl 2017: 6). Das „(a)theoretische Wissen verbindet Menschen, beruht es doch auf einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung. Deshalb spricht Mannheim (1980: 225) hier von einer verbindenden, einer ‚konjunktiven Erfahrung‘, die man mit anderen teilt.“ (Nohl 2017: 7). Dieser konjunktive Erfahrungsraum ist ebenfalls eine grundlegende methodologische Annahme der dokumentarischen

Methode. Es wird davon ausgegangen, dass sich in Gesprächen und Gruppendiskussionen von „Realgruppen (...) kollektiv geteilte ‚existentielle Hintergründe‘ der Gruppen, also gemeinsame biographische und kollektivbiographische Erfahrungen“ (Loos/Schäffer 2001a: 27) dokumentieren. Diese verweisen auf „milieu-, geschlechts- und generationsspezifische[] Gemeinsamkeiten“ (ebd.), die sich in Gruppendiskussionen „in Form ‚kollektiver Orientierungsmuster‘“ (ebd.) zeigen.

Die Frage der Kollektivität, bzw. des konjunktiven Erfahrungsraumes muss also für diese Studie genauer betrachtet werden. Es geht hier um Teams, die, wie die spätere Vorstellung zeigen wird, sehr unterschiedlich zusammengesetzt sind. So sind einige Teams bezüglich des Alters der pädagogischen Fachkräfte sehr heterogen, andere wiederum sehr homogen. Auch die Dauer der Zugehörigkeit zur Organisation ist unterschiedlich. Zudem sind alle Teams geschlechtsheterogen zusammengesetzt, d. h. in allen Teams sind sowohl männliche als auch weibliche Fachkräfte vertreten (Selbstauskunft). Aufgrund der Diversität der Gruppen ist es zunächst sinnvoll, von einem geteilten *interaktiven* Erfahrungsraum auszugehen (vgl. Henn 2018). Gleichzeitig ist diese Studie jedoch so angelegt, dass die mediale Skandalisierung von sexueller Gewalt in Institutionen als gemeinsam geteilte Erfahrung angenommen wird. Der gesellschaftliche Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen bildet die wirkmächtige Hintergrundfolie, welche – so die Annahme – sich auf die Handlungspraxis der Professionellen auswirkt. Insofern kann es als eine methodologische Frage der Arbeit gesehen werden, ob der Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen einen konjunktiven Erfahrungsraum für die Teams darstellt und inwieweit sich Unterschiede und Brüche im kollektiven Erleben der pädagogischen Fachkräfte zeigen. Der zuvor dargestellte Forschungsstand legt nahe, dass sich die Erfahrungen von männlichen und weiblichen Fachkräften unterscheiden. Offen ist, ob unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtungen von Trägern zu unterschiedlichen Erfahrungen führen.

Um Erkenntnisse über mögliche Unterschiede in den Erfahrungen von Fachkräften aus konzeptionell differenten Institutionen zu bekommen, bedarf es einer komparativen Analyse. Diese ist „nicht [als] eine Methode neben anderen“ zu verstehen, sondern als ein die gesamte Forschungspraxis und alle Einzelmethoden durchwirkender Stil“ (Nohl 2013: 272). Der Fallvergleich wird von Nohl als ein wesentliches Element der komparativen Analyse beschrieben. Dabei werden Fälle sowohl nach fallimmanenten und themenbezogenen Vergleichshorizonten, sowie rekonstruierten Orientierungsrahmen ausgewählt (ebd.: 273). Die fallimmanenten und themenbezogenen Vergleiche liegen dabei auf der Ebene des immanenten Sinnes. Es geht um explizite Abgrenzungen der untersuchten Gruppen zu anderen und um themenbezogene Gemeinsamkeiten. Die Orientierungsrahmen, also die Art und Weise, wie Gruppen handlungsleitendes Wissen generieren, lassen

sich erst in der Rekonstruktion des konjunktiven Wissens herausarbeiten. Der Vergleich zielt dann auch darauf ab, eine Verbindung zwischen dem handlungsleitenden Wissen und unterschiedlichen „Erfahrungsdimensionen“ (ebd.: 277) herzustellen.

Um Vergleiche anstellen zu können, braucht es einen gemeinsamen Ausgangspunkt, entlang dessen verglichen werden kann. In der dokumentarischen Methode wird dieser Tertium Comparationis genannt, „das den Vergleich strukturierende gemeinsame Dritte“ (Bohnsack 2014: 222), welches jedoch „im Zuge des Vergleichens [...] unsichtbar bleibt“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013: 31). Das Tertium Comparationis muss über den gesamten Prozess der Rekonstruktion herausgearbeitet und währenddessen stets präzisiert und abstrahiert werden (Nohl 2013: 280). Abhängig von Zeitpunkt des Vergleiches und der Fokusebene verändert sich das Tertium. Ausgehend vom Tertium Comparationis wird ein Fallvergleich angestellt.

Die kollektiven Orientierungsrahmen konturieren sich erst in der komparativen Analyse verschiedener Passagen desselben Falls, vor allem aber im Vergleich zwischen Fällen. Diese Analysen führen zunächst zu einer sinngenetischen Typenbildung, d.h. zur Unterscheidung unterschiedlicher Formen von kollektiven, impliziten und handlungsleitenden Orientierungen für einen bestimmten Gegenstandsbereich.

(Amling/Hoffmann 2013: 183)

Ziel dieser Forschungsarbeit ist zum einen der thematische Vergleich. In der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Fälle wird entlang von Themen der Gegenstand umfassend ausgeleuchtet. Zum anderen ist auch die sinngenetische Typenbildung Ziel der Arbeit, erarbeitet durch den Kontrast einzelner Fälle und ihrer Orientierungen.

Eine soziogenetische Typenbildung, die als letzter Schritt der dokumentarischen Methode vorgeschlagen wird und die zum Ziel hätte, strukturidentische Erfahrungen herauszuarbeiten, ist nicht Ziel dieser Analyse.

3.2 Zur Erhebung mit dem Gruppendiskussionsverfahren

Für die empirische Erhebung wurden Gruppendiskussionen als Instrument gewählt. Im Folgenden wird diese Entscheidung begründet und die Art der Gruppendiskussionen genauer beschrieben.

Gruppendiskussionen schießen besonders gut an die Axiome qualitativer Forschung an, da sie zu einer partizipierenden Kommunikation anregen, die durch ihren Prozesscharakter relativ nah an Alltagsinteraktionen und dem Handeln der Akteur*innen miteinander in der Alltagspraxis ist (Kutscher 2002: 59). Zudem zeichnen sie sich durch Offenheit aus, „da die TeilnehmerInnen den Verlauf und die Themenhierarchie durch die multilaterale Interaktion (im Gegensatz zur bilateralen im Interview) in großem Maße selbst bestimmen können“ (Kutscher 2002: 59). Gruppendiskussionen werden in der Sozialforschung sehr unterschiedlich genutzt (Lamnek 2005). Gemeinsam ist ihnen, dass es sich um „ein gemeinsames Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, [handelt, M.W.], (...) und das dazu dient, Informationen zu sammeln“ (Lamnek 1995: 125).

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist die Erhebung von kollektiven Orientierungen, für die sich ein spezifisches Gruppendiskussionsverfahren eignet, welches mit Lamnek als „qualitativ-ermittelnd“ (Lamnek 2005: 30) zu bezeichnen ist. Gruppendiskussionen sind ein „Ort, an dem gemeinsame und strukturidentische Erfahrungen besonders eindrücklich artikuliert und exemplifiziert werden können“ (Leibig/Nentwig-Gesemann 2009: 103). Damit bietet sich die Möglichkeit, das implizite, konjunktive Wissen zu rekonstruieren. Grundlegend sind dafür Erzählungen und Beschreibungen der Alltagpraxis. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Erfahrungen der Sprecher*innen im Diskursverlauf des Gespräches dokumentieren. Die Rekonstruktion zeigt, wie die Propositionen und Reaktionen der Sprecher*innen aufeinander ihre Orientierungsrahmen widerspiegeln und so ihre „Einbettung in einen umfassenden Sinnzusammenhang“ (Loos/Schäffer 2001a: 38) zeigen. Das wissenssoziologisch angeleitete Gruppendiskussionsverfahren ist darauf angelegt, dass im Gespräch von Gruppen mit gemeinsamen Erfahrungen, eine kommunikative Bewältigung der Erfahrungen stattfindet, bei der sich kollektive Orientierungen herausbilden (ebd.: 40). Voraussetzung dafür, dass es kollektive Orientierungen gibt, ist, dass die Akteur*innen ein kollektiver Erfahrungsraum verbindet (ebd.: 41). Dass die Annahme kollektiver Erfahrungsräume für pädagogische Teams auch problematisch ist, ist zuvor bereits dargestellt worden. Brigitte Leibig und Iris Nentwig-Gesemann verweisen darauf, dass die Homogenität, bzw. Heterogenität der Gruppe „nur in Abhängigkeit von der Erkenntnisabsicht beantwortet werden“ (Leibig/Nentwig-Gesemann 2009: 105) kann.

Für diese Studie wird angenommen, dass die umfassenden Diskussionen und Maßnahmen infolge der Aufdeckung von sexueller Gewalt in Institutionen ab 2010, wie sie in Kapitel 2 dargestellt wurden, einen konjunktiven Erfahrungsraum bilden. Zudem besteht ein interaktiver Erfahrungsraum, indem die pädagogischen

Fachkräfte eine gemeinsame berufliche Aufgabe teilen, nämlich die Betreuung, Versorgung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen, die in der Wohngruppe leben. Die Forschungsfrage schließt damit daran an, was – so die Annahme – die Fachkräfte der Teams jeweils miteinander verbindet: (1) die mediale Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen als antizipierter existenzieller Erfahrungshintergrund, bzw. gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum und (2) die gemeinsame Handlungspraxis.

Nachdem nun die Grundlagen des hier eingesetzten Gruppendiskussionsverfahrens dargestellt wurden, wird im Folgenden die Planung und Durchführung beschrieben. Die methodischen und methodologischen Begründungen des Vorgehens werden im Weiteren am konkreten Gegenstand der Arbeit deutlich gemacht.

Die Kontaktaufnahme zu den Einrichtungen erfolgte auf unterschiedlichen Wegen. Eine Gruppendiskussion kam aufgrund eines persönlichen Kontaktes zustande. Eine der Forscherin bekannte pädagogische Fachkraft einer Nachbargruppe hatte das Forschungsanliegen weitergegeben, was zu einer Einladung führte. Bei zwei weiteren Gruppen ist der Kontakt über die Einrichtungsleitung hergestellt worden, die die Forscherin auf einer Tagung kennen gelernt hatte. Bei zwei Einrichtungen nahm die Forscherin zunächst telefonisch Kontakt mit der Leitung auf. In einem Fall führte dies dazu, dass die Forscherin zunächst von der Einrichtungsleitung eingeladen wurde, um das Vorhaben darzustellen. Im Weiteren wurden dann Kontakte zu zwei Gruppenleiter*innen hergestellt. Bei der anderen Gruppe erfolgte nach einem telefonischen Gespräch eine Vermittlung an die Gruppe. Bei allen angefragten Einrichtungen konnte mindestens eine Gruppendiskussion durchgeführt werden. Das ist außergewöhnlich, gemessen an den Schwierigkeiten, die andere Forscher*innen im persönlichen Gespräch in Bezug auf die Forschung zu sexueller Gewalt in Institutionen beschreiben.

Die Gruppendiskussionen fanden in den Räumen des jeweiligen Trägers statt, in fünf Wohngruppen in Gemeinschaftsräumen (Ess- und Wohnzimmer), in einem Fall im Verwaltungsgebäude der Einrichtung das sich auf demselben Gelände wie die Wohngruppe befindet. Peter Loos und Burkhard Schäffer (2001a: 49) gehen davon aus, dass es für die Erhebung gut ist, wenn der Ort den Befragten nicht fremd ist, da sie sich so oftmals sicherer fühlen. Auch der Zeitaufwand für die Befragten wurde so minimiert. Aufgrund von begrenzten zeitlichen Ressourcen der Fachkräfte planten die Teams die Gruppendiskussion vor, im Anschluss an oder statt einer Teamsitzung, bzw. eines Team-Tages. So war gewährleistet, dass alle Teammitglieder anwesend sein konnten und organisational dafür gesorgt war, dass die Kinder und Jugendlichen anderweitig versorgt wurden. Meist fanden die Gruppendiskussionen vormittags statt, sodass die Kinder und

Jugendlichen in der Schule waren. Die Wahl des Zeitpunktes und des konkreten Ortes oblag gänzlich den pädagogischen Fachkräften. Während die Zeitpunkte durchaus ähnlich gestaltet waren, waren die Orte, an denen gesprochen wurde, sehr unterschiedlich. Ein Team hatte das für ihre Teamsitzung typische Frühstück zubereitet, die Diskutant*innen saßen eher gemütlich auf Sesseln. Die anderen Diskussionen fanden an eckigen Tischen statt, es wurde meist Tee, Kaffee und Wasser gereicht. Alle Teams begegneten der Forscherin wohlwollend und aufmerksam, sodass sie sich herzlich willkommen geheißen fühlte. Meist waren die pädagogischen Fachkräfte bei Ankunft der Forscherin noch mit letzten Vorbereitungen für die Diskussion oder anderen Arbeiten beschäftigt, sodass es ein gemeinsames entspanntes Hineingleiten in das gemeinsame Gespräch ergab. Einigen pädagogischen Fachkräften war trotz Vorabinformationen das Thema der Gruppendiskussion zu Beginn nicht präsent. Andere hatten sich explizit mit dem Forschungsgegenstand beschäftigt, um sich vorzubereiten.

Zur Vorbereitung auf die Gruppendiskussionen wurde ein flexibler Leitfaden erstellt (siehe Abbildung 3.1 und 3.2). Der Leitfaden diente als Grundlage für ein möglichst natürliches Gespräch zwischen der Forscherin und den Beforschten. Die Formulierungen der Fragen wurden je nach Gesprächssituation angepasst. Je nachdem, welche Themen von den pädagogischen Fachkräften eingebracht wurden, verschoben sich Schwerpunkte im Gespräch und es wurden weitere Nachfragen gestellt.

Wie für Gruppendiskussionen üblich, die dokumentarisch ausgewertet werden sollen, wurden die Diskussionen mit einigen einleitenden und organisatorischen Hinweisen eröffnet (Leibig/Nentwig-Gesemann 2009). Das Thema der Diskussion wurde noch einmal benannt und die Diskutant*innen wurden ebenfalls aufgefordert, sich kurz vorzustellen. Weiter wurde die Gruppendiskussion dann jedoch nicht direkt mit einem erzählgenerierenden Stimulus¹ (ebd.) eröffnet. Die Diskutant*innen wurden als erstes aufgefordert, über die Wohngruppe und ihren gemeinsamen Handlungsalltag zu erzählen. So ergab sich eine erweiterte Eröffnungsphase, die der Forscherin zum einen die Möglichkeit gab, einen genaueren Eindruck von der Selbstbeschreibung der Wohngruppe zu bekommen. Zum anderen eröffnete sich für die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, sich an die Gesprächssituation zu gewöhnen. Dieses Vorgehen beruht auf der Annahme, dass die Aufforderung, über das Thema sexuelle Gewalt in Institutionen zu sprechen, aufgrund der tabuisierten Thematik für die Diskutant*innen schwierig sein könnte. So wurde zunächst eine angenehme Gesprächssituation

¹ Bohnsack (2014) spricht von Grundreiz.

*Flexibler Leitfaden Gruppendiskussion**Eröffnungsphase (organisatorisch)*

- Aufnahme starten
- Vorstellen der Forscherin und des Projektes (Dissertation)
- Benennung des Themas:
Es wird viel über sexuelle Gewalt in Institutionen diskutiert. Mich interessiert Ihre Meinung als diejenigen, die wirklich mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten und nicht nur theoretisch über das Problem nachdenken.
- Zeitlichen Rahmen abstecken (ca.2h)
- Anonymisierung – Hinweis auf Datenschutzerklärung (ausfüllen am Ende)
- Vorstellen der Diskussionsteilnehmer*innen (mit dem Namen, mit dem sie angesprochen werden möchten - auch fiktiver Name ist möglich)
- Erläuterung des Ablaufs der Diskussion, Hinweis auf die Zurücknahme der Forscherin und die Möglichkeit, eigene Themen zu setzen

Eröffnungsphase (inhaltlich)

- Können Sie mir bitte etwas über Ihre Gruppe erzählen.
- Bitte schildern Sie mir einen typischen Tag aus dem Gruppenalltag.

Erzählgenerierender Stimulus I

Ich möchte sie bitten, sich zunächst darüber auszutauschen (ich werde mich dabei ganz zurückhalten), ob und wie Sie mit dem Thema schon einmal zu tun gehabt haben und vor allem, inwiefern das Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter in IHRER ARBEIT eine Rolle spielt.

Nachfragen I

(immanente und exmanente Nachfragen; flexibler Ablauf; was bereits in der Diskussion behandelt wurde wird weggelassen)

- Sie haben mir jetzt schon einiges über sexuelle Gewalt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erzählt. Wirkt sich das denn auf Ihre konkrete Arbeit hier in der Gruppe aus? Und wenn ja, wie?
- Können Sie mir erzählen, wie hier in der Einrichtung mit dem Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen umgegangen wird?
Inwiefern wird hier denn über sexuelle Gewalt gesprochen?

Abbildung 3.1 Leitfaden Gruppendiskussion Seite 1

Erzählgenerierender Stimulus II (eingefügt ab GD 2)

Ich möchte Ihnen nun eine fiktive Situation schildern und würde gerne Ihre Meinung dazu hören:

In Ihrer Gruppe wohnt der 10-jährige Junge Daniel. Eines Abends, nachdem Daniel und die anderen Kinder schon zu Bett gegangen sind, kommt der diensthabende Mitarbeiter in sein Zimmer, weil er noch Licht gesehen hat. Er fragt Daniel, was los sei und setzt sich zu ihm aufs Bett. Nach einer Weile beginnt er Daniel zu streicheln. Erst an den Schultern, dann am Bauch und schließlich an seinem Genital. Daniel ist das sehr unangenehm. Nach einer halben Stunde gibt der Mitarbeiter Daniel einen Zungenkuss und verlässt das Zimmer.

Was denken Sie, was würde Daniel, wenn er bei Ihnen wohnen würde, tun?

Nachfragen II

- Ist Ihnen bekannt, ob es hier schon mal einen sexuellen Übergriff durch einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin, oder einen Verdacht darauf, gegeben hat? Was ist damals passiert?
- In den Medien ist in den letzten 2 Jahren viel über sexuelle Gewalt berichtet worden. Was halten Sie davon? Hat sich durch diese Diskussion für Sie, als Mitarbeitende in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, etwas verändert?

Weitere Nachfragen allgemein

- Können Sie mir bitte etwas über die Kinder und Jugendlichen, die hier leben, erzählen. (Alter, Verweildauer, Grund für die Aufnahme...)
- Von den Kindern, die derzeit hier leben – Wieviel Kontakt haben diese mit Menschen, die nichts mit der Einrichtung zu tun haben? (Schule, Eltern, Nachbarschaft, andere Vertrauenspersonen)
- Können Sie mir bitte etwas über Ihr Team erzählen?
- Wie funktioniert das, wenn Sie im Team eine Entscheidung treffen?
- Sie arbeiten ja alle viel mit den Kindern. Wie nah kommt man sich denn da?
- Erleben Sie diese Nähe manchmal als problematisch? Können Sie mir da Situationen schildern, in denen Sie das so sehen?
- Was ist aus Ihrer Sicht besonders typisch für diese Gruppe? (Ausrichtung der Gruppe, Konzepte, Leitlinien etc., Einfluss der Dachorganisation [z.B. Weltanschauung, Ort])
- Wie würde eine Einrichtung aussehen, die sich radikal von Ihrer eigenen unterscheidet, was den Umgang mit sexueller Gewalt durch MitarbeiterInnen angeht?

Abschluss

- Gibt es noch etwas, dass sie mir erzählen möchten? Was ich wissen sollte?
- Erhebungsbogen, Datenschutz

Abbildung 3.2 Leitfaden Gruppendiskussion Seite 2

hergestellt, um die antizipierte generelle Spannung in Bezug auf die Untersuchungssituation abzubauen. Die erweiterte Eröffnungsphase gewährleistete, dass die Diskutant*innen sich bereits an die Aufnahmesituation gewöhnt hatten, als der Stimulus gestellt wurde. Die Wahl des Vorgehens wurde in einer Vorstudie erprobt (Hartmann 2011b) und hat sich in allen Gruppendiskussionen als zielführend erwiesen. Die eigentliche Gruppendiskussion wurde dann mit folgendem erzählgenerierenden Stimulus eröffnet:

Ob und wie haben Sie mit dem Thema schon einmal zu tun gehabt und vor allem, inwiefern spielt das Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter in IHRER ARBEIT eine Rolle.

(Aus dem Leitfaden)

Die Formulierung des Stimulus ist zweigeteilt. Zunächst wird danach gefragt, ob die pädagogischen Fachkräfte generell schon einmal mit dem Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen zu tun gehabt haben. Dieser Teil der Frage zielte darauf ab, zu eruieren, ob das Thema schon einmal an sie herangetragen wurde. Hintergrund war hier das Wissen um den gesellschaftlichen Diskurs und die Frage, ob und wie dieser von den Diskutant*innen wahrgenommen wurde. Zudem eröffnete der Teil des Stimulus die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen mit einzubringen. Der zweite Teil des Stimulus zielte auf die professionelle Praxis der pädagogischen Fachkräfte und intendierte, Erzählungen und Berichte über die eigene Praxis anzuregen, die für die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierung der Fachkräfte notwendig sind. Weiter wurde in der Formulierung der Begriff des „Themas“ eingeführt, um deutlich zu machen, dass es nicht allein um Taten sexueller Gewalt ging. Die Rekonstruktion des Stimulus und der Reaktionen darauf finden sich in Kapitel 5.

In allen sechs Gruppendiskussionen ist es im Anschluss an den Stimulus I zu einem selbstläufigen Gespräch gekommen, welches zwischen 12 und 55 Minuten dauerte². Im Anschluss daran wurden je nach Verlauf passende immanente Nachfragen gestellt. Bei einer Gruppendiskussion mit relativ kurzem selbstläufigen Teil (GD2) wurde noch einmal gebeten, weitere Beispiele aus der Alltagspraxis anzuführen. Das Team 6 wurde nach 55 Minuten aus forschungspraktischen Gründen

² Länge der selbstläufigen Gespräche: GD1: 55 min.; GD2: 12 min.; GD3: 35 min.; GD4: 20 min.; GD5: 19 min.; GD6: 55 min.

unterbrochen, da das Team bereits über eine Dreiviertelstunde für die Vorstellung der Gruppe gebraucht hatte und zeitlich sichergestellt werden sollte, dass der zweite Stimulus ebenfalls noch bearbeitet werden konnte.

Die Aufnahme des zweiten erzählgenerierenden Stimulus bedarf noch einer Erläuterung. In der ersten Version des Leitfadens war dieser nicht enthalten. In den ersten Rekonstruktionen der Gruppendiskussion 1 stellte sich jedoch heraus, dass die pädagogischen Fachkräfte sich in ihren Erzählungen und Berichten vor allem auf Situationen der Nähe konzentrierten, die für die Fachkräfte selbst problematisch wurden. Das an sich ist ein sehr wichtiges Ergebnis dieser Arbeit, welches in den weiteren Gruppendiskussionen bestätigt wurde. In der Interpretation dieses Phänomens wurde die Vermutung aufgestellt, dass es für die Fachkräfte nur schwer vorstellbar ist, dass es zu sexueller Gewalt gegenüber Schutzbefohlenen in ihrer Arbeit kommen kann. Um diesem Umstand nachzugehen, wurde ein zweiter erzählgenerierender Stimulus aufgenommen. Mit der fiktiven, schematischen Erzählung eines Übergriffs einer pädagogischen Fachkraft gegenüber einem Bewohner wurden die Diskutant*innen dazu aufgefordert, sich konkret eine Tat sexueller Gewalt durch einen Kollegen vorzustellen. Der Stimulus rief noch einmal selbstläufige Erzählungen zwischen 10 Minuten und 25 Minuten hervor. Die Reaktionen auf diesen Stimulus zeigen wie unter einem Brennglas die Schwierigkeiten der pädagogischen Fachkräfte, diese Situation zu imaginieren. Die Ergebnisse dieser Interpretationen sind in Kapitel 11 dargestellt.

Im Anschluss an den zweiten selbstläufigen Teil der Gruppendiskussion wurden noch immanente und exmanente Nachfragen gestellt. Insgesamt dauerten die Gruppendiskussionen zwischen 1 Stunde 44 Minuten und 3 Stunden 20 Minuten³. Zum Abschluss der Diskussion füllten alle Diskutant*innen Einwilligungserklärungen und Sozialdatenbögen aus und bekamen Datenschutzerklärung von der Forscherin ausgehändigt.

³ Länge der Gruppendiskussionen: GD1: 2h 15 min.; GD2: 1h 44 min.; GD3: 2h 4 min.; GD4: 2h 27 min.; GD5: 1h 54 min.; GD6: 3h 20 min.

3.3 Zur Auswertung mit der dokumentarischen Methode

Die Auswertung der empirischen Daten erfolgte mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Loos/Schäffer 2001a; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Przyborski 2004), die ihrem qualitativen Selbstverständnis folgend an den Gegenstand angepasst wurde. Nach jeder Gruppendiskussion wurde als erstes ein Gedächtnisprotokoll angefertigt, um ethnografische Eindrücke der Forscherin sowie besondere Ereignisse und nicht-auditive Daten festzuhalten (Loos/Schäffer 2001a: 55). Besonders zu Beginn der Erhebung war dieser Schritt sinnvoll, weil so bereits Ideen zur Kontrastierung entstanden.

Im zweiten Schritt wurden Volltranskripte von den Hauptteilen der Gruppendiskussionen erstellt (ab Stimulus I) sowie von thematisch relevanten Passagen aus der Eröffnungsphase. Die Entscheidung, sehr große Teile der Gruppendiskussionen zu transkribieren, beruhte auf den ersten Eindrücken, dass es sehr viele thematisch relevante und dichte Sequenzen gab und eine Identifizierung von Schlüsselstellen auf Grundlage von thematischen Verläufen und Audios nicht zufriedenstellend möglich war. Die Transkription erfolgte nach dem in der dokumentarischen Methode üblichen System (Przyborski 2004: 331ff) mit einem „mittleren Niveau der Detaillierung“ (Loos/Schäffer 2001a: 56), welche die Bezugnahme der Sprecher*innen aufeinander berücksichtigt, sprachliche Eigenheiten darstellt und wichtige parasprachliche Phänomene mit aufnimmt. Im Zuge der Transkription wurden die Sprecher*innen sowie die genannten Personen und Orte pseudonymisiert. Für die Benennung der Sprecher*innen wurden für die bessere Lesbarkeit Namen verwendet. In den jeweiligen Gruppendiskussionen stellten sich die pädagogischen Fachkräfte der Forscherin entweder alle mit Vor- oder alle mit Nachnamen vor. Die durch das Forschungsfeld eingeführte Adressierung im Du oder Sie wurde auch in den Transkripten übernommen.

Nach der Transkription wurde von jeder Gruppendiskussion ein thematischer Verlauf angefertigt. Dieser wurde genutzt, um Sequenzen zu identifizieren, welche sich durch eine besondere interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen, sogenannte Fokussierungsmetaphern⁴ (Bohnsack 2013: 250). Zudem wurden alle auf die Stimuli folgenden Sequenzen sowie thematisch besonders relevante Textstellen berücksichtigt. Bei der Identifikation der Sequenzen sind insbesondere thematische Wechsel relevant, die oftmals den Beginn bzw. das Ende einer

⁴ In der dokumentarischen Methode werden die Begriffe Fokussierungsmetapher, Sequenz und Passage synonym verwendet.

Sequenz darstellen. Da die dokumentarische Methode in den folgenden Schritten die Diskursbewegungen als Analysekategorie zentral setzt, ist es wesentlich, die Sequenzen in Gänze zu analysieren (Przyborski 2004: 51).

Die Auswertung der Sequenzen erfolgte besonders zu Anfang des Forschungsprojektes im Zuge gemeinsamer Interpretationsbündnisse mit anderen Forscher*innen und Forschungswerkstätten. Die gemeinsame Rekonstruktion, die den eigenen Standpunkt offenlegte und hinterfragte, war dabei von wesentlicher Bedeutung für das Verstehen des Datenmaterials. Gemäß der zuvor eingeführten wissenssoziologischen Unterscheidung zwischen dem immanenten und dem konjunktiven Wissen (siehe 3.1) hat die dokumentarische Interpretation von Sequenzen zwei Schritte. In einem ersten Schritt – der formulierenden Interpretation – wird die Frage nach dem *Was* gestellt. Dabei geht es darum, das von den Befragten dargestellte explizite Wissen für die wissenschaftliche Erkenntnis zu rekonstruieren. Es erfolgt eine „(Re-) Formulierung des immanenten, des generalisierenden, sozusagen allgemein verständlichen Sinngehalts“ (Przyborski 2004: 53). Bei der Übersetzung in die Sprache der Forscher*innen erfolgt ein Sinnverstehen, idealer Weise in einem Interpretationskontext mit mehreren Personen, in dem die Standortgebundenheit kontrolliert werden kann. Wesentliches Instrument dieses Analyseschrittes ist es, die thematische Gliederung einer Passage zu rekonstruieren (ebd.: 54).

Die Vergegenwärtigung verschiedener Textsorten, wie Nohl sie für die Analyse von Interviews vorschlägt (Nohl 2017, 2005), war hier an einigen Stellen durchaus gewinnbringend. Die Unterscheidung von Argumentationen, Bewertungen, Beschreibungen und Erzählungen verweist auf die Wissens Ebenen, die in den Passagen angesprochen werden. Während Argumentationen und Bewertungen eher auf theoretisches, explizierbares Wissen zurückgreifen, deuten Beschreibungen und Erzählungen eher auf konjunktives Wissen hin, hinter welchem sich Erfahrungsaufschichtungen verbergen.

Auf die formulierende folgt die reflektierende Interpretation. In diesem Schritt liegt das Augenmerk auf der Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehaltes. Es stellt sich die Frage nach dem *Wie* des Sprechens. Die Frage nach der Art und Weise des Sprechens stellt sich sowohl in Bezug auf den Verlauf der Diskussion, als auch im Hinblick auf die Sprachpraxen: Formulierungen, Metaphern, Mundartwechsel, Geschwindigkeit des Sprechens, etc. (Przyborski 2004). Mit dieser Analyseeinstellung wird methodologisch das konjunktive, habitualisierte Wissen in den Blick genommen, welches den Diskutant*innen nicht mittelbar zugänglich ist. „Ziel dieses Interpretationsschrittes ist die Rekonstruktion von Orientierungen“ (ebd.: 55). Die Rekonstruktion der Orientierungen erfolgt im fallinternen

und -übergreifenden Vergleich, durch den sich die Spezifik des einzelnen Falls herausarbeiten lässt.

Aglaja Przyborski hat das Vorgehen bei der dokumentarischen Diskursanalyse systematisch dargestellt. Ihre Ausführungen waren besonders für die reflektierende Interpretation leitend. Das von ihr skizzierte Vorgehen soll an dieser Stelle kurz dargestellt werden: Die dokumentarische Methode bietet ein sehr präzises Begriffsinventar, mit dem die Art und Weise der Sprechakte im Diskurs beschrieben werden kann. Am Anfang einer Sequenz steht die Proposition, welche den „Orientierungsgehalt“ (ebd.: 65) einer Äußerung anzeigt. In der Interpretation stellt sich dann die Frage, welcher Orientierungsrahmen hinter dem Gesagten steht. Der aufgeworfene Orientierungsrahmen ruft dann entsprechend des konjunktiven Erfahrungsraumes Reaktionen hervor. So kann es durch Argumente oder Beispiele, die den propositionalen Gehalt bestätigen, zu einer Elaboration kommen. Die Proposition kann aber auch differenziert und damit verschoben werden. Ebenso kann es zu einer Validierung kommen, in der die Proposition bestätigt wird, oder lediglich zur Bestätigung, dass sie gehört wurde (Ratifizierung). Weiter kann der Proposition widersprochen werden, dabei handelt es sich um eine Antithese, Divergenz oder Opposition. Die Sequenz wird meist mit einer Konklusion beendet. Diese kann in einer inhaltlichen Einigung über den propositionalen Gehalt bestehen oder aber in einer rituellen Konklusion. Im letzteren Fall wird entweder der inhaltliche Fokus verschoben oder aber die Diskussion (der Passage) wird abgebrochen. Die Rekonstruktion dieses Dreischrittes ist wesentlich, um den Orientierungsgehalt herausarbeiten zu können und ihn mit anderen Passagen und Diskussionen zu vergleichen. Mit dem „Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie“ (Bohnsack/Pfaff o. J.: 3f) geht die dokumentarische Methode dem modus operandi nach und sucht nach dem „der Praxis zugrunde liegenden Habitus“ (ebd.: 4), bzw. der der Praxis zugrunde liegenden Orientierung.

Ergänzend zur Rekonstruktion der Orientierungsrahmen war für die Beantwortung der Forschungsfrage zentral, herauszuarbeiten, auf welche Weise das Thema sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene zum Thema wurde. Die Beantwortung dieser Frage zielt zunächst auf subjektive Deutungen der pädagogischen Fachkräfte und damit auf das Explizieren ihres immanenten Wissens. Was für Anlässe also benennen die pädagogischen Fachkräfte, die das Thema relevant werden lassen? Für solch ein umfassendes Interesse an den subjektiven, expliziten Deutungen der Diskutant*innen brauchte es eine Ergänzung zur Sequenzanalyse. Geeignet zeigte sich hier, zusätzlich zu der Analyse der Fokussierungsmetaphern, das empirische Material im Sinne der Grounded Theory offen zu kodieren (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 211ff), um einen besseren Überblick über die Anlässe

der Thematisierung zu gewinnen und Kategorien zu entwickeln, welche diese gut beschreiben können.

Die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der Teams gelang mit diesem methodischen Inventar sehr gut. Dabei wurden einige Besonderheiten deutlich, auf die unter methodischen Gesichtspunkten noch eingegangen wird. Wohl am auffälligsten an den empirischen Ergebnissen ist, dass es sehr große Homologien in den Orientierungen der Teams gibt. In weiten Teilen kann von einer geteilten Orientierung gesprochen werden. Damit zeigt sich ein breiter, gemeinsam geteilter Erfahrungsraum über alle sechs Teams hinweg. Diese Erkenntnis führte dazu, dass das gemeinsam geteilte Dritte in den Vordergrund der Arbeit gestellt wurde. Dies zeigt sich auch in der Darstellung der Ergebnisse (s. u.). In einem letzten Arbeitsschritt wurden dennoch die Unterschiede der einzelnen Fälle rekonstruiert. Hier deutete sich an, dass strukturell unterschiedliche Bedingungen, unter denen die Teams arbeiten, wesentlich sind für deren Bewältigung von Nahesituationen.

3.4 Zur Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden soll der Aufbau der Ergebnisdarstellung beschrieben werden, um die Struktur zu verdeutlichen. Die Darstellung beginnt mit dem Übergangskapitel 4, das im Sinne des theoretical samplings die Datenerhebung mit ersten Analysen verschränkt und aufzeigt, wie bei der Auswahl der Teams vorgegangen wurde. Hierzu wird das zu Beginn angelegte Tertium Comparationis des Trägerkonzeptes, bzw. in der Weiterentwicklung die Positionierung der Wohngruppe zur Familialität herausgearbeitet. Diese grundlegende Basistypik des Vergleichs der familienanalog und der nicht familienanalog arbeitenden Teams wird in den weiteren Auswertungen immer wieder bestätigt.

Die empirischen Kapitel 5 bis 11 sind aufgrund der großen Homologien nicht nach Typen sortiert, sondern stellen das Gemeinsame der Orientierung der sechs Teams in den Vordergrund, sowohl auf der konjunktiven Ebene (Kap. 5 und 11), als auch auf der kommunikativen Ebene (Kap. 6 bis 10). Diese breite Basis der Orientierung ist eine der wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit. Zwar ist das Sample insgesamt nicht groß, die Orientierungen sind jedoch so stabil, dass sie vermuten lassen, dass sie auf viele Teams im Bereich der Heimerziehung übertragbar sind. Interessant wäre im Anschluss an diese Arbeit ein Vergleich mit Fachkräften aus weiteren pädagogischen Handlungsfeldern.

Gegenstand von Kapitel 5 ist der Orientierungsgehalt des ersten erzählgenerierenden Stimulus und die Reaktionen der Teams darauf. Deutlich wird in diesem

Kapitel, dass eine Distanzierung von einem Erleben sexueller Gewalt in Institutionen und damit verbunden eine Positionierung als unbeteiligt für alle Teams grundlegend ist, um in der Gruppendiskussion über das Thema sexuelle Gewalt sprechen zu können. Hier handelt es sich um eine erste Homologie, die Teil der breiten geteilten Orientierung der Teams ist.

In den Kapiteln 6 bis 10 werden die Anlässe der Thematisierung in den Blick genommen. Dabei ist das Kapitel 6 einleitend und stellt Ausbildung und biografische Ereignisse als zwei besondere Anlässe der Thematisierung dar, die sich nicht für alle Teams finden. Die vier weiteren Kategorien mediale Berichterstattung (Kap. 7), organisationale Bedingungen (Kap. 8), Tatverdacht und Gewalttat (Kap. 9) und kindliche Bedürfnisse nach körperlicher Versorgung und Nähe (Kap. 10) finden sich hingegen in allen Gruppendiskussionen. Die Kategorien der Thematisierung dienen jeweils als Tertium Comparationis, vor dessen Hintergrund die Teams miteinander kontrastiert werden.

Im Kapitel 11 wird ein zweites Mal die konjunktive Ebene fokussiert und damit die Art und Weise der Sprechakte. Hier zeigt sich, dass die meisten pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit nicht denken, dass es zu sexueller Gewalt durch ihre Kolleg*innen in der eigenen Wohngruppe kommen könnte. Methodisch gesprochen kann festgestellt werden, dass sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen außerhalb des Orientierungsrahmens liegt.

In Kapitel 12 kommt es ganz im Sinne der dokumentarischen Methode zu einem Fallvergleich mit dem Ziel, neben den umfassenden thematisch sortierten Erkenntnissen die Spezifika der einzelnen Fälle herauszuarbeiten und zu überprüfen, ob sich systematische Erklärungen finden lassen. Das Tertium Comparationis des Vergleiches sind dabei zum einen Synopsen aus den bislang rekonstruierten Orientierungen sowie die Bewältigungsstrategien von Nähesituationen, die von den Teams als risikvoll identifiziert werden. Die Sortierung des Fazits des Kapitels ist eine Annäherung an eine sinngenetische Typenbildung.

Das Fazit der gesamten Arbeit (Kap. 13) greift die Ergebnisse auf und bringt sie in einen Zusammenhang mit aktuellen Forschungsergebnissen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Familiarität als erstes Tertium Comparationis und Vorstellung der untersuchten Teams: „wir versuchen schon n stück dieses, (.) n stückchen familie zu leben“

Dieses erste empirische Kapitel beginnt mit der Darstellung des theoretical Sampling (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 181 ff.), also der theoriegeleiteten Zusammenstellung der Teams, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. Anschließend werden diese Teams vorgestellt.

4.1 Theoretical Sampling und erste Ergebnisse der Komparation

Am Anfang der Erhebung stand die Frage, welche Teams für eine Gruppendiskussion ausgewählt werden sollten. Um eine Vergleichbarkeit der Gruppen zu ermöglichen, wurden hierzu theoriegeleitet Kriterien für die Teams bzw. die Wohngruppen festgelegt. Als erstes wurde das Feld auf vollstationäre Wohngruppen eingegrenzt, in denen Kinder und Jugendliche nach §34 SGB VIII untergebracht sind. Damit wurden Kleinsteinrichtungen und professionelle Großpflegefamilien ausgeschlossen. Weiter wurde Wert daraufgelegt, dass in den Wohngruppen der beforschten Teams Kinder zwischen 8 und 12 Jahren als Teil der Bewohner*innen untergebracht waren. Als drittes Kriterium wurde eine koedukative Konzeption der Wohngruppe festgelegt. Dies begründet sich in der absehbar kleinen Fallzahl der Untersuchung. Es ist zu vermuten, dass monoedukative Wohngruppen hinsichtlich sexueller Gewalt andere Herausforderungen mit sich bringen, weil die Frage des Geschlechts bereits in der Konzeption stark zum Thema gemacht wird.

Zwei weitere Kriterien ergaben sich aus dem damals schon bekannten Forschungsstand. Die erste war die geschlechtliche Mischung der Teams. Im öffentlichen Diskurs zeichnete sich früh ab, dass männliche Fachkräfte im besonderen Fokus stehen. Es wurde angenommen, dass es vor diesem Hintergrund wichtig wäre, ihre Perspektive mit einfließen zu lassen. Um die Rolle von männlichen Fachkräften aussagekräftig zu erfassen, wurde zudem angenommen, dass die Perspektive von weiblichen Fachkräften als Vergleichshorizont sinnvoll wäre. Dieses Kriterium zielte, wie im Vorfeld beschrieben, auf eine Homogenisierung des Samples, das einen Fallvergleich vereinfachen soll.

Weiter deutete sich in den zum Zeitpunkt der Erhebung zur Verfügung stehenden Forschungsergebnissen an, dass die konzeptionelle Ausrichtung von Institutionen als mehr oder weniger risikvoll in den Blick genommen werden müssen. Dies führte dazu, dass zunächst drei konzeptionell sehr differente Teams ausgewählt wurden (1, 2, 3). Es handelte sich um eine Schichtdienst-Regelgruppe, deren Träger konfessionell evangelisch ausgerichtet ist (1), sowie um zwei Teams eines katholischen Trägers mit einer konzeptionell sozialraumorientierten Gruppe im Fünf-Tage-Betrieb (2) und einer verhaltenstherapeutisch und erlebnispädagogisch arbeitenden, zu einem sehr hohen Grad geschlossenen Gruppe (3). Die Wohngruppen 2 und 3 erfüllten dabei nicht alle vorher formulierten Kriterien. So stellte sich für die Gruppe 2 erst vor Ort heraus, dass die Kinder und Jugendlichen nur unter der Woche in der Gruppe wohnen und die Gruppe 3 richtet sich konzeptionell ausschließlich an Jungen zwischen 9 und 14 Jahren. Die Abweichung von den Kriterien wurde in der ersten Phase der Auswertung mitberücksichtigt. Die Gruppendiskussionen wurden dennoch genutzt, da sie aufgrund ihrer drei sehr stark unterschiedlichen Konzeptionen ideal waren für eine erste Komparation.

Das den Fallvergleich strukturierende Dritte – das Tertium Comparationis – war also zu Beginn der Erhebung die konzeptionelle Ausrichtung der Wohngruppen. In der ersten Rekonstruktion stellte sich heraus, dass die Frage, wie sich die Wohngruppen zur Familienanalogie positionieren, im fallimmanenten und thematischen Vergleich besonders relevant wurde. Zudem deuteten sich, je nachdem wie die Wohngruppen sich zu Familialität positionieren, Differenzen in den Orientierungsrahmen an (Nohl 2013: 274 f.). In der Folge wurden weitere Wohngruppen gesucht, die in unterschiedlichen Abstufungen familienanalog arbeiten. Dabei wurden zwei Teams mit inwohnenden Fachkräften ausgewählt, die nach §34 SGB VIII arbeiten (4, 5) und eine weitere Schichtdienstgruppe (6).

Im Folgenden sollen nun die sechs Teams eingeführt werden. In der Vorstellung der unterschiedlichen Teams liegt ein besonderes Augenmerk auf der

Darstellung der konzeptionellen Differenz zwischen familienanalog und nicht familienanalog arbeitenden Teams. Dieser Kontrast ist der erste rekonstruktive Schritt, den diese Arbeit beschreibt.

4.2 Vorstellung der Teams

Für die Falldarstellungen werden die Teams jeweils in Bezug zu der Wohngruppe vorgestellt, für die sie verantwortlich sind. Relevante Informationen zu den Trägern werden ebenfalls gegeben.

Die Informationen für die Falldarstellungen stammen aus den die Gruppendiskussion rahmenden Gesprächen, den Sozialdatenbögen der Befragten und den Darstellungen in der Gruppendiskussion. Während die Eckdaten zu den Teams und den Wohngruppen zunächst deskriptiv sind, sind die dargestellten Rekonstruktionen in Bezug auf die Positionierung zur Familialität der Gruppe bereits eine weitreichendere Rekonstruktionsleistung. Für alle Teams dieser Studie ist festzuhalten, dass sie nicht tatsächlich den Anspruch haben, die Herkunftsfamilie zu ersetzen. Es wird in allen Gruppendiskussionen betont, dass die Herkunftsfamilie für die Kinder ein wichtiger Bezugspunkt ist und bleiben soll. Dennoch unterscheiden die Gruppen sich deutlich in ihrem konzeptionellen Verständnis, ob sie als pädagogische Fachkräfte Aufgaben, die sonst Eltern erledigen würden, übernehmen sollen oder nicht. Um diesen Unterschied deutlich zu machen, wird in familienanalog und nicht familienanalog arbeitende Teams unterschieden.¹

Die Reihenfolge der Darstellung der Wohngruppen orientiert sich an der Positionierung der Wohngruppen zur Familienanalogie. Es wird mit der am wenigsten auf Familialität bezogenen Wohngruppe begonnen.

4.2.1 Nicht familienanalog arbeitende Teams

Beide nicht familienanalog arbeitende Teams sind bei einem katholischen Träger angestellt, welcher seinen Hauptsitz in einer Kleinstadt hat. Es handelt sich um einen vergleichsweise großen Träger, der sowohl stationäre, teilstationäre und ambulante Hilfen als auch eine Förderschule betreibt. Der Kontakt zum Träger kam über ein zufälliges Treffen der Forscherin mit dem Einrichtungsleiter auf

¹ Dabei unterscheidet sich diese Unterteilung von der Systematisierung von Schäfer und Thole, die für formal als familienanalog eingestufte pädagogische Konstellationen ein Muster der Maximierung von persönlicher Distanz und ein Muster der Maximierung persönlicher Nähe rekonstruiert haben (Thole/ Schäfer 2018: 85).

einem Tagungsworkshop zustande. Auf der Tagung zu sexueller Gewalt in Institutionen stellte der Einrichtungsleiter seine Arbeit als Best-Practice-Beispiel in Bezug auf Aufarbeitung und Prävention sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene vor.

Team 3

Das Team 3² besteht zum Erhebungszeitpunkt aus fünf Personen. Vier von ihnen geben männlich als Geschlecht an, eine weiblich. Der älteste Mitarbeiter ist 43, der jüngste 24 Jahre alt. Alle vier festangestellten pädagogischen Fachkräfte haben Sozialpädagogik studiert. Der jüngste Mitarbeiter ist Erzieher im Anerkennungsjahr. Die drei ältesten pädagogischen Fachkräfte arbeiten bereits seit über sieben Jahren miteinander in derselben Wohngruppe. Alle pädagogischen Fachkräfte geben an, durch den Träger zum Thema sexuelle Gewalt in Institutionen fortgebildet worden zu sein. Bezüglich des Umgangs unterscheiden sich die Angaben etwas. Vornehmlich wird jedoch auf Wissensvermittlung verwiesen. Eine Besonderheit bei diesem Team ist, dass sowohl der Gruppenleiter, Frederik Leut, als auch die pädagogische Fachkraft, Tim Braun, sich als vom Thema sexuelle Gewalt in Institutionen persönlich betroffen beschreiben (vgl. 6.2.). Frederik Leuts Mutter hat als Kind/Jugendliche sexuelle Gewalt in einem Kinderheim erfahren und dies vor einigen Jahren öffentlich thematisiert. Tim Braun war Schüler am Canisius-Kolleg und hat die mediale Debatte um das Internat wahrgenommen. Tim Braun ist auch die einzige pädagogische Fachkraft, welche in den Gruppendiskussionen explizit seine eigene sexuelle Orientierung thematisiert. Wie später noch gezeigt wird, bringt er seine Homosexualität mit gegen ihn geäußerten Verdächtigungen, sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene ausgeübt zu haben, in Zusammenhang. Abbildung 4.1 zeigt eine Zusammenfassung der Sozialdaten, die im Anschluss an die Gruppendiskussion abgefragt wurden.

² Die Nummerierung der Wohngruppen erfolgt nach dem Zeitpunkt der Erhebung.

Pseudonym	Frederik Leut	Dennis Maus	Jana Kreis	Tim Braun	Johannes Holt
Alter	43	24	27	33	37
Geschlecht	Männlich	Männlich	Weiblich	Männlich	Männlich
Pädagogische Ausbildung und Berufsbezeichnung	Dipl. Sozialpädagoge/ Sozialarbeiter	Erzieher im Anerkennungsjahr	Sozialpädagogin	Dipl. Sozialpädagoge (FH)	Dipl. Sozialpädagoge/ Sozialarbeiter
J. im Beruf	12	2	k.A.	7,5	10
J. in der Heimerziehung	12	2	2	10	10
J. in der Einrichtung	11	8 Monate	5 Monate	7,5	10
Beschäftigung mit „sexuelle Gewalt durch Mitarbeitende“	Buchlektüre: Schläge im Namen des Herren; Standards der Einrichtung „Ursula Enders“ Aufsatz	Aufsatz von Ursula Enders	Durch die Einrichtung Mit Zeitungsartikeln, Kurzfilmen und Erfahrungen des Hauses	Ja, in persönlichen Gesprächen, mittels Fachliteratur, in Fortbildungen, außerdem aufgrund von entsprechenden Vorwürfen/Verdachtsäußerungen gegen mich selbst und gegen Kollegen	Text Enders Vormittags Fortbildung zum Thema
Kommentar	Gruppenleiter				

Abbildung 4.1 Übersicht Team 3

Das Team 3 arbeitet in der Wohngruppe 3. Im Folgenden wird die konzeptionelle Ausrichtung der Wohngruppe dargestellt. Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben den Auftrag der Wohngruppe darin, sich um „extremfälle“ (GD3, 90) zu kümmern, die schon viele Hilfeabbrüche hinter sich haben. Es gibt den Anspruch, einen weiteren „dreh-tür-effekt“ (GD3, 86) zu verhindern und „ne alternative [zu] sein zu diesen eins zu eins auslandsmaßnahmen“ (GD3, 93). In der Gruppe gibt es einen Betreuungsschlüssel von 1:1.

Konzeptionell ist die Wohngruppe stark behavioristisch ausgerichtet, die pädagogischen Fachkräfte sprechen von einem „verhaltenstraining“ (GD3, 104), das sie anwenden. Das zeigt sich in einem stark reglementierten Tagesablauf, in dem im Zehn-Minuten-Takt geplant wird, was die Kinder wann tun. Zudem gibt es den für dieses Konzept typischen „stufenplan“ (GD3, 268). Abhängig von der Stufe, in der die Jugendlichen sich befinden, bekommen sie mehr oder weniger Möbel auf ihre Zimmer, Zugang zu persönlichen Gegenständen, z. B. ihrem Handy sowie Taschengeld und die Möglichkeit, das Gelände der Wohngruppe zu verlassen. Belohnt wird sogenanntes „prosoziales verhalten“ (GD3, 319), dieses wird von aggressivem, gewalttätigem und regelbrechendem Verhalten abgegrenzt.

Aggressives Verhalten wird zum Teil durch körperliches Begrenzen durch die Mitarbeiter*innen unterbunden. In den Gruppendiskussionen wird beschrieben, wie Kinder über längere Zeiträume durch die Kraft und das Körpergewicht der pädagogischen Fachkräfte auf dem Boden fixiert werden. Die Beschulung der Kinder erfolgt in eigenen Räumen der Wohngruppe mit einer eigenen Lehrkraft. Die pädagogischen Fachkräfte sind mit den Kindern circa hundert Tage im Jahr im Rahmen von erlebnispädagogischen Maßnahmen unterwegs. Die Verweildauer der Kinder ist von vorneherein auf mindestens zwei Jahre festgelegt. Die Räumlichkeiten der Gruppe sind „weglaufhemmend“ (GD3, 174) konzeptioniert und die pädagogischen Fachkräfte sprechend davon, dass Kinder „entweichen“ (vgl. GD3, 493). Formal handelt es sich jedoch um eine Intensivgruppe und keine fakultativ geschlossene Unterbringung.

Die pädagogische Konzeption der Wohngruppe 3 ist nicht an einen familialen Alltag angelehnt. In der Beschreibung der Konzeption kommt das Idealbild der Herkunftsfamilie als Ort des Aufwachsens nicht vor. Auf Nachfrage der Diskussionsleiterin grenzt sich das Team auch explizit von einer Familienanalogie ab (GD3, 1989 ff.).

Team 2

Im Team 2 arbeiteten zum Erhebungszeitpunkt vier pädagogische Fachkräfte, von denen drei an der Gruppendiskussion teilnahmen, eine war kurzfristig erkrankt. In der Wohngruppe sind zusätzlich eine Bundesfreiwilligendienstleistende und eine Hauswirtschaftskraft tätig. Diese werden erwähnt, jedoch nicht als Teil des Teams dargestellt. Alle drei anwesenden Fachkräfte sind um die dreißig Jahre alt, wobei der Gruppenleiter als einzige männliche Fachkraft mit 34 Jahren der Älteste ist. In dieser Konstellation arbeiten die Fachkräfte seit drei Jahren zusammen. In den Sozialdatenbögen haben alle drei keine Angaben zur Vorbildung bezüglich sexueller Gewalt gemacht. In der Gruppendiskussion wird jedoch deutlich, dass sowohl unterschiedliche Ansprachen des Einrichtungsleiters als auch mindestens ein Fachtext allen dreien bekannt sind (Abbildung 4.2).

In der Wohngruppe 2 leben zehn Mädchen und Jungen, die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen neun und sechzehn Jahren alt sind. Konzeptionell ist es eine 5-Tage-Gruppe. Die Kinder und Jugendlichen sind an jedem Wochenende in ihrer Herkunftsfamilie und verbringen die Zeit von Sonntagabend bis Freitagnachmittag in der Wohngruppe. In den Ferien schließt die Wohngruppe für einige Wochen. Konzeptionell ist eine räumliche Nähe zur Herkunftsfamilie gewünscht, damit die Kinder auch dann, wenn sie wieder in der Familie leben,

Pseudonym	Julian Adams	Miriam Groß	Hanna Weg
Alter	34	32	29
Geschlecht	Männlich	Weiblich	Weiblich
Pädagogische Ausbildung und Berufsbezeichnung	Dipl. Sozialpädagoge	Erzieherin und Dipl. Heilpädagogin	Dipl. Pädagogin
J. im Beruf	7	7	5
J. in der Heimerziehung	6	6	5
J. in der Einrichtung	6	3	5
Beschäftigung mit „sexueller Gewalt durch Mitarbeitende“	k.A.	k.A.	k.A.
Kommentar	Gruppenleiter		

Abbildung 4.2 Übersicht Team 2

Vereine und Schulen weiter besuchen können. Darüber hinaus ist die Arbeit mit den Eltern ein expliziter Bestandteil der Konzeption. Die Wohngruppe ergänzt und unterstützt die Herkunftsfamilie so für eine bestimmte Zeit und begleitet dabei, helfende Netzwerke aufzubauen. Im Regelfall ist das Ziel der Hilfe, dass die Kinder und Jugendlichen wieder ganz bei den Eltern wohnen können. Auch wenn der Alltag in der Wohngruppe die pädagogischen Fachkräfte an Familie erinnert, wird die Übernahme der Elternrolle abgelehnt: „irgendwie wie ne große familie nur äh sind wir nicht (Y: mhm) die eltern und wir ham n bisschen viele kinder“ (GD2, 158–160). Zum Beispiel sind für das Erlernen der persönlichen Hygiene die Eltern zuständig:

Frau Groß: [...] die kinder sind ja von montags bis freitags hier. dann haben wir manchmal kinder die sach ich mal mit dem duschen noch nicht so richtig aufgeklärt sind; wo wir schon dann erstmal versuchen, den ball den eltern zu zuspieren, und zu sagen hey ne gucken sie doch da bitte nochmal genau?

GD2, 330–334

Auch konzeptionell grenzt sich die Wohngruppe 2 ab. Durch das Wechselmodell zwischen Wohngruppe und Eltern ist die Wohngruppe kein Zuhause.

Herr Adam: (...) äh aber zuhause ist für die zuhause bei den eltern; das hier ist nicht zuhause; in ich sach mal in sieben tage gruppen, also richtig vollstationäre gruppe; da ist das da läuft das oft anders;

GD2, 402-406

Damit arbeitet das Team 2 eher familienergänzend und übernimmt andere Aufgaben als die Familie, die nach wie vor für Care-Tätigkeiten zuständig bleibt.

4.2.2 Familienanalog arbeitende Teams

Die weiteren vier Teams arbeiten sich wesentlich stärker an dem Idealbild der Familie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen ab. Sie suchen eine konzeptionelle Antwort darauf, dass die Kinder und Jugendlichen nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben können.

Team 1

Das Team 1 besteht zum Erhebungszeitpunkt aus sechs pädagogischen Fachkräften. Fünf Fachkräfte nehmen an der Diskussion teil. Ein weiterer Mitarbeiter der

Pseudonym	Doreen Peter	Bettina Wald	Tessa Licht	Lilian Simons	John Taube	Franz Müller
Alter	36	22	22	21	22	48
Geschlecht		Weiblich				Männlich
Pädagogische Ausbildung und Berufsbezeichnung	Erzieherin	Praktikantin	Erzieherin	Erzieherin	Erzieher im Anerkennungs-jahr	
J. im Beruf	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
J. in der Heimerziehung	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
J. in der Einrichtung	4,5	4 Wochen	5 Monate	2	2,5 Monate	11
Beschäftigung „sexuelle Gewalt durch Mitarbeitende“	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Kommentar	Gruppenleiterin					Arbeitet nicht im Schichtdienst der Gruppe

Abbildung 4.3 Übersicht Team 1

Einrichtung ist ebenfalls anwesend. Er arbeitet mit den Eltern der Einrichtung und ist regelmäßig bei den Teamsitzungen anwesend. Weiter gibt es noch eine feste pädagogische Fachkraft, die im Urlaub ist, und eine Hauswirtschaftskraft, die aber vom Team nicht eingeladen wurde. Das Team ist vom Altersdurchschnitt deutlich am jüngsten. Alle bis auf die Gruppenleiterin und den Elternberater sind Anfang zwanzig. Zudem arbeiten sie in dieser Konstellation erst seit sehr kurzer Zeit zusammen, die teilnehmende Praktikantin ist als Letzte vor vier Wochen dazu gekommen, der Erzieher im Anerkennungsjahr vor zwei Monaten. Mit 4,5 Jahren arbeitet Doreen Peter, die Gruppenleitung, am längsten in der Gruppe. Bedauerlicherweise wurden für diese Gruppe die Sozialdatenbögen lückenhaft ausgefüllt. Insgesamt kann aber davon ausgegangen werden, dass die vier jüngeren Kolleg*innen wegen ihres Alters keine lange Berufserfahrung haben können (Abbildung 4.3).

Der Träger des Teams 1 ist evangelisch und betreibt nur diese Einrichtung sowie einige lokale ambulante und teilstationäre Angebote. Das Gebäude der Wohngruppe liegt auf einem Gelände mit vier weiteren. Jede Wohngruppe ist in einem eigenen Gebäude untergebracht. Zudem gibt es angrenzende Wohnungen für Mitarbeiterende und ein Verwaltungsgebäude. Die Wohngruppen liegen wie ein kleines eigenes Dorf in einem Naturschutzgebiet nahe einer mittelgroßen Stadt. Die Wohngruppe 1 wird vom Träger selbst als Familiengruppe bezeichnet. Sie zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass sie bereits Kinder im Kindergartenalter aufnimmt und bis zur Volljährigkeit begleitet. Derzeit wohnen sechs Mädchen und vier Jungen zwischen fünf und 16 Jahren dort. Die Wohngruppe ist als langfristige Unterbringung konzipiert und die Kinder der Gruppe leben dort zum Teil schon seit acht Jahren. Das gemeinsame Leben in der Gruppe wird als „familiär“ (GD1, 100) bezeichnet, auch weil unter den Kindern zwei biologische Geschwisterkonstellationen sind. Räumlich werden von den Diskutant*innen ebenfalls Analogien zum Wohnen in der Familie gesehen:

- Betti: also ich find ähm alleine das, alleine die aufmachung ist schon; anders. hier sind halt die einzelnen häuser, mit den gruppen, in einem haus, also jede gruppe hat eben ein haus, wo hingehen in anderen kinderheimen, ich war einmal hospitieren in einrichtung-x das war irgendwie komisch. also ich kann das auch gar nicht beschreiben, das war (1) das war kein, das war kein wohnen, das war viel mehr, (.) die vorstellung von heim die man vielleicht so hat,
- Doreen: L institution meinst du; von ner institution
- Betti: L ja, das ist hier so ne, ich hab hier so das gefühl, die kommen nach hause genau, genau; ~
- Tessa: L () jugendherberge vielleicht auch
- Lilian: L ()
- Betti: ~ die kommen, hier nach hause, die haben oben ihre zimmer, das ist halt (.) wie n großes einfamilienhaus so. und ähm, in anderen einrichtungen die ich gesehen habe, wo ich aber auch nicht gearbeitet habe, außer in einem, in einem habe ich drei monate praktikum gemachte, war aber generell n bisschen anders, das ist dieses, da ist dieser heimcharakter viel mehr da. also die könn ja auch hier raus, und dann alles felder und so, ich mein das finde ~
- Y: L mhm
- Betti: ~ ich auch schon schön klar innenstadt hat dann wahrscheinlich auch seine vorteile, aber ich find das hier hier irgendwie das wirkt mehr nach zuhause. ja ~
- Tessa: L gemütlichkeit. ne?
- Betti: ~ das ist mehr so nach hause kommen;
- Lilian: L und n unterschied ist noch das wir hier, an jedem haus noch appartements haben wo leute wohnen,
- Tessa: wie unsere nachbarn ne,
- Lilian: genau also

GD1, 1998-2012

Hier wird ein deutlicher Unterschied zu Team 2 ersichtlich. Das Team 1 sieht die Wohngruppe als „zuhause“ für die Kinder und Jugendlichen. Das macht es möglich, dort zu wohnen, und grenzt es von einer Institution ab. Die Wohngruppen sind jeweils in einem eigenen Haus untergebracht. Auf dem Gelände befinden sich weitere Wohnungen, die von Privatpersonen genutzt werden. Das Gelände wirkt dörflich. Das alles führt dazu, dass es sich für die Forscherin eher nach einem privaten Wohnraum anfühlt, ähnlich einem gemütlichen Einfamilienhause.

Team 6

Im Team 6 arbeiten drei männliche Fachkräfte gemeinsam mit einer Kollegin bereits seit zehn Jahren in der gleichen Zusammensetzung, gelegentlich ergänzt durch eine*n Jahrespraktikant*in. Die Stelle war zum Erhebungszeitpunkt jedoch unbesetzt. Der Gruppenleiter, Thorsten Aman, und Cliff Wallfaß arbeiten seit über 34 Jahren gemeinsam in derselben Wohngruppe, Frau Brand gehört seit

zwanzig Jahren mit ihnen zum Team. Der deutlich jüngere Kollege Timm Deich (32) ist seit zehn Jahren mit dabei. Alle vier haben eine ähnliche Ausbildung, sie sind Heilpädagog*in, bzw. Heilerziehungspfleger. Einige Wochen bevor die Gruppendiskussion stattgefunden hat, hat der Gruppenleiter an einer Fortbildung der Einrichtung zum Thema sexuelle Gewalt in Institutionen teilgenommen (Abbildung 4.4).

Pseudonym	Thorsten Aman	Regina Brand	Cliff Wallfaß	Timm Deich
Alter	58	47	62	32
Geschlecht	Männlich	Weiblich	Männlich	Männlich
Pädagogische Ausbildung und Berufsbezeichnung	Staatlich anerkannter Heilpädagoge	Staatlich anerkannte Heilpädagogin	(Erzieher/ Heilpädagoge)	Heilerziehungspfleger
J. im Beruf	34	25	35	11
J. in der Heimerziehung	34	25	35	10
J. in der Einrichtung	34	20	35	10
Beschäftigung mit „sexuelle Gewalt durch Mitarbeitende“	Fortbildung	Diskussionen Fortbildungen Teamgespräche		Teamgespräche
Kommentar	Gruppenleitung			

Abbildung 4.4 Übersicht Team 6

Die Einrichtung ist in öffentlicher Trägerschaft und nicht konfessionell gebunden. Im Zuge einer Fusion des Trägers und aus Altersgründen hat ein Wechsel in der Leitung des Trägers stattgefunden, welcher zu einer Entfremdung der pädagogischen Fachkräfte von der Einrichtung selbst geführt hat. Das Team 6 hat, wie das Team 1, als Selbstverständnis, dass die Wohngruppe das „zuhaus“ (GD6, 326) der Kinder und Jugendlichen ist. Das machen sie bspw. daran fest, dass junge Erwachsene, deren Hilfen beendet sind, auch immer wieder in die Wohngruppe zurückkommen und einmal im Jahr gemeinsam Silvester gefeiert wird (GD6, 326). Aber auch für die Kinder, die gerade in der Gruppe leben, beschreiben die pädagogischen Fachkräfte die Wohngruppe als zuhaus:

- Herr Deich: also für die kinder ist es hier ihr zuhause, sie nennen es auch als zuhause; und wir nennen das halt als gruppe; gruppe und zuhause; das sind so die bezeichnungen wenn wir sagen, so wir waren jetzt in der stadt, wir fahren jetzt gleich wieder nach hause; und nach außen hin, lebst du in einer gruppe; ja.
- Herr Aman: das führt zu so sachen wie, basti steht wenn ich ihn abhol vom begleiteten besuchskontakt neben seinem vater und sagt, können wir jetzt endlich nachhause fahren @(.)@ das ist einfach deren zuhause
- Frau Brand: L @(.)@
- Herr Deich: L für die kinder ist es einfach deren zuhause;
- Y: ja
- Herr Deich: und das fängt halt mit der bezeichnung schon an;
- GD6, 591-601

Auch der Tagesablauf „is eigentlich wie in nem in anführungsstrichen normalen familienleben“ (382ff). Hier ziehen die Diskutant*innen die Parallele zum Leben in der Familie und markieren gleichzeitig, dass ein „normales familienleben“ ein Bild darstellt, das so generalisiert gar nicht zusammengefasst werden kann.

Neben den Begriffen „zuhause“ und „familienleben“ rekurren die Diskutant*innen der Wohngruppe 6 noch auf das Bild der „lebensgruppe“:

- Herr Aman: nee; ja, [name alter träger] oder wir unterscheiden uns auch, und deshalb hat man ihnen wahrscheinlich gesagt da passt das schon; äh wir verstehen uns hier als lebensgruppe, und nicht als behandlungsgruppe; behandlungsgruppe wäre so klassisch [name andere wohngruppe] die kommen zwischen sechs wochen und fünf jahr, aber ziel ist immer, tschüß; du wirst hier wieder fit gemacht; um die krise zu überstehen und danach geht es wieder zurück
- Y: mhm
- Herr Aman: was der unterschied ist, zu zu diesen, bleib ich mal bei dem wort behandlungsgruppen is, die aufgaben die wir haben sind natürlich vielfältiger; die kinder haben natürlich auch ein recht auf erziehung im emotionalen, sexuellen, äh bleib ich mal dabei, bereich, () kann ich mich zurück ziehen, da muss ich gar nichts machen; aber, dem soll ja auch emotional gesunden; ähm das die alle traumatisiert sind, die hier sind klar;
- GD6, 532-544

Mit der Bezeichnung Lebensgruppe grenzen sich die Mitarbeiter*innen von anderen „behandlungsgruppen“ ab. Der Unterschied ist für sie die Perspektive, mit der die Kinder und Jugendlichen in der Gruppe aufgenommen werden. In einer Behandlungsgruppe ist das Ziel immer, bestimmte Fähigkeiten zu erlernen oder eine Krise zu überstehen und dann wieder woanders zu leben. In der Lebensgruppe ist das Ziel, dass die Kinder und Jugendlichen dort möglichst lange bleiben, um auf ein selbstständiges Leben vorbereitet zu werden. Mit dieser Perspektive auf eine langzeitige Verweildauer gehen „vielfältige“ „aufgaben“ einher. Genannt werden hier Erziehungsaufgaben im Bereich der „emotionalen, sexuellen (...) bereich“. Es ist für die Mitarbeiter*innen genuine Aufgabe, mit den Kindern und Jugendlichen an der Nähe-Distanz-Regulation zu arbeiten und auch über Fragen rund um Sexualität zu sprechen. Diese Art und Weise des Umgangs, die die Ausrichtung der Lebensgruppe mitbringt, bedeutet auch, dass die Wohngruppe zum „zuhause“ der Kinder und Jugendlichen wird.

Am stärksten familienanalog arbeiten die Teams 4 und 5. Dies spiegelt sich bereits in den Begrifflichkeiten des Trägers C wider, denen beide angehören. Die Wohngruppen heißen in der Organisation „Kinderdorf-Familien“ und die inwohnenden Fachkräfte werden „Kinderdorf-Vater“ oder „Kinderdorf-Mutter“ genannt. Auf diese Art und Weise stellt die Organisation selbst semantisch eine Verbindung zu der Lebensform Familie her. Dass diese Verbindung nicht nur semantisch ist, sondern wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Haltung, wird in beiden Diskussionen deutlich.

Team 4

Das Team 4 besteht zum Erhebungszeitpunkt aus drei pädagogischen Fachkräften und einem Bundesfreiwilligendienstleistenden. Des Weiteren arbeitet noch eine Hauswirtschaftskraft in der Wohngruppe, die nicht an der Gruppendiskussion teilnimmt. Die drei festen Mitarbeiter*innen sind zwischen 28 und 45 Jahre alt und haben alle eine abgeschlossene Ausbildung als Erzieher*in. Jan Hansen ist der Älteste und seit kurzem die inwohnende Fachkraft der Gruppe. Er hat bis vor wenigen Jahren beruflich etwas Anderes gemacht und arbeitete seit zwei Jahren in der Einrichtung darauf hin, inwohnende Fachkraft zu werden. Die beiden weiblichen Fachkräfte arbeiten seit fünf Jahren gemeinsam in derselben Wohngruppe. Bevor Jan Hansen inwohnende Fachkraft wurde, hat er mit den beiden im Schichtdienst gearbeitet. Jetzt übernimmt er sehr viele Nachtdienste und hat dann mehrere Tage am Stück frei. Dann übernehmen Ruth Renner und Sabine Schulze wechselnd die Nachtdienste. Die Vorbildung hinsichtlich sexueller Gewalt durch Mitarbeitende ist in dieser Gruppe sehr different. Während Ruth Renner und Sabine Schulz hier keine Angaben machen, gibt Jan Hansen an, dass

er sich mit dem Thema sowohl über die Medien, als auch durch Literatur und während seiner Ausbildung beschäftigt hat (Abbildung 4.5).

Alter	45	40	28	20
Geschlecht	Männlich	Weiblich		Männlich
Pädagogische Ausbildung und Berufsbezeichnung	Erzieher Kinderdorfvater	Erzieherin	Staatlich anerkannte Erzieherin	Bundesfreiwilligen- dienstleistender
J. im Beruf	0,5	17	7	0,5
J. in der Heimerziehung	2	5	5,5	0,5
J. in der Einrichtung	2	5	5	0,5
Beschäftigung mit „sexuelle Gewalt durch Mitarbeitende“	Medien, Literatur, Ausbildung		Nein	Medien
Kommentar	Gruppenleiter			

Abbildung 4.5 Übersicht Team 4

Die Wohngruppe 4 ist auf einem Gelände mit mehreren Wohngruppen untergebracht, wobei diese nach dem Grad der Familialität voneinander unterschieden werden. Mit auf dem Gelände sind auch Verwaltungsgebäude. Das Areal grenzt an den Wald. Das Gelände ist abgelegen am Rand einer Kleinstadt. In der Wohngruppe 4 leben derzeit sechs Kinder zwischen sieben und fünfzehn Jahren. Die drei jüngeren sind Mädchen, die drei älteren sind Jungen. Unter ihnen sind zwei Geschwisterkonstellationen. Die Kinder leben in dieser Konstellation seit vier Jahren, einige auch schon länger miteinander. Ein Kriterium für die Aufnahme in die Gruppe ist, dass die Kinder „bindungsfähig“ (GD4, 88) sind. Hier zeigt sich der deutlichste Unterschied zu den nicht familienanalog arbeitenden Gruppen, in denen der Aufbau einer Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern nicht als pädagogisches Ziel ausgewiesen wird. Die Familialität ist das zentrale Moment der Konzeption der Wohngruppe, was in folgender Sequenz deutlich wird:

Ruth: also ich find so, es gibt hier diesen entscheidenden unterschied, den wir im le- am ende des letzten jahres äh auch äh reflektiert habe, ähm zu anderen, zu anderen heimbereichen, oder anderen hein- heimeinrichtungen, weil in so nem, in so nem haus, in so ner familie, in so ner gruppe zu arbeiten, ähm also für dich bedeutet das mehr, weil du hast lebensmittelpunkt hier, und bist ~

Jan: L mhm

Ruth: ~ natürlich auch einfach viel viel mehr zeit hier? aber ähm also wir versuchen schon n stück dieses, (.) n stückchen familie zu leben; so das gelingt natürlich ~

Jan: L mhm ((räuspern))

Ruth: ~ nicht, weil, also ne- wi wir ersätzen, (.) die eltern nicht, so? ähm das wollen wir auch gar nich, aber vom- vom gefühl is es äh anderes arbeiten als in ner ~

Jan: L ((husten))

Ruth: ~ normalen oder in ner anderen einrichtung wie ich=s bisher kennengelernt- gelernt hab. ne so das ~

Sabine: L mhm L ja

Ruth: ~ wo viel wert drauf legen, sachen auch ähm gemeinsam zu erleben, oder ähm

Sabine: gemeinsamer urlaub, ausflüge, ne solchen sachen auch. ~

Jan: L mhm L mhm

Ruth: L ja

Sabine: ~ ja großfamilienleben eigentlich ne

Jan: L mhm ja,

Sabine: elternsprechtag, als sowas; ne, machen wir ja alles; (.) alles mit. (.) ja

Jan: L mhm L mhm

Y: L mhm L und das, das wär das, was für euch familie (.) familie leben ausmacht; gemeinschaft zu leben?

Ruth: ja n stückweit; also=s=is einfach, von dem eigen gefühl, ~

Jan: L (soweit schon, mhm)

Ruth: ~ hierher zur arbeit zu kommen, es is ähm n anderes; als ich das vorher kennern hab. so weil man hier einfach, ~

Sabine: L mhm

Jan: L mhm

Ruth: ~ ähm sehr eng zu-, sehr sehr eng zusammenarbeitet, auch zusammenarbeiten muss, weil man sonst ähm; also weil sonst die kinder, da irgendwie ä=äh tausenderlei wege dazwischen finden würden, so und das macht es aber ~

Jan: L mhm

Ruth: ~ auch gerade wertvoll. also das is, nicht immer einfach, oder es erfordert viel arbeit, so, das so leben zu können; aber das macht=s irgendwie auch wertvoll; ~

Y: L mhm

Ruth: ~ und so; wir habe am ende d- des letzten jahres alle irgendwo n stück~

Jan: L mhm

Ruth: ~formuliert, es ist auch n stück familie; so und das- ~

Jan: L mhm ja

Sabine: L ja

Ruth: ~ kinder und das spüren die auch glaube ich, ne, und das find ich so besonders, auch hier an [name träger]~

Jan: L mhm

Sabine: L mhm

Ruth: ~; ich glaub das das nicht spezifisch wie diese gruppe, sondern ich glaub dass is ähm, viel hier auch in den wohngruppen; so;

Jan: L mh

In der Deutung der pädagogischen Fachkräfte ist der Bezug zur Lebensform Familie der „entscheidende unterschied“ (GD4, 185) zu anderen stationären Heimrichtungen. Die Familienanalogie ist für die Wohngruppe im Speziellen, aber auch für die ganze Organisation (GD4, 226ff) ein konzeptionell entscheidendes Kriterium. Dabei bleibt es nicht bei der pädagogischen Herstellung einer Lebensumgebung für die Kinder, vielmehr geht es auch um ein Lebensmodell für die pädagogischen Fachkräfte. Der innewohnenden Fachkraft kommt dabei eine besondere Position zu, denn „durch die dauerhafte präsenz einer person“ (GD 4, 125 f.) wird die Wohngruppe „familienähnlich“ (ebd.). Und das gilt nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, die nicht mehr in Ihrer Herkunftsfamilie leben können, sondern auch für die innewohnende Fachkraft und die weiteren pädagogischen Mitarbeiter*innen ist es ein „stück familie“ (GD4, 223). Letztere sind, auch wenn Sie nicht ihren Lebensmittelpunkt in der Wohngruppe haben, Teil des familienähnlichen Arrangements. In der Passage ist die Spannung, die Familialität aufruft, deutlich nachgezeichnet. Zum einen ist sie „wertvoll“ (GD4, 218+221), zum anderen aber auch immer zum Scheitern verurteilt, da die pädagogischen Fachkräfte die Eltern nicht ersetzen können (GD4, 192ff). Familialität ist für das Team also gleichzeitig erklärte Maxime und ein wertvolles Gut sowie bewusste Sisyphus-Arbeit.

Team 5

Das Team 5 arbeitet bzw. lebt zum Erhebungszeitpunkt ebenfalls in einer Kinderdorf-Familie derselben Einrichtung. Henni März ist die innewohnende Fachkraft der Wohngruppe. Sie ist bereits seit zwanzig Jahren in der Einrichtung tätig. Ihre beiden Kolleg*innen, die sie tagsüber unterstützen oder ihre Aufgaben übernehmen, wenn sie frei hat, sind Mitte zwanzig und arbeiten auch schon länger in der Einrichtung. Beide haben eine Erzieher-Ausbildung abgeschlossen. Thimo Weiler hat seit einem halben Jahr einen BA in Sozialer Arbeit. Die beiden Frauen arbeiten schon seit fünf Jahren zusammen, Thimo Weiler ist vor vier Monaten zum Team dazu gekommen. Alle drei geben vielfältige Arten der Beschäftigung mit dem Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeitende an (Abbildung 4.6).

Konzeptionell ist die Wohngruppe 5 genauso ausgerichtet wie die Wohngruppe 4, wobei das Team 4 die Besonderheit des Familialen eher am Konzept der ganzen Organisation festmacht. Für Team 5 liegt der Unterschied dahingegen in der konzeptionellen Ausrichtung einzelner Wohngruppen. Für die Fachkräfte ist das Zentrale an dem Konzept, dass es eine innewohnende Fachkraft gibt:

Pseudonym	Henni März	Marleen Siepen	Thiemo Weiler
Alter	48	26	27
Geschlecht	Weiblich	Weiblich	Männlich
Pädagogische Ausbildung und Berufsbezeichnung	Erzieherin	Erzieherin	BA of social work
J. im Beruf	18	9	1
J. in der Heimerziehung	20	9	3
J. in der Einrichtung	20	5	6
Beschäftigung mit „sexuelle Gewalt durch Mitarbeitende“	Fortbildung Reflexionsrunden im Team Medien	Fortbildung inhouse und extern, Ausbildung, Medien	Medien (Fernsehen, Internet), Bücher, Zeitschriften
Kommentar	Gruppenleitung		

Abbildung 4.6 Übersicht Team 5

Frau März: und können sie überhaupt so ne enge beziehung zueinander aushalten ne, dass also das äh hier lebt man ja noch mal anders zusammen, weil die bezugsperson is ja schon immer gleichbleibend, [...] das müssen (Y: L ja) die kinder halt auch aushalten können

GD5, 167-173

Genau wie für das Team 4 ist hier die Fähigkeit, sich auf Beziehungen einlassen zu können, ein wichtiges Kriterium für die Aufnahme in die Gruppe, deren Konzept der innewohnenden Fachkraft besonderen Wert auf Beziehungsarbeit legt und für die Familienanalogie essenziell ist.

Für das Team 5 wird das Beziehungsgefüge in das Konzept der Gemeinschaft übersetzt, das für sie einen familialen Wert darstellt: „und wir versuchen hier auch familiäre werte zu leben; das heißt für mich gemeinschaft leben“ (GD5, 550). Dabei wird die Person der innewohnenden Mitarbeiterin deutlich hervorgehoben:

Frau März: ähm; also i- ich finde an der stelle, wenn jemand das bedürfnis hat so viel zeit mit einzubringen. dann kann er ruhig auch ne kinderdorffamilie gründen;

Y: mhm

Frau März: ne? und ansonsten is es mir ganz wichtig den kindern auch zu vermitteln, wer welche rolle hier übernimmt;

GD5, 668-672

Hier zeigt sich eine klare Exklusivstellung der innewohnenden Fachkraft in dem Gefüge der Familienanalogie. Sie ist diejenige, die sich dazu entschieden hat, ihre Zeit über die normale Arbeitszeit hinaus mit den Kindern zu teilen und es ist ihr wichtig, dies den Kindern zu vermitteln. Dennoch gehören die anderen Fachkräfte zu der Kinderdorf-Familie dazu, wie sie nur wenig später erklärt: „äh das ist schon bei uns so, dass wir n wir-gefühl alle haben, ne? wir sind kinderdorffamilie, und dazu gehören wir als team,“ (GD5, 660).

Eine weitere Parallele zu Team 4 ist für das Team 5, dass für sie die Arbeit in der Kinderdorf-Familie „nicht nur stur arbeit“ (GD5, 268f) ist, sondern „einfach n teil von mir“ (ebd.). Die innewohnende Fachkraft beschreibt das wie folgt:

Frau März: also ich ich finde so=n; das ist auch der grund warum ich hier gern leben möchte; und nicht auf ein 24-stunden-dienst gehe; ich möchte eigentlich im zusammenleben mit den kindern vermitteln was es heißt zu geben und zu nehmen; nicht nur zu nehmen, sondern eigentlich auch, sondern als gemeinschaft zueinander zu finden, das heißt andere zu akzeptieren wie sie sind, aber sich auch einzubringen; und ähm ich finde das ist eigentlich ein vorleben von dem was man nachher auch in der gesellschaft schaffen sollte;

Y: mhm

Frau März: verbunden eben mit ähm, nem bereich von, n höheres beziehungsangebot machen zu können, das heißt eigentlich auch ne größere vertrauensbasis zu einander zu schaffen; das ist eigentlich der grundansatz von ner familie; finde ich;

GD5, 571-582

Das gemeinsame Leben mit den Kindern ist für Frau März entscheidend für die Umsetzung ihres pädagogischen Anspruchs, die Werte von Gemeinschaft gegenüber den Kindern zu vermitteln. Es handelt sich dabei um ein reziprokes Verhältnis, das den anderen akzeptiert und das verlangt, dass er sich auch selbst einbringt. Ihr Teil des Einbringens ist es, ihr Leben zu teilen, „vorzuleben“ und so ein „beziehungsangebot“ zu machen. Die sich hieraus ergebende „vertrauensbasis“ ist für Frau März „der grundsatz von ner familie“. Hier zeigt sich deutlich, dass sich Frau März und auch die anderen Fachkräfte an einem idealisierten Bild von Familie orientieren, das eben genau dieses Vertrauen und die Beziehungsmöglichkeiten bietet. Dieses Ideal ist konstitutiv für das Konzept der Kinderdorf-Familie.

Gleichzeitig ist es nicht dasselbe wie ein „herkömmliche[s] familiensystem“ (GD5, 1119). Das Konzept für die Lebenskonstellation des Teams 5 wird

	Team 1 (GD1) Träger A	Team 2 (GD2) Träger B	Team 3 (GD 3)	Team 4 (GD 4) Träger C	Team 5 (GD 5)	Team 6 (GD 6) Träger D
Anonymisierungsträger						
Konzeptionelle Ausrichtung des Trägers	Konfessionell (ev) Familienbezug im Namen der Einrichtung	Konfessionell (kath.)		Frei, Nicht konfessionell Familienbezug im Namen der Einrichtung		öffentlich
Lage	Campus außerhalb einer Kleinstadt	Außenwohngruppe im innerstädtischen Raum einer Großstadt	Campus am Rand einer Kleinstadt	Campus außerhalb einer Kleinstadt	Campus außerhalb einer Kleinstadt	Außenwohngruppe im innerstädtischen Raum einer Kleinstadt
Konzeption	Vollstationär Schichtdienst	5-Tage-Gruppe; Schichtdienst	Vollstationär Schichtdienst	Vollstationär Innwohnende Fachkraft Ergänzt durch päd. Fachkräfte im Schichtdienst	Vollstationär Innwohnende Fachkraft Ergänzt durch päd. Fachkräfte im Schichtdienst	Vollstationär Schichtdienst (24h)
	Regelgruppe Unterbringung ist langfristig angelegt.	Sozialraumorientiert	Intensiv-pädagogisch, Schule integriert in Gruppe Verhaltenstherapeutisch Erlebnispädagogisch Hohe Analogien zu GU Festgelegte Verweildauer von zwei Jahren	Familienanal., Sehr lange Verblebdauer	Familienanal., Sehr lange Verblebdauer	Intensivgruppe Lange Verblebdauer
Zusammensetzung der Kinder	10 Kinder zwischen 5 und 16 Jahren; 6 Mädchen, vier Jungen	10 Kinder, geschlechtsgemischt, 9 bis 16 Jahre	5 Jungen, 1:1 Betreuung, Kinder werden als delinquent beschrieben	6 Kinder zwischen 7 und 15 Jahre alt, 3 Mädchen, 3 Jungen	5 Kinder, davon 1 Mädchen, 10 bis 14 Jahre alt	5 Kinder, 4 Jungen und 1 Mädchen, Aufnahme zwischen 5 und 8 Jahren, derzeit 10 bis 17 Jahre
Anzahl Fachkräfte bei der GD	6 (eine feste MA im Urlaub)	3 (eine FK abwesend)	5	4	3	4
Qualifikation der päd- Fachkräfte	haupts. Erzieher*innen Viele neue Fachkräfte und Praktikant*innen	Alle haben studiert	Alle haben studiert	Alle sind Erzieher*innen;	Erzieher*in	Ausbildung zu Erzieher*in oder vergleichbar
Besonderheiten Team	Eine päd. Fachkraft war nicht anwesend	Eine päd. Fachkraft war nicht anwesend	Eine päd. Fachkraft selbst betroffen von Vorwürfen; Mutter von MA hat selbst Gewalt im Heim erlebt	innwohnende Fachkraft beginnt gerade	Innwohnende Fachkraft seit 18 Jahren in der Gruppe	Ø Berufserf.: 26 J. Seit 10 Jahren in der Konstellation;

Abbildung 4.7 Übersicht Sample

von ihnen sowohl gegen die Herkunftsfamilie, als auch gegenüber anderen Wohngruppen abgegrenzt:

Aufgrund der oftmals langen Zeit, die sie mit den Kindern verbringen, bekommen die ergänzenden Fachkräfte im Haus der Kinderdorf-Familie Besuch von ihren Partner*innen und die alleinstehende Kinderdorf-Mutter von ihrer Familie. Dies sehen sie als eine Besonderheit, die sie von einer anderen Form der Wohngruppe unterscheidet. Andernorts wäre, so die hier formulierte Annahme, diese Vermischung von Privatem und Arbeit nicht erwünscht. In dieser Wohnform ist es jedoch normal, dass die Fachkräfte Besuch empfangen, oder auch Kinder zu privaten Ausflügen mitnehmen, ohne diese Aktivität als Arbeitszeit anzusehen. Dennoch trennt das Team Privates und Arbeit. Frau März: „mein privates ist mir auch sehr sehr wichtig; und da gehört ihr halt auch eben nicht dann dazu; also so sachen sind schon, ähm schon wichtig für sich rauszuarbeiten;“ (GD5, 605 ff.). Auch die beiden ergänzenden Fachkräfte betonen, dass es für sie wichtig ist, Abstand von der Arbeit zu gewinnen, wenn sie frei haben. Die Freizeit außerhalb der Kinderdorf-Familie beschreibt Frau März als den größten Unterschied zu einer herkömmlichen Familie, sieht aber gleichzeitig Parallelen zu einer Patchwork-Familie (GD5, 707 ff.), bei der Eltern aufgrund mehrerer Lebenssorte der Kinder auch öfter mehrere kinderfreie Tage haben. Abschließend zeigt Abbildung 4.7 noch eine Übersicht über das ganze Sample.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Distanzierung als erster Teil einer gemeinsam geteilten Orientierung: „also ich ähm (.) hab das noch nie erlebt, in der (.) so in krasser form“

5

Mit der Anfrage an die Teams für eine Gruppendiskussion zum Thema sexuelle Gewalt und welche Rolle diese Thematik bei ihrer Arbeit spielt, wurde das Phänomen als ein Thema markiert, zu dem die angefragten Teams einen Beitrag leisten könnten. Im Forschungsdesign wird also schon vorausgesetzt, dass sexuelle Gewalt in Institutionen für die Befragten relevant ist. Bereits in den telefonischen Erstkontakten zeigte sich, dass die Einrichtungs- und Gruppenleiter*innen das Thema als wichtig einordneten. Dies drückt sich auch darin aus, dass die Akquise für die Teilnahme an der Untersuchung sehr gut verlief und es keine Absagen auf Anfragen für Gruppendiskussionen gab. Die Rahmung des Themas als relevant war also – dokumentarisch gesprochen – die Proposition der empirischen Studie.

Der erzählgenerierende Stimulus I greift genau diesen starken propositionalen Gehalt auf und ist aus diesem Grund für die Rekonstruktion der Orientierungen der Professionellen relevant. Die Rekonstruktion dieser Initiierung des selbstläufigen Teils der Gruppendiskussion steht am Beginn dieses Kapitels (5.1). Im Anschluss an die Rekonstruktion des propositionalen Gehaltes des Stimulus selbst werden die Reaktionen der Teams rekonstruiert. Hierzu werden alle sechs Gruppendiskussionen, bzw. die Orientierungen der Teams stetig miteinander verglichen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt als Komparatistik (5.2). So werden sowohl die starken Homologien, als auch die Differenzen zwischen den Teams herausgearbeitet. Abschließend wird die Orientierung, die sich über die sechs Gruppendiskussionen zeigt, pointiert zusammengefasst (5.3).

5.1 Der propositionale Gehalt des Stimulus

Nach einer ersten Phase des Kennenlernens und der Gewöhnung wurde der Hauptteil der Gruppendiskussion mit einem Stimulus als Anregung für eine selbstläufige Diskussion unter den pädagogischen Fachkräften eröffnet. Ein Stimulus soll die Diskutant*innen dazu anregen, miteinander ins Gespräch zu kommen. Zu diesem Zweck benötigt er einen propositionalen Gehalt, d. h. er eröffnet selbst eine Position, an der sich die Diskutant*innen abarbeiten können (Loos/Schäffer 2001b: 61). Die Proposition des Stimulus wird im Folgenden rekonstruiert. Exemplarisch wird hier die Eingangssequenz in der Gruppendiskussion 1 zum Gegenstand genommen. Auch wenn die Wortwahl der Hinführung zum Stimulus in den anderen Gruppendiskussionen etwas abweicht, ist der propositionale Gehalt identisch. In die Interpretation wird die Hinführung zum Stimulus mit einbezogen, da die vorangehenden und nachgestellten Sätze den propositionalen Gehalt wesentlich mitprägen:

- Y: °gut° (.) ja dankeschön, für den ersten eindruck? (.) ähm ich hab ja vorhin schon angekündigt, das der oder schon mehrfach das der schwerpunkt heute um das thema sexuelle gewalt durch mitarbeiter oder mitarbeiterINNEN, ähm das der darauf liegt, (.) ich möchte euch bitten euch ähm (.) jetzt mal darüber auszutauschen, und ich werd mich ganz zurück halten? ähm (.) auch wenn das vielleicht erstmal ne komische situation is, nen thema zu kriegen, und dann aber ich glaub ihr schafft des gut, ähm ob und wie IHR mit dem thema schon mal zu tun gehabt habt, u:nd ähm vorallem in wieweit das thema sexuelle gewalt oder sexueller missbrauch ähm durch mitarbeiterinnen und mitarbeiter in EURER arbeit ne rolle spielt. also wie ist das für euch wichtig?
 (.) zwei punkte wo seid ihr schon mal in berührung,
 ?: L ((räuspern))
 Y: gekommen und wo ist es für euch wichtig;

GDI, 171-182

Die Textpassage beginnt mit einer deutlichen Zäsur. Die Forscherin schließt das vorangegangene Thema mit „°gut“ ab. Während das leise gesprochene „°gut“ sich in erster Linie an die Forscherin selbst richtet, wird der thematische Abschluss für die Diskutant*innen mit „ja dankeschön für den ersten eindruck?“ markiert. In dem Dank und der Aussage, einen ersten Eindruck bekommen zu haben, dokumentiert sich, dass die Gruppendiskussion nach Einschätzung der Forscherin bislang gut verlaufen ist.

In der folgenden Formulierung „ähm ich hab ja vorhin schon angekündigt“, hebt die Forscherin das Gespräch auf eine Metaebene. Nun ist gerade nicht der Inhalt zentral, sondern die Konzeption des Gespräches. Sie ruft noch einmal auf, dass Sie bereits den Schwerpunkt der Gruppendiskussion „mehrfach“ erläutert hat. Dass es nun im Weiteren um das Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen gehen wird, ist also als bekannt vorausgesetzt. Bemerkenswert an dieser Einleitung sind zwei Dinge. Erstens bedarf der Gegenstand der Gruppendiskussion einer Rahmung und wird erst mit mehrfacher Ankündigung und einem Vorlauf eingeführt. Diese forschungstaktische Entscheidung, dem Beginn der eigentlichen Gruppendiskussion eine Vorstellungsrunde vorzulagern, ist dem Forschungsgegenstand geschuldet, der bereits vor der Erhebung als für die Diskutant*innen schwierig eingeschätzt wurde (vgl. Kap. 3). Diese grundlegende Proposition der Forschung manifestiert sich nun auch in der Einleitung des Stimulus. Mit dieser Feststellung wird zweitens in Erinnerung gerufen, dass die pädagogischen Fachkräfte bereits ihre Zustimmung gegeben haben, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Insofern kann die Feststellung als ein Einfordern der bereits zugesicherten Mitarbeit gelesen werden: Die Diskutant*innen hätten schon mehrfach die Möglichkeit gehabt, das Thema abzulehnen. Da sie dies aber nicht getan haben, müssen sie nun mit der Forscherin sprechen. Auch hier deutet sich der propositionale Gehalt des einführenden Stimulus an: Es ist schwierig über das Thema sexuelle Gewalt zu sprechen und dennoch sollte dies geschehen. Das Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte bekommt schon in der Anlage der Forschung eine Relevanz.

Bevor der Stimulus selbst formuliert wird, gibt die Forscherin noch Regieanweisungen: Die Diskutant*innen sollen sich „austauschen“ und sie wird sich „ganz zurückhalten“. Der Modus des Gespräches soll also ein anderer sein als erwartet, und es wird antizipiert, dass es sich um eine „komische situation“ handelt. Komisch ist in diesem Fall als befremdlich, unnatürlich, künstlich, vielleicht sogar zunächst als unangenehm zu verstehen. Die Diskussionsleiterin bestärkt die Diskutant*innen darin, dass sie diese Aufgabe dennoch meistern können. Diese Bewertung wirkt vertraut und empathisch. Der so hervorgerufene Schulterschluss mit den Diskutant*innen macht es ebenfalls schwieriger, sich der kommenden Diskussion zu entziehen. Auch in dieser Ermunterung findet sich der propositionale Gehalt, dass den Diskutant*innen eine schwierige Aufgabe bevorsteht. Die Schwierigkeit bezieht hier jedoch die ungewohnte Situation mit ein. Sowohl der Inhalt der Diskussion als auch die Diskussion selbst werden als herausfordernd gerahmt.

Die Formulierung des eigentlichen Stimulus beginnt plötzlich und ohne vorangegangene Pause:

- Y: [...] ähm ob und wie IHR mit dem thema schon mal zu tun gehabt habt, u:nd ähm vorallem in wieweit das thema sexuelle gewalt oder sexueller missbrauch ähm durch mitarbeiterinnen und mitarbeiter in EURER arbeit ne rolle spielt. also wie ist das für euch wichtig? (.) zwei ~
- ?: L ((räuspern))
- Y: ~ punkte wo seid ihr schon mal in berührung, gekommen und wo ist es für euch wichtig;

GD1, 177-182

Gleich zu Beginn des Stimulus wird mit „ob“ offen gelassen, dass „das thema“ bislang für die Diskutant*innen nicht von Relevanz gewesen sein könnte. Diese Option scheint jedoch nur kurz auf und wird direkt von der Frage nach dem „wie“ abgelöst. Auch wenn die Möglichkeit angezeigt wird, dass das Thema keine Relevanz haben könnte, beinhaltet die Proposition des Stimulus und seiner Rahmung, dass dies sehr wohl der Fall ist.

Der erste Teil des Stimulus: „ob und wie IHR mit dem thema schon mal zu tun gehabt habt“ zielt auf den ganz persönlichen Bezug der Diskutant*innen und stellt noch keine Verbindung zur professionellen Praxis her. Die Frage nach dem „wie“ im Stimulus öffnet den Raum für mögliche Erzählungen.

Auffällig ist, dass hier in der Eröffnung des Stimulus das Thema selbst, also sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte, nicht genannt wird. Was „das thema“ ist, erschließt sich nur aus den vorangegangenen Aufrufen, dass „das thema sexuelle gewalt durch mitarbeiter und mitarbeiterINNEN“ bereits als Schwerpunkt benannt wurde. Linguistisch handelt es sich hier um eine Substitution. Substitutionen, Auslassungen und Euphemismen werden in der Gruppendiskussion immer wieder verwendet¹. An dieser Stelle bleibt der Grund für die Substitution unklar. Die konkrete Benennung des Themas kann als redundant empfunden werden, oder die Benennung wird von der Diskussionsleiterin vermieden. Das stark betonte „IHR“ unterstreicht, dass es um persönliche Erfahrungen geht und dass die Diskutant*innen, an die sich die Frage richtet, wichtig sind. In der Formulierung „zu tun gehabt“ bleibt die Frage nach dem „wie“ bzw. der Art und Weise offen und für einen Stimulus notwendig vage, denn zu tun haben kann man mit etwas auf ganz vielfältige Arten und Weisen.

Zu der sehr allgemein gehaltenen ersten Frage kommt noch eine weitere hinzu: „und vor allem inwieweit das thema sexuelle gewalt oder sexueller missbrauch ähm durch mitarbeiterinnen und mitarbeiter in EURER arbeit ne rolle spielt.“ Im zweiten Teil des Stimulus wird nun die Arbeit der Diskutant*innen in den

¹ Interpretiert werden diese Mechanismen/ sprachlichen Formulierungen/ die Art und Weise, wie gesprochen wird, in Kapitel 11.

Blick genommen und die Diskutant*innen als Professionelle angesprochen. Der persönliche Bezug wird auch hier durch die Intonation unterstrichen („EURER arbeit“). Der Frage wird semantisch mit dem „vor allem“ mehr Bedeutung beigemessen und zeigt den Fokus der Gruppendiskussion. Der propositionale Gehalt der Relevanz des Themas sexuelle Gewalt wird mitgeführt. Es ist relevant – die Frage ist nur, wie weitreichend. Auch die auf den Stimulus folgende Zusammenfassung: „also wie ist das für euch? (.) zwei punkte wo seid ihr schonmal in berührung, gekommen und wo ist es für euch wichtig“ betont den persönlichen Bezug. Ebenso wird die Zweiteilung des Stimulus noch einmal aufgegriffen und die Fragen simplifiziert wiederholt. Für die erste Frage wird dabei angenommen, dass sie „schon mal in berührung“ gekommen sind, oder paraphrasiert, dass es Erfahrungen gibt, die berichtet werden können. Die zweite Frage wird insofern weiterentwickelt, als dass nicht nur davon ausgegangen wird, dass das Thema sexuelle Gewalt eine „rolle spielt“, also in irgendeiner Weise Bedeutung hat, sondern die Bedeutung bereits gewertet wird, es soll „wichtig“ sein. Gerade dieser Begriff unterstreicht noch einmal die Setzung als relevant. In der zweiten Frage wird das Thema dann auch explizit benannt. Dabei wird zu dem öffentlich weniger verwendeten Begriff „sexuelle gewalt“, der wesentlich populärere Begriff des „sexuellen missbrauchs“ gestellt. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass der Begriff sexuelle Gewalt den pädagogischen Fachkräften nicht so geläufig ist wie der populärere Begriff des sexuellen Missbrauchs.

Zusammenfassend lässt sich der propositionale Gehalt des Stimulus in drei Teile gliedern: (1) Es ist schwierig über das Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte zu sprechen. (2) Dennoch soll dies in dieser ungewöhnlichen Situation der Gruppendiskussion geschehen. (3) Das Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte ist relevant für die professionelle Praxis.

5.2 Notwendige (?) Distanzierungen zu Beginn

Im diesem Unterkapitel werden die Reaktionen der Teams auf den Stimulus rekonstruiert. Damit geht es um die Frage, wie der propositionale Gehalt aufgenommen und weiterentwickelt wird. Es ist auffällig, dass es zwischen drei Gruppendiskussionen große Homologien in der inhaltlichen Reaktion gibt. Die Darstellung verbleibt dabei zunächst wieder bei Team 1 und analysiert die Reaktion auf den Stimulus ausführlich, um dann in einem zweiten Schritt die Reaktionen der anderen zwei Teams (4 und 5) mit dieser zu vergleichen. Hieran schließt sich die Interpretation einer Passage von Team 6 an, die ganz anders verläuft, jedoch denselben Orientierungsgehalt aufweist. Kontrastiert werden die

Ergebnisse des ersten Vergleiches mit den Einstiegspassagen der Teams 2 und 3. In UnterAbschnitt 5.3 wird gezeigt, wie sich die Orientierung der Teams vor dem Hintergrund von historischen Fällen sexueller Gewalt in der Einrichtung entwickeln.

5.2.1 „ich hab das noch nie erlebt“

Die Analyse beginnt mit Team 1. Die folgende Passage schließt direkt an die oben abgebildete Formulierung des Stimulus an:

(3)
Doreen: ((räuspern)) soll ich anfangen? (1)
Y: ganz frei
Doreen: oder willst du anfangen
Franz: (nöö)
?f: L@(.)@
Doreen: gehts der reihe nach oder gemischt
Y: L ihr könnt einfach jetzt (.) frei
machen
Tessa: L gemischt oder?
Franz: L diskussionen
gehen nie der reihe nach
Doreen: L okay dann fang ich an i:ch ähm hab bisher ähm selber
noch keine erfahrungen mit dem thema gemacht, also ich ähm
(.) hab das noch nie erlebt, in der (.) so in krasser form;
ähm ich hab bisher nur erlebt das wir [...]

GD1, 183-196

Nach dem Stimulus fällt eine Pause von drei Sekunden. Es kommt nicht zu spontanen Reaktionen. Doreen fragt zögernd, ob sie anfangen soll und erhält keine Antwort. Das Schweigen der anderen hält noch weiter an und Doreen fragt Franz direkt: „oder willst du anfangen“. Dieser verneint. An ihrem Zögern und der Rückversicherung ist zu merken, dass Doreen nicht aus sich heraus das Bedürfnis hat, als Erste zu sprechen. Vielmehr übernimmt sie die Verantwortung, der Zusage des Teams zur Teilnahme an der Gruppendiskussion nachzukommen, die sie als Gruppenleiterin gegeben hat. Sowohl ihre Position als auch die Kontaktaufnahme führen vermutlich dazu, dass sie initiativ wird. Für die Adressierung von Franz ist dessen Position ebenfalls wichtig. Er ist keine pädagogische Fachkraft der Wohngruppe, sondern Erziehungsberater für die Eltern aller Kinder der

Einrichtung und gelegentlich bei den Teamsitzungen anwesend. In der Gruppendiskussion bekommt er viel Deutungshoheit, was sich hier bereits andeutet, wenn sich Doreen rückversichert, dass nicht er beginnen möchte.

Die sich anschließende Frage von Doreen „gehts der reihe nach oder gemischt“ zeigt, dass sie sich über den Modus der Diskussion nicht im Klaren ist, auch, wenn sie angeboten hat, als Erste zu sprechen. Sowohl die Diskussionsleiterin als auch Tessa antworten ihr mit „frei“ und „gemischt“. Und auch Franz stimmt ein und beansprucht, zu wissen, dass „diskussionen nie der reihe nach“ gehen. Während die Antworten von Tessa und der Diskussionsleiterin erklärend und dabei wertneutral sind, wertet Franz die Frage ab und betont, dass die Anweisungen klar sind.

Der zögernde Beginn bestätigt im Vollzug die ersten beiden Teile des propositionalen Gehaltes des Stimulus: Über das Thema zu sprechen, ist schwierig, dennoch soll es hier geschehen. Doreen beginnt ihren inhaltlichen Beitrag, als für sie der Modus des Sprechens geklärt ist. Der Beginn – „okay dann fang ich an“ – ist zunächst performativ. Indem Doreen spricht, erfüllt sie die Aussage des Satzes, zögert im Sprechen aber gleichzeitig eine inhaltliche Aussage heraus. Im Weiteren spricht sie für sich selbst – „i:ch“, „selbst“ – und kollektiviert ihre Aussage nicht. Bereits im ersten inhaltlichen Redezug lehnt sie den dritten Teil der Proposition des Stimulus ab: Sie hat „keine erfahrung“, sie hat „das noch nie erlebt“. In der Formulierung weist Doreen auf die Vorläufigkeit ihrer Aussage hin: „bisher“ und „noch“ zeigen, dass sie sich mit ihrer Aussage auf die bis heute gemachten Erfahrungen bezieht. Das bedeutet gleichzeitig, dass sie nicht ausschließt, dass sie in Zukunft mit sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte konfrontiert werden könnte. Mit ihrer Antwort auf den Stimulus verschiebt Doreen die Proposition der Aussage weg von dem offeneren Fokus des Themas hin zu den eigenen Erfahrungen. Damit lehnt sie die Relevanz des Themas insofern ab, als dass es in ihrer Praxis bislang nicht vorgekommen ist. Mit dieser Aussage stellt sie den dritten Teil der Proposition des Stimulus infrage, dass das Thema sexuelle Gewalt für die Praxis relevant ist.

Im kontrastierenden Vergleich verstehen die Teams 2 und 3 die Formulierung „das thema“ im Stimulus jedoch viel offener. Sie reagieren mit Berichten darüber, dass das Thema, vermittelt über Informationen und Fortbildungen, das Einfordern von erweiterten Führungszeugnissen und die medialen Thematisierungen und institutionell abgeschlossenen Vorfälle, für sie relevant geworden ist.

Das Team 1 legt jedoch den Fokus auf „Erfahrungen“, die, im Gegensatz zu den vermittelten Anlässen, immer sie selbst betreffen müssen. Bei einer Erfahrung ist die Erfahrende viel stärker involviert. Sie könnte sexuelle Gewalt nur dann erfahren haben, wenn es in einer Wohngruppe oder ihrer Einrichtung zu

einer Gewalttat gekommen wäre, in der sie oder Kolleg*innen Täter*innen geworden wären. Die nächste Formulierung: „hab das noch nie erlebt“ greift mit dem „erlebt“ wieder auf, dass ein Fall sexueller Gewalt durch Kolleg*innen an ihrer Institution auch sie als Professionelle beträfe. Doreen kann sexuelle Gewalt durch pädagogischen Fachkräfte nur als Beteiligte erleben, also als (a) Täterin oder (b) direkte Kollegin in einer Konstellation, in der der Gewaltakt in der Organisation bekannt wird und dann die Folgen erlebbar werden.² Das „noch nie“ in dieser Formulierung bestätigt die Vorläufigkeit der Aussage – bis heute ist es nicht passiert, es ist aber nicht ausgeschlossen, dass es in Zukunft passieren kann.

Das, was „noch nie erlebt“ wurde, wird wie im ersten Teil der Aussage mit „das“ benannt und bleibt vage. Durch den Bezug auf den Stimulus ist zwar deutlich, dass es um sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte geht, dennoch ist bemerkenswert, dass die Begriffe nicht genannt werden. Im Weiteren wird das „das“ noch konkretisiert, bzw. eingegrenzt. Das „das“, und somit sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte, ist eine „krasse form“. Mit dieser Einordnung wird eröffnet, dass es verschiedene Formen sexueller Gewalt gibt, die Doreen unterschiedlich bewertet. Sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte ist für sie eine „krasse“ Form – ein Extrem.

Auch wenn Doreen deutlich herausstellt, dass es keine sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in der Wohngruppe gegeben hat, so eröffnet sie bereits mit der Unterscheidung in „krasse form“, dass sie mit andere Formen sexueller Gewalt bereits konfrontiert gewesen sein könnte. Sie berichtet gleich im Anschluss weiter: „ähm ich hab bisher nur erlebt das (...)“. Mit dieser Öffnung wird deutlich, dass sie die Frage des Stimulus sehr wohl positiv beantworten und das Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in Verbindung mit ihrer professionellen Praxis bringen kann. Obwohl im Stimulus nur nach einer Thematisierung gefragt wurde, ist es ihr dennoch wichtig, zunächst klarzustellen, dass sie selbst noch nicht mit sexueller Gewalt konfrontiert wurde. Diese hier beschriebene Figur wird im Folgenden als *Distanzierung von der Gewalttat* gefasst.

Die Distanzierung macht es Doreen möglich, der Forscherin gegenüber eine persönliche Betroffenheit auszuschließen. Da sie die Dienstälteste ist, gilt dies auch für eine Betroffenheit der Kolleg*innen, zumindest während ihrer Arbeit

² Beteiligt in einem Akt sexueller Gewalt sind natürlich auch die Betroffenen. Doreen kann hier jedoch keine Betroffene sein. Sie ist pädagogische Fachkraft und in der hier betrachteten Konstellation kann sie nicht zur Betroffenen werden.

in der Wohngruppe. Die Distanzierung sichert die Position, aus der die Sprecher*innen anschließend in die Diskussion gehen: als Expert*innen ihrer Arbeit und nicht als in irgendeiner Art Involvierte in sexuelle Gewalt.

Die Einstiege zweier anderer Teams sind ähnlich: Auch sie distanzieren sich zunächst davon, sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte erlebt zu haben und erläutern anschließend, dass das Thema dennoch für sie relevant ist. Im Folgenden werden die Rekonstruktionen hierzu kurz zusammengefasst.

In Team 4 folgen auf den Stimulus die Bestätigungen, dass das Gehörte verstanden wurde. Es dauert einen Moment, bis Ruth, unterstützt von Jan, mit folgendem Redezug beginnt:

Ruth: °ja:° (.) erlebt habe ich das noch nicht, aber, [...]
 Jan: L mhm
 GD4, 300-301

Analog zu Team 1 beginnt die Reaktion auf den Stimulus hier mit einer Ratifizierung des Gehörten. Mit dem leise gesprochenen „ja:“ übernimmt Ruth die Sprecher*innenposition, zögert aber bevor sie spricht. Auch für Ruth ist es nicht einfach, direkt zu antworten. Genauso wie Doreen spricht sie über sich selbst und ihre Erfahrung, bzw. das Nicht-Erleben von sexueller Gewalt. Ebenso benennt sie „sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen“ nicht, sondern spricht von „das“. Analog zu Team 1 ist auch der Übergang. Nach der Distanzierung fährt Ruth fort mit "aber ähm mir is". Auch sie kann also auf den Stimulus reagieren. Sie kann – und das wird im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion deutlich – sehr viel über das Thema sexuelle Gewalt berichten. Dennoch ist das Erste die Distanzierung von der eigenen direkten Betroffenheit, die eine andere Sprecher*innenposition ermöglicht.

Die erste Reaktion von Team 5, bzw. Frau März auf den Stimulus ist ebenfalls homolog.

Frau März: i- ich sollte vielleicht anfangen, damit wir ins gespräch
 kommen weil, wenn ich auf meine berufsjahre zurückblicke,
 hat es bei mir hier im haus noch nicht einen vorfall
 gegeben wo ich sagen würde das ist eine überschreitung
 gewesen im bereich sexueller übergriff; aber es ist immer
 thema gewesen;

GD5, 880-883

Frau März reagiert ähnlich wie Doreen, indem sie performativ beginnt – sie benennt, dass sie anfängt. Als zweites distanziert sie sich. Hierbei generalisiert sie ihre Aussage im Gegensatz zu Doreen und Frau Rau und spricht für das „haus“, bzw. die Wohngruppe. Dabei sind Frau März und das „haus“ stark miteinander verwoben, da sie bereits seit 18 Jahren die inwohnende Mitarbeiterin ist. Auffällig ist, dass sie den „bereich sexueller übergriff“ benennt. Auch ihrer Ablehnung folgt eine Bestätigung des Stimulus, die mit einem „aber“ eingeleitet wird. Frau März unterscheidet hier die eigene Erfahrung von dem „thema“, das es immer gewesen ist. Diese Explikation macht deutlich, dass sie auch von vornherein positiv auf den Stimulus hätte reagieren können, denn sie bestätigt die Proposition, dass das Thema immer präsent und damit auch relevant gewesen sei. Die Unterscheidung zwischen der Tat und dem Thema, die Frau März hier selbst einführt, unterstreicht, dass die Distanzierung dem Bedürfnis geschuldet ist, als unschuldig wahrgenommen werden zu wollen.

Im Kontrast wird nun deutlich, dass die Figur der Distanzierung keine Ablehnung der Proposition ist. Die Verhandlung der Proposition des Stimulus wird vielmehr kurz ausgestellt, um einen eigenen Inhalt zu platzieren. In den Passagen dokumentiert sich, dass ein Teil der Orientierung der pädagogischen Fachkräfte ihre persönliche Unschuld ist. Weiter müssen sie dies vor der fremden Forscherin deutlich machen, um sich auf die Gruppendiskussion einlassen zu können.

In der Gruppendiskussion von Team 6 erfolgt eine Distanzierung nicht direkt nach dem Stimulus, sondern einige Minuten später:

Herr Aman: mein bis:: dahin vorhandenes weltbild, kam eigentlich ins wanken, als ich hörte, dass das typische täterprofil? das profil eines menschen ist, den man als kollegen eigentlich, bleib ich mal bei kollegen regina; als kollegen absolut wertschätzt; (.) der setzt sich ein, der is belie:::bt; äh der is bereit dienste zu übernehmen; klar aus dem kranken denken raus, ich muss mein umfeld kontrollieren; damit ich mein tun deckeln kann ne, und da hab=ich=gedacht alles klar; jetzt is (.) is alles zusammengebrochen; und seitdem hab ich wirklich n problem damit; (.) ich hab mich, nachdem ich lange darüber nachgedacht habe, dahinter jetzt zurück gezogen, das ich denk, weiß=se wie lotto spielen; mach einfach wie bisher, is dreizig jahre, fünfunddreizig jahre jut jejangen, die letzten vier jahre jet dat auch noch jut;

GD6, 1097-1108

Herr Aman berichtet hier, wie eine interne Fortbildung sein „weltbild [...] ins wanken“ gebracht hat. Ihm wurde dort vermittelt, dass Täter*innen durchaus auch

wertgeschätzte Kolleg*innen sein können, die kollegiales Verhalten instrumentalisieren, um Kontrolle zu erlangen. Herr Aman beschreibt bildhaft, wie ihn diese Erkenntnis erschüttert hat. In der Schlussfolge ist davon auszugehen, dass ihm bislang die reale Möglichkeit nicht präsent war, dass eine*r seine*r Kolleg*innen Täter*in sein oder werden könnte. Weiter noch, er geht davon aus, dass es in seiner 35jährigen Zeit als Erzieher in der Wohngruppe keine Fälle sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte gegeben hat. Mit dieser Feststellung distanziert auch er sich davon, bislang sexuelle Gewalt erlebt zu haben und auch er ist wieder (mit) der Dienstälteste, der an dieser Stelle für seine Kolleg*innen mitsprechen kann.

5.2.2 „das is dann aber auch noch vor meiner zeit gewesen“

Die zwei Teams der Einrichtung B reagieren im Vergleich zu den vier bereits beschriebenen Teams anders auf den Stimulus. Im Folgenden wird nun die Rekonstruktion dieser beiden Eröffnungssequenzen dargestellt. Dabei zeigt sich, dass der Orientierungsgehalt dieser beiden Teams differenzierter ist, den Kern der Proposition jedoch weiterträgt. Die Schwierigkeit bei der Darstellung und der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens ist an dieser Stelle, dass die Distanzierungen der Teams in den Beschreibungen der Konfrontation mit dem Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte enthalten sind. Anders als bei den vorangegangenen Rekonstruktionen deuten sich also bereits Anlässe der Konfrontation an. An dieser Stelle wird auf diese jedoch nicht eingegangen. Im Fokus der Interpretation steht die Figur der Distanzierung und damit der neue propositionale Gehalt der Schuldzurückweisung.

Im Weiteren wird nun die Interpretation der Reaktion von Team 3 auf den Stimulus dargestellt:

Herr Braun: °start°
 Y: bitte? das ist es genau. los geht=s
 Herr Braun: L start. start @(.)@
 ?m: L start
 Frau Kreis: also die erste frage war ob man das schon mal (.)
 mitgekriegt hat;
 Y: genau, ob sie mit dem thema schon einmal in berührung
 gekommen sind? ist das erste, und dann ob und wie das in
 ihrer arbeit ne rolle spielt.
 Herr Holt: ja mit dem thema das einzige was mir dazu einfällt ist der
text den wir hier zu lesen kriegen, am anfang äh unserer
 laufbahn in einrichtung b und dann gab=s glaube ich zu dem
 thema auch mal wenn ich mich richtig erinnere auch mal n
forum; wo das ganze auch noch mal(.) thematisiert worden
 ist,

GD3, 418-428

Der rhetorische Einstieg ohne direkte inhaltliche Reaktion ist analog zu den anderen Gruppendiskussionen. Das Lachen kann hier als Reduktion von Unsicherheit interpretiert werden. Die Diskussionsleiter*in bestätigt, dass es nun losgehen würde. Frau Kreis paraphrasiert „die erste frage“ woraufhin die Diskussionsleiterin diese erneut zusammenfasst. In dieser Verständigung über den Anfang und die Frage bestätigt das Team, dass es schwierig ist, über das Thema sexuelle Gewalt zu sprechen, sie aber dennoch starten wollen.

Herr Holt bestätigt mit „ja mit dem thema“ zunächst auch die Frage des Stimulus, wobei er „das thema“ inhaltlich nicht füllt. In dieser Wiederholung deutet sich bereits an, was sich dann im Folgenden bestätigt: Herr Holt bezieht sich auf die Frage nach dem Thema sexuelle Gewalt. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den Teams 1, 4 und 5, die sich als allererstes von sexueller Gewalt als Tat distanzieren mussten. Herr Hermann verschiebt mit seiner Aussage also nicht den bearbeiteten Gegenstand (wie die drei anderen Teams dies tun), sondern geht ganz präzise auf die Frage nach dem *Thema* ein. Es kommt also hier zunächst nicht zu einer Distanzierung von der *Gewalttat*, wie in den oben beschriebenen Diskussionen. Herr Holt berichtet von einer Thematisierung über einen „text“ den neue Kolleg*innen bei Arbeitsanfang in Einrichtung B zu lesen bekommen. Er leitet diese Aussage mit „das einzige“ ein und schränkt so das Ausmaß der Präsenz und auch der Relevanz ein. „das einzige“ verweist auf eine Besonderheit, etwas Exklusives. Das Thema sexuelle Gewalt wurde am Anfang der Beschäftigungsaufnahme besprochen, zudem gab es noch ein „forum“. Somit ist das Thema sexuelle Gewalt in dieser Schilderung der Praxis nur punktuell präsent und nicht Teil des pädagogischen Alltags.

Herr Braun also ich- ich weiß- ich- ich weiß von hier, auch wirklich nur, das muss; das is dann aber auch noch vor meiner zeit gewesen, also es ist schon so noch im, glaub ich noch so im bewusst sein, äh der älteren mitarbeiter, oder der mitarbeiter die da schon da waren, so das man davon immer wieder erzählt bekommt;

GD3, 444-447

Nur wenige Augenblicke später verschiebt Herr Braun das besprochene Thema weg von der abstrakten Thematisierung von sexueller Gewalt hin zu einem tatsächlichen Fall sexueller Gewalt in Einrichtung B. Noch bevor er von dem Fall berichtet, sagt er, (1) dass es sich um eine Gegebenheit vor seiner Zeit handele und (2) dass diese immer noch präsent – „im bewusstsein“ sei. Die erste Aussage ist ebenfalls eine Distanzierung: „es“ war vor seiner Zeit. Er ist also nicht schuldig. Weder als Täter noch als Mit-Wisser und auch nicht als Nicht-Wisser. Dennoch ist das Thema sexuelle Gewalt für ihn präsent, weil Gewalttaten aus der Vergangenheit die Institution bzw. das kollektive Bewusstsein prägen.

Auch bei der Orientierung von Team 2 zeigen sich hier große Analogien. Die Reaktion auf den Stimulus beginnt mit der Bestätigung des propositionalen Gehalts, dieser für die Diskutant*innen schwierig ist:

Y: (1) soll ich noch mal sagen? is lang ne, @(.)@
 Frau Groß: L is lang
 ((allgemeines lachen))
 Y: also, ich möchte das sie sich austauschen? ob und wie wie sie mit dem thema schon mal zu tun gehabt haben,(.) und vor allem inwiefern das thema sexuelle~
 Frau Groß: L mhm
 Y: ~gewalt durch mitarbieterinnen und mitarbeitern in der stationären kinder- und jugendhilfe an den kindern? in IHRER ARBEIT eine rolle spielt;
 (4)
 Frau Groß: mhm
 Herr Adam: ok, ist das ihr einstieg?
 Y: das ist mein einstieg, und jetzt ist, the floor is open, sie miteinander
 Herr Adam: L okay jetzt sind wir dran ((schweres atmen/schnauben)) (2) @(1)@ ja @(1)@ (6) es ist ähm ich versuch mal irgend~
 Frau Groß: L ((luft holen))
 Herr Adam: ~irgendwo anzu- einzusteigen;

GD2, 217-233

Die Diskussionsleiterin geht zunächst auf eine mimisch-gestisch geäußerte Unsicherheit ein und fragt nach der ersten Formulierung des Stimulus, ob sie diesen noch einmal wiederholen solle, was sie im Anschluss tut. Danach entsteht zunächst eine Pause. Frau Groß bestätigt mit einem „mhm“, dass sie die Frage gehört hat. Herr Adam scheint überrascht über den Beginn und überwindet sich dann unter Schnauben, Ächzen, Lachen und einer erneuten, sehr langen Pause anzufangen. Wie auch das Team 3 bestätigt Herr Adam den propositionalen Gehalt: sexuelle Gewalt ist ein Thema. Diese Tatsache wird als „natürlich“ und „ganz klar“ eingeordnet. In einem langen Redebeitrag, der hier zusammengefasst wiedergegeben werden soll, erläutert Herr Adam diese Selbstverständlichkeit der Präsenz: Das Thema war in der „berichterstattung“ der „medien“ in den „letzten jahren“ (GD2, 231f) immer wieder präsent. Besonders „konfessionelle“, bzw. „katholische“ (GD2, 233) Einrichtungen wurden hier genannt. Für Herrn Aman genügt die Parallele, ebenfalls in einer katholischen Einrichtung zu arbeiten, um eine Betroffenheit vom Thema sexuelle Gewalt herzustellen („hoppla, da arbeite ich ja auch? //stühle rücken// das heißt es würde mich auch betreffen“ (GD2, 234).

Als weiteren Grund für die Präsenz des Themas sexuelle Gewalt berichtet er von Aufarbeitung des Einrichtungsleiters, dieser hätte „das offen gemacht“ (GD2, 237), „darüber berichtet“ in „foren oder konferenzen“ (GD2, 238); er sei auch „in den medien zu diesem Thema geladen“ (GD2, 239) gewesen und hätte die Mitarbeiter*innen auf seine Aktivitäten hingewiesen. Die Art und Weise und die Fülle der Aktivitäten stehen im Vordergrund des Berichtes von Herr Aman. Erst am Ende der Narration kommt er zu weiter zurückliegenden Fällen sexueller Gewalt in der Einrichtung, die aufgearbeitet werden müssen: „dieses thema (...) das da viel früher gewesen is“ „als das ganze noch von schwestern (...) geleitet worden is [und] bis in die achtziger hinein?“ (GD2, 244ff). Verschlüsselt benennt Herr Aman so, dass die Einrichtung, in der er arbeitet, eine Geschichte hat, in der Kinder und Jugendliche wiederholt Gewalt erfahren haben. Diese institutionelle Schuld wird so zunächst anerkannt. Gleichzeitig wird mit der zeitlichen Einordnung „bis in die achtziger“ auch deutlich, dass keine der pädagogischen Fachkräfte zu dem Zeitpunkt in der Einrichtung gearbeitet hat, waren sie in den 80er Jahren selbst doch noch minderjährig. Dennoch „begleitet“ (GD2, 252) sie als pädagogische Fachkräfte der Einrichtung die Gewalt aus der Vergangenheit immer noch.

Zu einer expliziten Distanzierung, wie bei allen anderen Teams, kommt es in dieser Gruppendiskussion zu Beginn nicht. Dennoch wird implizit auch hier bereits in der ersten Antwort auf den Stimulus vermittelt, dass die Gewalttaten, die es in dieser Einrichtung gegeben hat, abgeschlossen sind. Die pädagogischen

Fachkräfte positionieren sich durch die zeitliche Distanzierung als unbeteiligte Personen. Das bedeutet, dass sie nicht an den Gewalttaten beteiligt waren.

5.3 Distanzierung von Gewalttaten als Voraussetzung zum Sprechen

Ausgangspunkt der vorangegangenen Unterkapitel war, zu rekonstruieren, wie der propositionale Gehalt des Stimulus aufgenommen wurde. Die beiden ersten Teile: (1) es ist schwierig über das Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte zu sprechen und (2) dennoch soll dies in dieser ungewöhnlichen Situation der Gruppendiskussion geschehen, wird von allen Teams bestätigt. Die Unsicherheit, die die Thematisierung von sexueller Gewalt generell und in Bezug auf die Relevanz für die eigene Praxis hervorgebracht hat, findet sich bei allen sechs Teams. Diese Erkenntnis entspricht der normativen Aufladung des Themas. Ebenso ist die Bereitschaft zu sprechen erwartbar in einer Situation, in der die Teilnahme an der Gruppendiskussion bereits im Vorfeld zugesagt worden ist.

In der Bearbeitung des dritten Teils der Proposition „Das Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen ist relevant für die professionelle Praxis“ hingegen, zeigen sich auf der expliziten Ebene zunächst Unterschiede. In der Rekonstruktion des Impliziten waren die Orientierungen der Teams homolog: Bezogen auf sexuelle Gewalt unterscheiden alle Teams zwischen dem *Thema* und der *Gewalttat*. Diese Unterscheidung ist notwendig, um sich dann von der Gewalttat distanzieren zu können: Für vier der Teams (1, 4, 5 & 6) hat sexuelle Gewalt als Tat in ihrer professionellen Arbeit insofern keine Relevanz, als dass sie (noch) nicht vorgekommen bzw. aufgedeckt wurde. Als Thema ist es ihnen in der Praxis dennoch begegnet. Die Teams 2 und 3 wissen um Gewalttaten in ihrer Einrichtung, die in der Vergangenheit verübt wurden.³ Die institutionelle Aufarbeitung und Fortbildung für pädagogische Fachkräfte machen das Thema präsent.

Für alle sechs Teams kann eine Distanzierung von Taten sexueller Gewalt rekonstruiert werden. Für die zuerst vorgestellten vier Teams (1, 4, 5, 6) ist eine generelle Distanzierung des Nicht-Erlebens von sexuellen Gewalttaten festzustellen. Für die zwei weiteren (2, 3) konnte eine zeitliche Distanzierung zu den

³ Interessant ist, dass sehr unterschiedlich über die Taten berichtet wird, obgleich es sich um dieselbe Einrichtung handelt.

Gewalttaten in ihrer Institution herausgearbeitet werden. Die Distanzierung verweist auf die moralische Dimension des Themas. Die Fachkräfte machen deutlich, dass sie sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ablehnen.

Durch die Distanzierungen wird in der Gesprächssituation ausgeschlossen, dass es einen Grund für einen Verdacht gegen die derzeit tätigen pädagogischen Fachkräfte gäbe. Dies schafft die Grundlage, um über das Thema sexuelle Gewalt sprechen zu können. Mit dem Ausschluss demonstrieren die pädagogischen Fachkräfte, dass sie nicht an sexueller Gewalt gegen die ihnen anvertrauten Kinder beteiligt waren, weder als Täter*innen, noch als Mitwisser*innen, und dass während ihrer Zuständigkeit keine Taten sexueller Gewalt unbemerkt stattgefunden haben. Der Ausschluss macht gleichzeitig deutlich, dass *die pädagogischen Fachkräfte einen (impliziten) Tatvorwurf antizipieren*, denn ohne einen latent wahrgenommenen Verdacht wäre keine Distanzierung notwendig.

Die Distanzierung macht es den Teams möglich, als Expert*innen ihrer Arbeit über das *Thema* sexuelle Gewalt durch Fachkräfte zu sprechen und nicht als Personen, die Erfahrung in der Bewältigung von institutioneller sexueller Gewalt haben. Mit dieser Positionierung ist es ihnen im Folgenden auch möglich, zu berichten, in welcher Form sexuelle Gewalt sehr wohl Thema bei ihnen ist.

Neben der Distanzierung von der Tat benennen die pädagogischen Fachkräfte zahlreiche Anlässe, durch die das Thema sexuelle Gewalt für sie bzw. für ihre Praxis relevant wird. In den folgenden Kapiteln werden diese Anlässe systematisch vorgestellt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Anlässe der Thematisierung sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte – eine Einleitung

6

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte sich zunächst von der Gewalttat distanzieren müssen, um im Weiteren über sexuelle Gewalt als Thema sprechen zu können.

An dieser Stelle soll die eingeführte Differenz zwischen der Gewalttat und dem Thema noch einmal auf den Punkt gebracht werden: Die Gewalttat bezieht sich auf eine hypothetische Handlung, welche die pädagogischen Fachkräfte als sexuelle Gewalt einordnen. Die Definition dessen, was Gewalt ist oder auch nicht, erfolgt über eine Grenzziehung. Die Handlungen, die als sexuelle Gewalt bewertet werden, liegen jenseits dieser Grenze. In der Bewertung der pädagogischen Fachkräfte ist ebendiese Grenze bislang in ihrer pädagogischen Praxis nicht überschritten worden. Die Forschungsfrage der Studie und der Stimulus der Gruppendiskussion fragt jedoch nicht nach realen Gewalttaten und der Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte, sondern vielmehr, ob und wie das Thema eine Rolle im Handlungsalltag spielt. In der Folge wird die Ebene der Gewalttat von der Ebene der Thematisierung von sexueller Gewalt abgegrenzt. Eine Thematisierung setzt kein Erleben voraus, sie ist ein Sprechen über reale und/oder potenziell mögliche Gewalttaten.

Mit der Ablehnung der Gewalttat und damit des konkreten Erlebens von sexueller Gewalt geht die Frage einher, wie es dann dazu kommt, dass sexuelle Gewalt dennoch zum Thema wird. Neben realen Gewalttaten innerhalb der eigenen Institution muss es also weitere Anlässe geben, die sexuelle Gewalt zum Thema werden lassen. Dieses Kapitel rekonstruiert ebendiese Anlässe. Die Beschreibungen und Erzählungen, dass das Thema in der Handlungspraxis relevant ist, sind in den Gruppendiskussionen in vielfältiger Form zu finden. In der Kontrastierung lassen sich über die Anlässe starke Gemeinsamkeiten und auch einige Differenzen zwischen den Teams herausarbeiten.

Um einen umfassenden Überblick über die Anlässe der Thematisierung zu bekommen, wurde für diesen Teil der Interpretation ergänzend zu den Sequenzanalysen das empirische Material offen codiert. Auf der Basis konnten sechs Kategorien gebildet werden (siehe Abbildung 6.1).

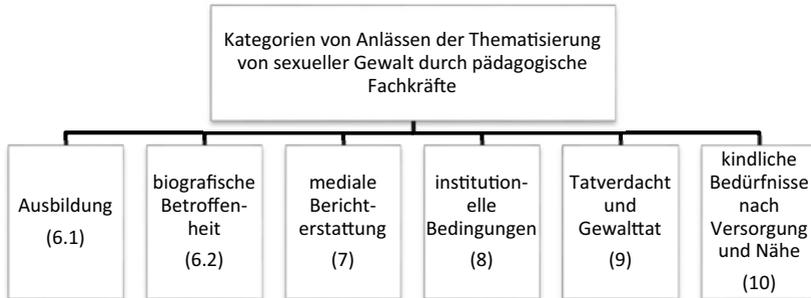


Abbildung 6.1 Übersicht Kategorien der Thematisierung

Für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist es gewinnbringend, die Kategorien der Thematisierungsanlässe zunächst als Ausgangspunkt für die Darstellung der Ergebnisse zu nehmen. Die Darstellung beginnt mit der Kategorie Ausbildung (6.1) und der Kategorie biografische Betroffenheit (6.2). Diese sind als Unterkapitel dieses einleitenden Kapitels aufgenommen, da sie vom Umfang und der Ausdifferenzierung deutlich kleiner sind als die drei folgenden Anlässe. In Kapitel 7 wird die mediale Berichterstattung als Anlass betrachtet. Hier werden mediale Berichte teilweise direkt von den Diskutant*innen rezipiert und liefern so einen Anlass zur Thematisierung, oder es handelt sich um durch Freund*innen, Bekannte oder Kolleg*innen vermittelte Verdächtigungen, die von den pädagogischen Fachkräften in direktem Zusammenhang mit der Berichterstattung der Medien gestellt werden. Die Anlässe der Kategorie organisationale Bedingungen bezieht sich auf institutionelle und organisationale Schutz- und Risikofaktoren der Wohngruppen. In Kapitel 8 wird aufgezeigt, dass die stationäre Kinder- und Jugendhilfe als Institution generelle Risiken für sexuelle Gewalt durch Professionelle mit sich bringt und das bestimmte konzeptionelle Ausrichtungen noch einmal spezifische Anlässe für die Thematisierung von sexueller Gewalt hervorrufen. Besonders relevant ist hier der Ansatz der Familialität. In Kapitel 9 werden Verdächtigungen und Gewalttaten in der jeweils eigenen Einrichtung als Anlässe der Thematisierung interpretiert. Als letzte Kategorie von Anlässen werden die Erzählungen über kindliche Bedürfnisse nach Versorgung und Nähe in

Kapitel 10 in den Blick genommen. Auch hier wird rekonstruiert, wie diese das Thema sexuelle Gewalt aufrufen kann.

6.1 Ausbildung als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „ja mit einem bein steht ihr als männer immer im knast“

Ein Anlass für die Auseinandersetzung mit dem Thema sexuelle Gewalt ist die Thematisierung in der Ausbildung bzw. während des Studiums. Dieser Anlass ist vergleichsweise wenig präsent in den Gruppendiskussionen, wird aber von vier der sechs Teams erwähnt. Anstoß für die Thematisierung in der Ausbildung sind entweder a) Skandale um sexuelle Gewalt in der Heimerziehung, die besprochen wurden, oder b) die Sensibilisierung der Lernenden für den Umstand, dass sie sich selbst schützen müssen, um nicht der Ausübung sexueller Gewalt verdächtigt zu werden. Im Folgenden werden diese beiden unterschiedlichen Thematisierungsweisen rekonstruiert. Zunächst zur Thematisierung von Vorfällen sexueller Gewalt in der Heimerziehung.

Jan: °mmh° also aber, im alltag, so im ähm, ich hab davon in der ausbildung, gehört so von heimleitern, die übergriffig waren, oder dann von- von mitarbeitern, wo auch, wo dann auch erzählt wurde, wie da vertuscht wurde so, wo dann leute, ähm ja aus einz- einrichtungen berichteten. so da hab ich- da hab ich zum ersten mal was davon gehört;

GD4, 442-446

Die innewohnende Fachkraft Jan berichtet, dass er das erste Mal von sexueller Gewalt gegen Kinder im Rahmen der Ausbildung gehört hat. Hier wurden Fälle besprochen, in denen „heimleiter“ und „mitarbeiter“ „übergriffig“ waren. In der Auseinandersetzung mit den Fällen wurden Praktiken des Vertuschens analysiert und damit vermutlich auch Risikofaktoren innerhalb der Organisation mit berücksichtigt. Jan gibt an, dass es für ihn das „erste mal“ war, dass er „davon gehört“ habe. Damit zeigt sich die Ausbildungsstätte als der primäre Ort, an dem für die potenzielle Möglichkeit von sexueller Gewalt innerhalb von Organisationen und deren Risikostrukturen sensibilisiert wird. Zu einem späteren Zeitpunkt kommt Jan noch einmal auf die Thematisierung durch die Ausbildung zurück:

- Jan: [...]so für mich persönlich, ich hab, ich find die auseinandersetzung war da intensiver in der ausbildung muss man sagen; so wo, wo dann auch wirklich sehr viel konkreter über, (.) ähm ja über- über übergriffigkeiten, über sexuelle gewalt, über missbrauch so gesprochen wurde, oder zumindest leute aus der praxis da kamen die das auch mal wirklich; (.) mal so aufgebrochen haben; ~
- Y: L mhm
- Jan: ~und auch viel komplexer dargestellt haben als das wa- wie=s in den medien läuft;

GD4, 2392-2415

Jan vergleicht in dieser Passage die Thematisierung in der Ausbildung mit der Thematisierung in „den medien“. Dabei hebt er die Ausbildung positiv hervor. Hier sei „wirklich sehr viel konkreter über, (.) ähm ja über- über übergriffigkeiten, über sexuelle gewalt, über missbrauch“ gesprochen worden. In der Formulierung zeigt sich zunächst ein Ringen nach Worten. In der Aneinanderreihung der drei Begriffe Übergriff, sexuelle Gewalt und Missbrauch wird jedoch bereits eine differenzierte Auseinandersetzung deutlich, die es Jan ermöglicht, zwischen Gewaltformen zu differenzieren. Für ihn war unter anderem das Gespräch mit „leuten aus der praxis“ relevant, die für ihn die Problematik „aufgebrochen“ haben. Durch die Auseinandersetzung war es ihm möglich, die Komplexität des Themas zu begreifen. Dies steht im Kontrast zu den Darstellungen der Medien:

- Jan: weil da ne steht ja, da da is ja eigentlich auch nicht viel bei den ganzen einzelschicksalen die da- hinterstecken ist halt wenig substanz drin; find ich; das is so, is so plakativ, ne (es hat halt so) fälle von sexuellem missbrauch gegeben, was das bedeutet sowohl für den einzelnen, als äh äh was eigentlich da hinter steckt ähm was da für mechanismen wirken, wie das eigentlich aussieht und=so das erfährt man ja gar nich ne, das ist ja ne ~
- Y: L mhm
- Jan: ~eigentlich nur so ne, (.) große soße das is (.)es hat wenig ähm (intive ersetzt) also auch nicht nur von der person her, sondern auch von der ganzen struktur; und das ist immer so, pe da zweihundert fälle, m zweihundert fälle sexueller missbrauch, aber was das bedeutet, was das heißt ist da nicht da; (2)
- ?f: mhm

GD4, 2392-2415

Jan kritisiert in dieser Passage, dass die mediale Darstellung eine „große soße“ ist und baut sie damit als Gegenhorizont zur Ausbildung auf. Damit wirft er den Medien vor, nicht differenziert zu berichten, sondern sich „plakativ“ auf „einzelschicksale[]“ und große Opferzahlen zu konzentrieren. Dadurch generieren sie Aufmerksamkeit, liefern aber für Professionelle wie Jan keine Hintergründe und Erklärungsansätze, auf die er bzw. die Organisation reagieren könnte. Damit wird die Thematisierung durch die Ausbildung, gerade im Kontrast zu der Skandalisierung durch die Medien, als hilfreich empfunden.

Für die zweite Art der Thematisierung durch die Ausbildung sind Situationen der Nähe und Intimität der Anlass, um über sexuelle Gewalt zu sprechen. Dies wird an einer Textstelle des Teams 1 deutlich:

John: in meinem ersten praktikum, im kindergarten hatte ich=s (.) auch, da war zwar keine wickelsituation oder sowas, aber ähm wurde ich von einem vater eines Kindes direkt MISStrausch beäugt, als er merkte oh, hier is n praktikant; in diesem ganzen kindergarten war sonst kein mann. und äh da- das hat auch halt; der war die ganze zeit misstrausch,
 Doreen: also ich finde, dass man da offen drüber redet, das ~
 John: Lja
 Doreen: haben wir ja auch, hier mal wir haben auch darüber gesprochen, dass wir gesagt haben, lass die türen offen wenn du bei chantal im zimmer bist oder wenn du im radiozimmer bist, mit andrea und daniela, das de dann, (.) (das man darüber) spricht, dass die kinder da die ~
 John: L so ist das
 Doreen: ~ chance haben, oder-
 [...]
 John: ja beim diesem ()-praktikum hatte ich=s auch, da hat n kind sich in die hose gemacht, und kam dann plötzlich mit runter gelassener hose, äh da raus- marschiert aus der toilette. (.) ja, da ist dann halt ~
 Doreen: L @ja, machen kinder@
 John: ~ auch die frage; ich als, mann u- und dann noch als praktikant, lauf ich jetzt weg, und hol direkt ne andere erzieherin, oder sag ich ja, ich geb dir jetzt ne andere hose,
 Lilian: hintern abputzen gehört ja meistens noch mit dazu,
 Franz: [...]
 John: im rahmen der ausbildung haben wir (.)so durch die blume, eigentlich auch schon vermittelt gekriegt, ja mit einem beim steht ihr als männer immer im knast. und mit dem gedanken dann ins erste praktikum, und dann so ne situation,-
 Tessa: L stehste als frau auch, stehste als erzieher @grundsätzlich@
 Franz: stehste bei jedem thema

In der Textstelle berichtet John, kommentiert von seinen Kolleg*innen, darüber, wie er sich als Mann vorsehen muss, um nicht der Ausübung sexueller Gewalt bezichtigt zu werden. Der Diskurs verläuft hier in vier Zügen. Zunächst führt John eine Situation aus seinem Praktikum ein, in dem ihm, allein durch seine geschlechtliche Zuordnung als Mann, mit Misstrauen begegnet wurde. Die Gruppenleiterin Doreen reagiert auf dieses Beispiel mit Handlungsoptionen, die die Nähe zwischen John als Mann und den Kindern regulieren. Damit greift sie das Misstrauen auf, entkräftet es nicht, sondern reguliert Johns Verhalten. John führt im Anschluss an diese guten Ratschläge eine Situation an, der er sich aus seiner Sicht nicht entziehen konnte, weil ein Kleinkind vor ihm stand, das sich selbst entblößt hatte. Er hatte eine solche Situation zu vermeiden versucht, ist aber durch das Verhalten des Kindes damit konfrontiert. Diese Situation wird von seiner Kollegin als normal gerahmt und im Lachen von Doreen wird eine gewisse Situationskomik angedeutet. John, der sich bemüht, möglichst korrekt zu handeln, wird mit einem Kind konfrontiert, das andere Schamgrenzen hat und Hilfestellungen im Hinblick auf seinen Körper benötigt. Die Anforderungen an John werden hier paradox. Das zeigen auch die Handlungsoptionen, die John hier sieht. Ein Weglaufen vor dem nackten Kind, um sich Hilfe von einer weiblichen Kollegin zu holen, ist für ihn keine ernstzunehmende Option. Stattdessen muss er mit dieser Situation umgehen, die aus seiner Sicht potenziell missverständlich und somit für ihn gefährlich sein kann: Er muss Wechselwäsche holen und, wie Lilian anmerkt, auch dafür sorgen, dass das Kind sauber wird. Hier zeigt sich deutlich, wie sehr die Logik des versorgenden männlichen Erziehers in Konflikt mit einer Distanz zum Schutz vor sexueller Gewalt stehen. Vor diesem Paradox wurde auch in der Ausbildung gewarnt: „ja mit einem Bein steht ihr als Männer immer im Knast“. Damit macht die Ausbildung zwar auf die Unauflösbarkeit des Paradoxes aufmerksam, bietet aber keine Handlungsoptionen an und entlässt John verunsichert in sein erstes Praktikum. Im Gegensatz zu Jans Beschreibung aus Team 4, für den die Ausbildung hilfreich war, um sexueller Gewalt zu begegnen, lässt diese Form der Thematisierung John mit der Bearbeitung alleine. Tessa und Franz verallgemeinern die Deutung, immer an den Grenzen der Legalität zu arbeiten, dies gelte auch für Frauen und ebenfalls für andere Arbeitsbereiche.

Ausgehend von der Warnung, sich immer absichern zu müssen und mit einem Bein im Knast zu stehen, benennt Herr Braun aus dem Team 3: „während des Studiums; und auch da wurde das schon manchmal so, thematisiert das – das gesagt wurde ja; gilt für jeden hier, guck das du möglichst transparent äh arbeitest“ (GD3, 489–491). Damit wird durch die Ausbildung ein transparentes Arbeiten als mögliche, professionelle Umgangsweise mit dem Paradox von pädagogisch und alltagspraktisch notwendiger Nähe und der Frage der Legitimität

von Intimität vorgeschlagen. Sowohl die sich hier andeutende Unsicherheit als auch die Bewältigung durch Transparenz werden in der weiteren Rekonstruktion aufgegriffen.

6.2 Biografische Betroffenheit als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „ich [bin] da auch familiär vorbelastet“

Statistisch gesehen haben vermutlich mehrere der insgesamt 25 pädagogischen Fachkräfte aus den sechs Teams in ihrem Leben mindestens einmal sexuelle Gewalt erlebt. Thematisiert wird dies verständlicherweise im Kontext der Gruppendiskussion nicht. Allein in der Gruppendiskussion mit Team 3 werden drei biografische Bezüge benannt, die für die Teilnehmer*innen sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in der stationären Unterbringung zum Thema haben werden lassen. Zunächst berichtet Herr Leut über Gewalterfahrungen seiner Mutter:

Herr Leut: [...] und also wenn ich=s, wenn ich=s soweit geschichtlich ausdehne dann äh (.) hab ich glaub ich auch schon mal angedeutet ne, bin ich da auch familiär vorbelastet (.) weil äh meine mutter im heim war in der nachkriegszeit, und die ist missbraucht worden, () das kann ich auch so ganz offen erzählen, weil se selber zeitungartikel dazu veröffentlicht hat, und, ja das ((einatmen)) die geschichte, und die aufdeckung dieser geschichte, hat mich durch meine kindheit begleitet. ((ausatmen)) (1)

GD3, 474-480

Herr Leut zeigt, dass er selbst sekundär betroffen ist: Ihn hat „die geschichte, und die aufdeckung dieser geschichte“ durch seine „kindheit begleitet“. Das lässt ihn selbst heute noch schwer atmen. Herr Leut weiß somit um die weitreichenden Folgen, die sexuelle Gewalt haben kann, seine Erfahrungen bleiben dennoch unverbunden mit dem Diskurs und mit seinem Arbeitsalltag. Sein Bericht wird im Diskurs der Diskussion nicht mit aufgegriffen und bleibt isoliert stehen. Es scheint, als ob die Kolleg*innen sich mit der Betroffenheit eines Kollegen nicht beschäftigen wollten.

Herr Braun, ebenfalls Teil von Team 3, thematisiert in doppelter Hinsicht, dass er mit sexueller Gewalt in Berührung gekommen ist. Zunächst berichtet er, dass er selbst als Schüler im Canisius Kolleg gelebt hat (GD3: 1522 ff.). Das Internat war 2010 durch die Aufdeckung einer umfangreichen Gewaltkonstellation medial sehr präsent (siehe 2.1). Er bewertet seine Zeit als Schüler und auch sein Verhältnis zum Internat nicht, zeigt aber mit der Thematisierung, dass er die Berichte wahrgenommen hat. Ein weiterer Anlass, der sich für Herrn Braun biografisch stark auswirkt, ist das sich lange haltende Vorurteil, dass männliche Homosexualität mit einer sexuellen Präferenz für Jungen einhergehe. Herr Braun beschreibt vor diesem Hintergrund die Situation im Einstellungsgespräch:

Herr Braun also ich hab damals frau keller auch gesagt, äh(1) ä::äh ich kann ihnen versichern, weiß ich nicht, dass das nicht der grund is, @warum ich hier arbeiten möchte,@ ähm und ich habe ihr damals dann schon in dem zug gesagt, wenn sie mich ein-, wenn se mich hier übernehmen, müssen sie äh, also es=es war so der der gesprächeinstieg quasi, das ich sagen konnte, ja sie stellen, n schwulen mitarbeiter in ner jungengruppe ein; so

Herr Leut: mh

Herr Braun in=er, in=er in=er katholischen einrichtung; ähm und äh wollen sie das; ja, und also so, wenn=se das wollen, so, äh und wenn sie sagen, äh ne das is äh, das geht hier nicht, dann will ich auch nicht bei ihnen @arbeiten.@

GD3, 1722-1731

Auch wenn Herrn Braun davon ausging, dass die Vorgesetzte, Frau Keller, in jedem Vorstellungsgespräch diese Frage stellte und er sich durch sie nicht angegriffen fühlte, so thematisierte er doch selbst seine sexuelle Orientierung. Diese würde, so die implizite Botschaft seiner Aussage, in Kombination mit der konfessionellen Ausrichtung des Trägers und der mono-edukativen Ausrichtung der Gruppe eine Angriffsfläche für falsche Verdächtigungen bieten, mit der die Organisation ggf. umgehen müsse. Zudem ist es auch möglich, dass Herr Braun die repressive Haltung einiger katholischer Träger hinsichtlich Homosexualität von Fachkräften anspricht. Eine religiös motivierte Ablehnung von Homosexualität könnte für ihn ebenfalls problematisch werden. Herr Braun fordert hier offensiv und präventiv die Unterstützung der Vorgesetzten ein und überprüft so außerdem, ob sie diesen Vorurteilen ebenfalls anhängt.

Restümierend kann festgehalten werden, dass die wenigen Anlässe, an denen biografische Betroffenheit thematisiert wurde, zu einer Sensibilisierung der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte geführt haben. Die Bezüge bleiben jedoch individuell. Die Offenlegung der eigenen Betroffenheit wird von den anderen im Team nicht aufgegriffen. In Bezug auf die Betroffenheit gibt es hier keinen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Mediale Berichterstattung als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „es gab auch so ein reformhaus im schwarzwald“

7

Die vielen medial besprochenen Fälle sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen im Jahr 2010 waren Anlass für die Idee zu diesem Forschungsprojekt. Es stellte sich die Frage, wie das Thema sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe wahrgenommen und ob es durch den medialen Diskurs beeinflusst wird. In Stimulus I wurde die mediale Berichterstattung nicht explizit aufgerufen. Methodisch wurde so offengelassen, ob die mediale Berichterstattung und die öffentliche Diskussion überhaupt von den Fachkräften rezipiert wurde und ob diese für sie in ihrem professionellen Alltag relevant wurde.

Als Ergebnis der Rekonstruktion lässt sich festhalten, dass die medialen Berichterstattungen in der Tat durch die pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen wurden. In allen Gruppendiskussionen finden sich Hinweise auf unterschiedliche Presseorgane und öffentliche Berichte, die Anlässe zur Thematisierung von sexueller Gewalt waren. Im Folgenden werden die Anlässe unter der Kategorie „mediale Berichterstattung“ zusammengefasst. Zunächst wird deskriptiv dargestellt, was die pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die mediale Berichterstattung ansprechen (7.1). Im Weiteren wird die Rekonstruktion vertieft und aufgezeigt, dass die durch Medienberichte veranlasste Thematisierung eine Sensibilisierung in Bezug auf das Thema sexuelle Gewalt zur Folge hat (7.2.). Das bedeutet zweierlei: erstens kommt es dazu, dass sexuelle Gewalt in Institutionen als potenzielle Gefahr wahrgenommen wird und zweitens, dass die in den Organisationen tätigen pädagogischen Fachkräfte als mögliche Täter*innen in den Blick geraten. Dieses Phänomen der Sensibilisierung lässt sich systematisch auf drei Ebenen verorten: (1) auf der Ebene der individuellen Fachkraft, (2) auf der Ebene der Organisation und (3) auf der Ebene der Gesellschaft.

7.1 Beschreibungen der medialen Berichterstattung

Grundlegend ist festzustellen, dass in allen Gruppendiskussionen die mediale Berichterstattung als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt angesprochen wird. Dies geschieht zwar sehr unterschiedlich ausführlich und explizit, die umfassende Präsenz zeigt jedoch insgesamt, dass die Relevanz der medialen Berichterstattung sehr hoch ist.

Die einzelnen Berichte und Erzählungen der pädagogischen Fachkräfte aus dem Bereich der medialen Berichterstattung lassen sich in vier Themenkomplexe gliedern:

- Konkrete Fälle sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen
- Sexuelle Gewalt als internationales Phänomen
- Mediale Formate, die rezipiert werden
- Persönliche Betroffenheit, die durch Medien aufgegriffen wurde

Konkrete Fälle sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen

In diesem Themenkomplex geht es um Sequenzen, in denen Fälle beschrieben werden. Es wird dabei deutlich, dass es sich um konkrete Gewaltfälle oder -konstellationen handelt, ohne dass immer nachvollzogen werden kann, auf welche Einrichtung sich die pädagogischen Fachkräfte beziehen. So auch in der folgenden Sequenz:

Betti: das war ja zum beispiel in diesen medien, dieser komische mann, der da immer, dieser komische schwarze mann da, der, wie hieß der denn? der betreuer?
 Franz. L knecht ruprecht?
 Betti: nein. zaras, ähm L da war doch so ein betreuer der hat hat ganz viele
 Lilian: @(.)@
 Betti: jugendgruppen betreut, und hat auch- hat auch als sozial- ähm pädagoge gearbeitet, und er hat doch dann diese vielen kinder missbraucht.

GD1, 462-471

Betti erinnert sich hier an einen Bericht über einen „mann“, der als „komisch“ und „schwarz“ beschrieben wird. Zunächst erinnert sie sich also an zugeschriebene Merkmale der Person, die für sie in diesem Zusammenhang relevant zu sein scheinen. Markiert werden hier die Abnormität und Fremdheit, sowie die Männlichkeit

des vermeintlichen Täters. Die Interpretation der Attribuierung „schwarz“ ist an dieser Stelle nicht einfach, sie könnte auf die Hautfarbe verweisen, sie könnte sich aber auch auf eine Dämonisierung der Person beziehen. Hier wird ein stereotypes Bild von einem Täter angedeutet. Die Täterschaft wird mit zugeschriebenen körperlichen Attribuierungen verkoppelt und weist eine alltagsrassistische Konnotation auf.

Des Weiteren erinnert sich Betti noch, dass die Person „als sozial- ähm pädagoge gearbeitet“ hat. Neben den Körpermerkmalen wird nun auch seine Professionalität relevant und der Fall so zu einem, der das Thema sexuelle Gewalt in einer pädagogischen Institution verortet. Auch das Arbeitsfeld wird etwas eingegrenzt: er hat „ganz viele jugendgruppen betreut“. Die Zuständigkeit für viele Jugendgruppen und damit auch viele Jugendliche schließt eine Tätigkeit in der Heimerziehung selbst aus. Offene oder verbandliche Kinder- und Jugendarbeit oder eine Form von sozialer Gruppenarbeit kommen in Betracht. Bemerkenswert ist, dass hier trotz der unterschiedlichen Arbeitsfelder eine Verbindung zur eigenen Arbeit gesehen wird. Es erfolgt eine Generalisierung über pädagogische Kontexte hinweg.

Exemplarisch für die Erinnerung an medial rezipierte Gewalttaten ist auch eine Sequenz, in der sich einige der Fachkräfte an die Fülle der einzelnen Berichte erinnern: „und das ist eigentlich so viel, dass man schon aus den augen verloren hat, was denn eigentlich alles so gelaufen is“ (GD4, 2281–2282). Nach der Feststellung, dass die berichteten Gewalttaten bzw. Gewaltkonstellationen so vielfältig sind, dass sie nicht mehr überschaut werden können, werden von den pädagogischen Fachkräften einzelne benannt. Die meisten bleiben, ähnlich wie das Narrativ über den „komische[n] schwarze[n] mann“, eher unkonkret, nennen keine Namen oder Orte, so dass sie nicht sicher konkreten medial besprochenen Fällen zugeordnet werden können. In den Erinnerungen sind lediglich Bruchstücke hängen geblieben und die Summe der einzelnen Fälle, über die berichtet wurde, hat vielmehr zu einem Bewusstsein beigetragen, dass es sich um ein großes gesellschaftliches Problem handelt.

Bei einzelnen Erzählungen ist dennoch eine konkrete Zuordnung möglich: „es gab auch noch so = n so = n reformhaus im schwarzwald, da wo, wo auch ganz viel gelaufen is“ (GD4, 2283). Hier ist es naheliegend, dass es um die reformpädagogische Odenwaldschule geht, auch wenn sich der konkrete Bezug semantisch verdreht hat und aus der Reformpädagogik ein Reformhaus und aus dem Odenwald der Schwarzwald geworden ist. Am konkretesten ist der Verweis von Herrn Braun auf das Canisius-Kolleg (GD3, 450–452). Hier kennt die pädagogische Fachkraft durch die eigene biografische Betroffenheit (s. o.) die Debatte sogar so

gut, dass er weiß, dass mit der Veröffentlichung über das katholische Internat die mediale Berichterstattung angestoßen wurde.

Sexuelle Gewalt als internationales Phänomen

Das Team 6 ordnet die Berichte über Einzelfälle als ein internationales Phänomen des Öffentlich-Werdens ein: „dat war ja jetzt auch nicht nur in deutschland, dat war ja parallel dazu auch in england oder in irland, is das ja auch öffentlich geworden.“ (GD6, 2540 f.) und auch von Team 5 wird ein irischer Skandal erwähnt (GD5, 2285). Die Teams sind sich also zumindest zum Teil darüber im Klaren, dass die Aufdeckung sexueller Gewalt weite Ausmaße hat und nicht nur auf Deutschland reduziert werden kann.

Mediale Formate, die rezipiert wurden

In den Erzählungen des Teams 2 über die „berichterstattung in den medien“ (GD2, 232) werden mediale Formate benannt, die das Thema sexuelle Gewalt an sie herangetragen haben: Ihr EInrichtungsleiter hat ihnen immer wieder „links“ zu Fernsehformaten wie „hart aber fair und wdr“ (GD2, 243) zugeschickt, in denen er zum Teil selbst als Experte aufgetreten ist. Fernsehbeiträge werden auch vom anderen Team des gleichen Trägers erwähnt. Hier ist die Rede von einem „fernsehbeitrag über [...] n ehemaligen, (.) bewohner der einrichtung b“ (GD3, 458), den sie ebenfalls vermittelt durch den Einrichtungsleiter wahrgenommen haben. Besonders ist, dass die Medienberichte hier nicht aufgrund von eigenem Interesse rezipiert wurden, sondern dass der Einrichtungsleiter seine Mitarbeiter*innen auf die Berichte hingewiesen hat. Als weiterer Anlass deutet sich hier bereits eine Thematisierung durch die Organisation an, hier in Person des Leiters (siehe Kap. 8).

Persönliche Betroffenheit, die durch Medien aufgegriffen wurde

Für zwei pädagogische Fachkräfte gibt es auch eine persönliche Betroffenheit, die mit der Berichterstattung der Medien in Verbindung steht. Ein Mitarbeiter des Teams 3 berichtet von einem „zeitungsartikel“ (GD3, 470), den seine Mutter als Betroffene veröffentlicht hat (siehe 6.2). Sie ist mit ihrer Geschichte, die auch seine Geschichte ist, Teil der medialen Debatte geworden.

Die männliche, innewohnende Fachkraft des Teams 4 ordnet „diese eine anfrage vom wdr“ (GD4, 362) an ihn in den Kontext „der katholischen kirche, mit all diesen missbrauchsfällen die ja in der presse standen“ (GD4, 390 ff.) ein. In dieser Äußerung kommt es zu einer Verknüpfung zwischen dem medialen Interesse an der Person, bzw. der Funktion des Mitarbeiters auf der einen Seite und den Berichten über sexuelle Gewalt in Institutionen auf der anderen Seite.

Die mediale Berichterstattung führt hier dazu, dass die Fachkraft den Eindruck hat, unter Verdacht zu stehen, sexualisierte Gewalt auszuüben.

Diese beiden Erfahrungen von medialer Thematisierung stehen im starken Kontrast zueinander. Während die mediale Veröffentlichung des Leids der Mutter als Ermächtigung und positives Beispiel für mediale Thematisierung angeführt wird, geht es bei der Erzählung über die Anfrage des WDR um eine kritische Einordnung dieses Vorgangs als Teil eines öffentlichen Misstrauens gegenüber männlichen Fachkräften, welches sich in der weiteren Rekonstruktion immer weiter bestätigen wird.

Zusammenfassend kann hier festgestellt werden, dass die mediale Berichterstattung vor allem in Bezug auf Einzelfälle rund um pädagogische Institutionen rezipiert wurde. Gleichwohl gibt es durch das als hoch empfundene Ausmaß an medialer Präsenz ein Bewusstsein dafür, dass sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen ein internationales Problem darstellt. Parallel dazu gibt es dennoch nur wenig Erinnerungen an Orte, Personen und Handlungen. So entsteht eine vage Ahnung davon, dass sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen gesellschaftliche Relevanz besitzt. Insgesamt sind die medialen Berichte etwas, was an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen wird. Es gibt keine Erzählungen darüber, dass sie sich aus persönlichem oder fachlichem Interesse selbst aktiv informiert hätten. Des Weiteren lässt sich keine eigene kritische Auseinandersetzung mit dem medialen Diskurs in den Gruppendiskussionen feststellen.

7.2 Die Berichterstattung der Medien sensibilisiert

Die von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommenen medialen Berichte sind für diese einflussreich: Sie schaffen ein Bewusstsein für die Möglichkeit, dass es in pädagogischen Einrichtungen zu sexueller Gewalt kommen kann. Diesen Prozess des Bewusstwerdens fasse ich im Weiteren als *Sensibilisierung*. Sie vollzieht sich auf drei Ebenen: (1) auf der Ebene der individuellen Fachkraft, (2) auf der Ebene der Organisation und (3) auf der Ebene der Gesellschaft. Eine Sensibilisierung durch mediale Thematisierung kann für alle sechs Teams rekonstruiert werden, wobei nicht alle eine Sensibilisierung auf allen Ebenen beschreiben. Da an dieser Stelle die Rekonstruktion des Phänomens zentral ist, und nicht eine Typisierung der einzelnen Teams vorgenommen werden soll, werden die Sensibilisierungsebenen jeweils exemplarisch veranschaulicht.

Sensibilisierung auf der Ebene der individuellen Fachkraft

Ein Teil der pädagogischen Fachkräfte beschreibt, dass die medialen Berichte bei ihnen selbst eine Sensibilisierung ausgelöst haben. Exemplarisch wird hier eine Sequenz aus der Gruppendiskussion 2 interpretiert:

Herr Adam: [...] ähm es ist immer wieder natürlich thema, es ist ganz klar ähm, durch die berichterstattung in den medien, in den letzten jahren? ist ganz klar das das n thema is, äh oft wurden eben auch katholische oder eben konfessionelle einrichtungen eben benannt? äh da muss man eben auch gucken, hoppla, da arbeite ich ja auch? //stühle rücken// das heißt es würde mich auch betreffen, ähm diesen- dieser gedanke der drängt sich einem ja auf, das ist ja ganz normal

GD2, 233-239

Herr Adam beschreibt die Sensibilisierung durch die „berichterstattung in den medien“ zunächst als generell und für ihn sehr selbstverständlich – „natürlich“. Die Berichte führen ihm vor Augen, dass die Einrichtung, in der er arbeitet, Gemeinsamkeiten mit den Einrichtungen hat, über die berichtet wird. Eine Verbindung zwischen den medial aufgearbeiteten Gewalttaten und seiner Arbeit entsteht durch die katholische Ausrichtung der Träger. Diese Parallele eröffnet für ihn die Perspektive, dass sexuelle Gewalt folglich auch in der Einrichtung passieren könnte, in der er arbeitet. Die Art und Weise, wie Herr Adam davon berichtet, wie sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen auch für ihn zum Thema wird, ist verbal recht unaufgeregt. Nonverbal lässt es ihn jedoch nervös auf dem Stuhl hin und her rutschen. Er stolpert („hoppla“) etwas über den Umstand, dass es eine Verbindung zwischen ihm und sexueller Gewalt in katholischen Einrichtungen gibt. Er – um in der Metapher zu bleiben – fällt jedoch nicht: Diese Verbindung, bzw. das Thema, bedroht ihn nicht dermaßen, dass er stürzt; es macht ihn aber nervös und achtsam. Wenngleich der „gedanke“ im Konjunktiv verbleibt, wird ein Bewusstsein für die Möglichkeit geschaffen, dass er bzw. seine Einrichtung Teil einer Gewaltkonstellation werden kann. Die mediale Berichterstattung trägt dazu bei, dass sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen gedacht wird.

Sensibilisierung auf der Ebene der Organisation

Neben der Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte wird auch eine Sensibilisierung der Organisationen beschrieben. Zunächst soll hierfür ein Beitrag von Frau März aus dem Team 5 (Organisation C) rekonstruiert werden:

Frau März: [...] und ich finde als das jetzt hier durch die medien ging, vor ein paar jahren, dass das anfang so da haben sich einrichtungen schon auch noch mal dazu gestellt, ähm gibt es verfahrenswege dazu, wie gehen wir damit um [...]

GD5, 1122-1125

Die pädagogische Fachkraft konstatiert hier eine Sensibilisierung der Organisation durch die breite Medienpräsenz und berichtet von ihrer Beobachtung, dass sich Einrichtungen positionieren mussten, inwieweit es „verfahrenswege“ gibt. Die Berichterstattung führt in ihrer Perspektive also zu einer bürokratischen Reaktion der Einrichtungen. Die Paraphrase der Frage nach dem Umgang in der ersten Person plural schließt die eigene Einrichtung in diese angeregte Bilanzierung mit ein. Hier zeigt sich eine Generalisierung der Gefahrenzuschreibung, wie sie auch in der individuellen Sensibilisierung schon zu finden ist: Weil es in anderen pädagogischen Einrichtungen zu Fällen sexueller Gewalt gekommen ist, wird deutlich, dass dies auch in der eigenen Einrichtung passieren kann. Die Beschreibung von Frau März ist relativ neutral und wurde emotional unaufgeregt gesprochen. Im Kontrast hierzu stehen zwei Sequenzen von Team 4 und 6:

Ruth: ich glaub das das immer nur in den mittelpunkt rückt, wenn das in der presse; is und wenn das aus der presse raus is, ~
 Jan: L ja
 Ruth: ~ dann gibt=s das nicht mehr; (.) so ich gl-, also ich glaub, ne da (.) also da is ja, grad mit de- mit der kirche, oder den heimen is ja, deutlich geworden, wie sehr das vertuscht wurde; so=und wenn, wenn wenn das plötzlich ~
 Y: L ((räuspern))
 Ruth: ~ raus kommt, dann dann müssen alle reagieren, dann muss man irgendwie was tun, is ja auch richtig (.)

GD4, 396 - 402

In der Sequenz von Team 4 (Organisation C) wird metaphorisch dargestellt, dass das Thema sexuelle Gewalt für die Organisation wichtig wird, ja sogar in den „mittelpunkt rückt“, wenn die Presse dies anstößt. In Zeiten, in denen die Medien nicht über sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen berichten, hört das Thema jedoch für die Organisation auf zu existieren. Bemerkenswert ist hier, dass Team 4 und 5 beide Teile der Organisation C sind. Während in Team 5 jedoch von Verfahrenswegen gesprochen wird, die zwar geprüft werden müssen, aber dennoch präsent sind, scheinen diese in der Perspektive von Team 4 nicht zu existieren. An dieser Stelle lässt sich gut zeigen, dass es hier um die kollektiven

Deutungsmuster der Teams geht, die jedoch nicht mit der realen organisationalen Praxis übereinstimmen müssen. Dennoch geben sie Aufschluss darüber, wie die Organisation wahrgenommen wird und das ist entscheidend für die Orientierung der Teams.

Die Fachkräfte des Teams 6 (Organisation D) sprechen analog von einem „pendel“ (GD6, 1574) das ausschlägt und von „fahnen“ (GD6, 1502), die je nach Zeitgeist durch die Einrichtung gehisst werden. Beide Metaphern verweisen darauf, dass die mediale Thematisierung in Konjunkturen verläuft und dass die mediale Berichterstattung einen hohen Einfluss darauf hat, ob sich Organisationen der stationären Kinder- und Jugendhilfe des Themas annehmen. Dies ist sehr ähnlich zum Diskurs in Team 4. Die Beschäftigung der Organisation mit dem Thema sexuelle Gewalt ist keine intrinsische, also aus einer fachlichen Überzeugung heraus, sondern eine, die durch äußere Notwendigkeiten gesteuert wird. So schafft die mediale Berichterstattung auch innerhalb der Organisationen ein Bewusstsein für die Möglichkeit, dass es zu sexueller Gewalt innerhalb der Organisation kommen könnte: Die Organisation wird sensibilisiert. Unklar bleibt hier die Bedeutung der Tatsache, dass die Organisation nicht von sich aus aktiv wird. Möglicherweise reagiert sie lediglich, um mit dem öffentlichen Druck umzugehen. Oder aber sie reagiert, weil auf organisationaler Ebene der Möglichkeit sexueller Gewalt entgegengetreten werden muss und durch die mediale Berichterstattung tatsächlich ein Bewusstsein dafür geschaffen wird.

Anders verhält es sich für die Teams der Organisation B (Team 2 und 3). Sie beschreiben zwar genauso Schwankungen im medialen Diskurs, dieser hat jedoch keine direkten Auswirkungen auf die Einrichtung. Vielmehr bestimmt hier der Einrichtungsleiter den medialen Diskurs teilweise mit und speist also die Position der Einrichtung B in den Diskurs ein. So entsteht in den Berichten zwar eine Verbindung zwischen der medialen Berichterstattung und der Thematisierung in Organisation B. Anders als bei den drei anderen Organisationen, ist Organisation B jedoch aktiv beteiligt und reagiert nicht nur auf den medialen Druck.

Im Gegensatz zur individuellen Sensibilisierung bewerten die pädagogischen Fachkräfte die organisationale Sensibilisierung. Hier konnten deutliche Unterschiede in Bezug auf die Orientierung festgestellt werden:

- (1) In der ersten Orientierung lässt sich die Organisation in ihrer Bearbeitung des Themas sexuelle Gewalt in pädagogischen Organisationen durch die Medien nur bedingt beeinflussen und gestaltet den Diskurs/die Berichterstattung aktiv mit. Hier wird die mediale Thematisierung positiv eingeschätzt. (Organisation B: Teams 2 und 3, Organisation C: Team 5)

- (2) In der zweiten Orientierung lässt sich die Organisation stark von den Medien beeinflussen und es kommt in der Folge zu einer überzogenen konjunkturrellen Bearbeitung des Themas durch die Organisation. Für dieses Team ist die mediale Thematisierung zwar aktueller Anstoß, der von der Organisation aufgegriffen wird, aus Sicht der Fachkräfte ist jedoch nicht die destruktive Berichterstattung problematisch, sondern ein unprofessioneller Umgang der Organisation mit der medialen Thematisierung. (Organisation D: Team 6)
- (3) In der dritten Orientierung sehen die Teams einen direkten Zusammenhang zwischen der medialen und der organisationalen Thematisierung. Die mediale Thematisierung ist ursächlich für das unangemessene Misstrauen der Einrichtung gegenüber männlichen Mitarbeitern. (Organisation A: Team 1, Organisation C, Team 4).

Die Organisationen werden hier entweder als *proaktiv* oder *reaktiv* erlebt, wobei eine reaktive Haltung zu Verunsicherung und/oder Wut, Aggressionen und Ärger bei den pädagogischen Fachkräften führt. Eine proaktive Haltung scheint den pädagogischen Fachkräften Sicherheit zu geben.

Die Organisation als Anlass für die Thematisierung von sexueller Gewalt ist ebenfalls Gegenstand von Kapitel 8. Dort wird gezeigt werden, dass die organisationale Thematisierung wesentlich mit der pädagogisch-konzeptionellen Ausrichtung der Wohngruppen zusammenhängt.

Sensibilisierung auf der Ebene der Gesellschaft

Die gesellschaftliche Diskussion über sexuelle Gewalt in Institutionen wird von allen Teams wahrgenommen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Zwei Teams beziehen sich überaus positiv auf die mediale Berichterstattung und deren gesellschaftliche Konsequenzen: Das Team 5 klassifiziert die Berichterstattung als „aufarbeitung durch öffentliche medien“ (GD5, 1334). Der Begriff der „aufarbeitung“ ist in dieser Formulierung sehr interessant. Er beinhaltet, dass die Arbeit der Medien die Intention hat, etwas Versäumtes nachzuholen und/ oder offen zu legen, was verdeckt war. Die „öffentliche[n] medien“ sind Akteur*innen bei der gesellschaftlichen Bewältigung von sexueller Gewalt in Institutionen. Auch das Team 3 begrüßt die mediale Berichterstattung und wertet die gesellschaftliche Diskussion als „zweifelloso absolut überfällig“ (GD3, 1535) und zudem „sehr angemessen“ (GD3, 1548). Eine pädagogische Fachkraft findet sogar, dass die Diskussion noch „radikaler“ (GD3, 1561) hätte geführt werden müssen. In diesen Formulierungen wird die Orientierung der pädagogischen Fachkräfte deutlich, dass die mediale Berichterstattung einen Beitrag zur gesellschaftlichen Bearbeitung von sexueller Gewalt in Institutionen leisten kann und muss. Die

gesellschaftliche Sensibilisierung ist somit ein notwendiger Schritt im Umgang mit dem Thema und den Taten sexueller Gewalt.

Diese ausnahmslos positive Orientierung zeigt sich jedoch nicht für die anderen Teams. Hier lassen sich deutlich ambivalentere, kritischere Orientierungen zum Thema gesellschaftliche Sensibilisierung finden.

Herr Adam: ich kann ihnen direkt, (.) ganz spontan auf die letzte, teilfrage antworten; ähm als das ganz hoch gekocht is; wurde ich von einigen freunden; ähm die gen- gena- die ganz genau wissen wo ich arbeite, und welche konfession mein träger hat, äh wurde ich so naja so halb ironisch sarkastisch drauf angesprochen, und? was treibt ihr da so? also (.) ich mich da so, (.) ((ausatmen)) ja nicht wirklich ernsthaft, ähm aber doch so n bisschen in rolle gedrängt gefühlt mich zu rechtFERTigen. dass also das war die absolute hochzeit der berichterstattung äh wo man (.) oder wo die gesellschaft, oder teile der gesellschaft, so den eindruck bekommen konnten, dass in katholischen einrichtungen alle mitarbeiter hier ihre schützlinge missbrauchen. also wirklich jetzt ganz überspitzt gesagt. dass habe ich sehr wohl mitgekriegt, und das fand ich auch n bisschen, fand ich sehr ätzend; dass fand ich sehr ätzend; das äh ich mich da irgendwie rechtf- so n bisschen, so n bisschen was dazu sagen muss; (.) halt dass is mir ganz spontan dazu eingefallen.

GD2, 929-941

Vor dem Hintergrund der medialen Berichterstattung über sexuelle Gewalt in Institutionen wird Herr Adam von Freunden befragt. Sie ziehen, genau wie er selbst (s. o.), aufgrund der katholischen Trägerschaft der Einrichtung Parallelen zu den pädagogischen Organisationen, in denen Gewalttaten stattgefunden haben. Sie nehmen die parallelen Merkmale der Organisationen als Anlass, einen Verdacht auszusprechen: „was treibt ihr da so?“. Mit diesem Einschluss der pädagogischen Fachkraft in das „ihr“ der Frage, wird er Teil der katholischen Organisationen, die sexuelle Gewalt an Kindern zulassen, bzw. verüben und damit Teil des Tätersystems sind. Herr Adam kommt in eine Position, in der er meint, sich verteidigen zu müssen. Wenn die Beschuldigung auch durch Freunde erfolgt, so ist sie doch zumindest zum Teil bzw. „halb“ ernst zu nehmen. Im zweiten Teil der Sequenz verallgemeinert Herr Adam die Unterstellung seiner Freunde auf die Gesellschaft. Die Freunde sind in dieser Logik Repräsentant*innen des gesellschaftlichen Diskurses. Die mediale „berichterstattung“ führt dazu, dass „alle mitarbeiter“ unter Generalverdacht gestellt werden, „ihre schützlinge [zu] missbrauchen“.

Die Art und Weise des Sprechens, das heftige Atmen, die wörtliche Rede und die Betonungen zeigen eine deutliche Emotionalität des Sprechers. Die Metapher des „hoch gekocht“-Seins (vgl. auch Team 1) verweist auf einen Überschuss an Energie, die unproduktiv wird und durch das Überkochen, um im Bild zu bleiben, auch Verbrennungen, also dauerhafte schmerzhaft Schädigungen verursachen kann. Diese Übersensibilisierung sieht die Fachkraft als Auslöser dafür, dass seine Freunde ihn ansprechen. In dem metaphorischen „ätzend“ bestätigt sich, dass die Vorwürfe Herrn Adam schmerzhaft verletzt haben.

In der Sequenz wird deutlich, dass eine mediale Aufmerksamkeit prinzipiell durch die Fachkraft begrüßt wird, Misstrauen gegen sie persönlich jedoch als ungerechtfertigt zurückgewiesen wird. Durch die mediale Thematisierung und die daraus resultierende herausfordernde Kritik von Freunden fühlt sich die pädagogische Fachkraft unter einen generalisierten Verdacht gestellt, der sie in ihrer Integrität beschädigt. Dieser gesellschaftliche Generalverdacht richtet sich hier vornehmlich gegen katholische Einrichtungen und ihre pädagogischen Fachkräfte.

Weitere Rekonstruktionen von Sequenzen zu gesellschaftlicher Sensibilisierung bestätigen, dass durch die gesteigerte Aufmerksamkeit generalisierte Verdächtigungen entstehen. Der Generalverdacht wird noch weiter auf männliche Fachkräfte zugespitzt. Deutlich wird dies bspw. in folgender Sequenz von Team 1, anschließend an einen Bericht über eine mediale Schilderung eines Falles sexueller Gewalt (vgl. 4.1.1):

Betti: da war doch so ein betreuer der hat hat ~
 Lilian: L@(.)@
 Betti: ~ ganz viele jugendgruppen betreut, und hat auch- hat auch
 als sozial- ähm pädagoge gearbeitet, und er hat doch dann
 diese vielen kinder missbraucht. und da hieß ~
 Franz: L ja
 Betti: ~ es doch damals ob denn männer überhaupt in diesen beruf
 reingehen sollten; also so=was finde ich zum beispiel total
 absurd.
 Doreen: du unterstellst ja jedem mann im vorfeld schon das er
 irgendwie n täter ist @(.)@
 Betti: L eben
 Tessa: L aha
 Lilian: L ja
 GD1, 468-478

Die Berichterstattung über die sexuelle Gewalt durch einen Pädagogen führt in diesem Bericht ausgehend von einer Generalisierung vom ‚Mann als Täter im Einzelfall‘ hin zu einem Verdacht gegenüber allen männlichen Pädagogen. Der

Verdacht kommt schon im Vorfeld auf, ohne dass es Indizien gibt. Diese indizienlose Verdächtigung wird von den pädagogischen Fachkräften als „absurd“ qualifiziert.

Die bislang angeführten Rekonstruktionen hinsichtlich der öffentlichen Sensibilisierung werfen einen kritischen Blick auf die mediale Berichterstattung und sehen in ihr mindestens auch eine destruktive Übertreibung, die in einen gesellschaftlichen Generalverdacht mündet. Dabei wird in den Orientierungen deutlich, dass nicht die Sensibilisierung kritisch betrachtet wird, sondern der generalisierte Verdacht, welcher durch die mediale Thematisierung hervorgebracht wird.

Die Berichterstattung der Medien als Sensibilisierung zu kategorisieren, zeigt ihre Wirkmächtigkeit. Was durch die mediale Berichterstattung für die Einzelnen, die Organisation und die Gesellschaft präsent wird – man könnte auch sagen: enttabuisiert – ist die Tatsache, dass sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen stattgefunden hat und immer noch stattfinden kann. Auch wenn dieses Phänomen prinzipiell als bekannt vorausgesetzt werden könnte, führt erst die mediale Berichterstattung und deren Rezeption durch die Öffentlichkeit dazu, dass es als soziales Problem erkannt und bearbeitet wird. Als Fazit kann festgehalten werden, dass die pädagogischen Fachkräfte den gesellschaftlichen Diskurs in der oben benannten Dualität erleben: Einerseits als notwendigen Schritt zur Aufarbeitung, andererseits als Auslöser für einen Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Institutionelle Bedingungen als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „aber in anderen Gruppen, wird anders gearbeitet, da sind andere Konzepte“

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass es zwischen den Teams große Unterschiede in den Orientierungen hinsichtlich des organisationalen Umgangs mit der medialen Berichterstattung gibt. Weitere Anlässe der Thematisierung sexueller Gewalt werden in den Bedingungen der Institution selbst verortet. Dabei geht es einerseits um organisationale und pädagogische Bedingungen, die sich auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen beziehen lassen und andererseits um solche Bedingungen, die für spezifische organisationale Konstellationen gelten. Abbildung 8.1 zeigt eine Übersicht über die empirisch rekonstruierten organisationalen Bedingungen. Alle Bedingungen werden von den Teams als Bedingungen für das Entstehen von sexueller Gewalt und/oder der Möglichkeit, unter falschem Verdacht zu geraten, thematisiert. Dabei wird sowohl darauf eingegangen, dass einige Bedingungen Schutz, andere Risiken bergen und manche auch ambivalent sind und sowohl schützen als auch riskant sind.

8.1 Organisationale Bedingungen

8.1.1 Geteilter privater Raum

Für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe ist es konstitutiv, dass die in Wohngruppen untergebrachten Kinder und Jugendlichen einen Großteil ihres Alltags in den Räumlichkeiten vor Ort verbringen. Sie schlafen, essen und waschen sich in den Räumen der Wohngruppe, dort ist ihr privater Raum. In der Regel sind die stationären Gruppen so konzipiert, dass auch die pädagogischen Fachkräfte Teil dieses Alltags sind. Viele schlafen mindestens gelegentlich, viele mehrmals



Abbildung 8.1 Übersicht institutionelle Bedingungen

wöchentlich in der Wohngruppe. Sie essen dort und nutzen die Sanitäreinrichtungen der Kinder und Jugendlichen mit. Aus dem partiellen Teilen des Alltags und der Räumlichkeiten entsteht eine Nähe, welche die pädagogischen Fachkräfte vor dem Hintergrund des Themas sexuelle Gewalt als risikovoll einstufen:

Frau Siepen: ja, das fängt ja auch schon damit an ne, das DU deinen eigenen bereich hier oben hast, mit badezimmer, und zimmer, und wir teilen uns halt in der vollvertretung, die badezimmer, und die örtlichkeiten halt mit den kindern zusammen; das ist nämlich auch noch mal so n ganz großer

Y:

L °mhm°

Frau Siepen: ~ unterschied; ne, wo sind da noch mal die grenzen; is es okay, wenn ich mir morgens die haare föhne, und nina putzt parallel die zähne; (.) ne, so so sachen halt; wo wie findet man dann so, so sein eigenen weg daraus; was ist für mich okay, was ist nich okay,

GD5, 906-914

In der Wohngruppe des Teams 5 ist es so, dass die inwohnende Mitarbeiterin, Frau März, innerhalb der Räumlichkeiten ihr eigenes Zimmer und Badezimmer hat. Im Gegensatz zu ihr teilen sich die anderen pädagogischen Fachkräfte,

zu denen Frau Siepen gehört, die Räumlichkeiten mit den Kindern. Dies wird besonders dann relevant, wenn sie die „vollvertretung“ machen, also auch in der Wohngruppe übernachten. Frau Siepen stellt sich dann die Frage, ob es wohl in Ordnung ist, wenn sie mit einem Mädchen aus der Wohngruppe gleichzeitig das Badezimmer benutzt. Hier zeigt sich, wie der geteilte private Raum und die so entstehende Intimität eine Handlungsunsicherheit auslösen.

Das Badezimmer, insbesondere das Duschen der Kinder und Jugendlichen im Badezimmer sind für alle Teams Situationen, in denen das Thema sexuelle Gewalt durch Professionelle relevant wird (vgl. auch Kap. 10). Auf die räumliche Dimension der Situation geht das Team 6 in folgender Passage ein. Hier schildert Herr Aman:

Herr Aman: ja aber regina wat is dat, überleg doch mal wie schlimm,
für mich is schlimm; ich mutmaß mal für dich auch; du bist
gleich im dienst; weiß ich ja;
Frau Brand: ja auch
Herr Aman: dann kommt jaqueline, gleich an, aus heiterem himmel, sowat
is ja nich geplant; und sagt dir gleich, weiße wir plaudern
hier, alles schön, mittagessen, sagt regina kann ich mal
mit dir sprechen; ne, ich hab gesehen, immer wenn ich
dusche, steht der thorsten, (.) draußen am fenster; drum
hat der extra den vorhang kürzer gemacht;

GD6, 1146-1152

Der Auszug aus der Passage ist aus mehreren Gründen sehr interessant. An dieser Stelle wird zunächst die räumliche Dimension fokussiert: Die pädagogische Fachkraft hält sich notwendigerweise in der Wohngruppe auf, also im privaten Wohnraum der Kinder. Ihre Anwesenheit in Kombination mit den räumlichen Gegebenheiten – man scheint vom Garten ins Badezimmer sehen zu können – reichen aus, um das Szenario einer Beschuldigung sexueller Übergriffigkeit zu konstruieren.

8.1.2 Asynchrones Arbeiten

Neben der räumlichen Nähe zeigt sich in der vorangegangenen Sequenz noch eine weitere organisationale Bedingung: Pädagogische Fachkräfte sind in vielen Wohngruppen mindestens am Abend und in der Nacht, in diesem Fall auch den ganzen Tag allein im Dienst. Dieser Umstand des asynchronen Arbeitens führt dazu, dass kein*e Kolleg*in ihr Verhalten kontrolliert, bzw. ihre Unschuld

bezeugen könnte. Somit ist das asynchrone Arbeiten ein Risikofaktor für sexuelle Gewalt, aber auch ein Risiko, unter Verdacht zu geraten, der nicht durch Kolleg*innen entkräftet werden kann. Besonders deutlich wird der Risikofaktor des asynchronen Arbeitens an einem Beispiel aus Team 3, da hier organisational in einer sehr spezifischen Art und Weise mit dem „alleine im Dienst sein“ umgegangen wird. In der nachfolgenden, in Abschnitte unterteilten Sequenz werden nach und nach die unterschiedlichen Dimensionen des asynchronen Arbeitens rekonstruiert.

Herr Maus: aber was uns ja gleichzeitig auch mit schützt ist das gerade in krisensituationen wo es halt zu körperkontakt kommen kann; dass da meist z- zwei pädagogen, involviert sind, (somit) schon n klarer schutz da is, dass das gibt natürlich überhaupt kein der der hat mich irgendwie, falsch angepackt; ja es sind halt zwei pädagogen da, schützen sich gegenseitig quasi;

Herr Leut: ja oder das () frühspport oder morgens () gut auch die starke struktur ne? also meistens ist es ~

Frau Kreis: L //flüstert// (°)

Herr Maus: L ja ja und und schützen das kind ja

Herr Leut: ~ ja auch so, das man wenn man dann nicht zu zweit im dienst is, dann ist man dann halt mit allen jungs zusammen. gleichzeitig; ne, das ist ja auch n klarer ~

Herr Braun L ja

Herr Leut: ~ schutz; ne, (.)

Herr Holt: naja wobei ich hab genug situationen gehabt, wo ich im ~

Herr Leut: L gibt=s

Herr Holt: ~ nachtdienst, auch schon n jungen festhalten musste, und ja; dann schickste die anderen jungs auf zimmer, und dann stehst=de da mit deinen @(talenten)@

Herr Leut: L ja=ja L (genau)

Herr Braun L ja L ich glaub in diese situationen lass sich auch einfach nicht vermeiden, also so das is:,

GD3, 702-720

Hier wird die konzeptionelle Besonderheit, dass nahezu immer mehrere pädagogische Fachkräfte im Dienst sind, als Schutz hervorgehoben. Ein weiterer Schutz ist der Umstand, dass die Bewohner der Wohngruppe immer unter Aufsicht sein sollen. Ist eine Fachkraft alleine im Dienst, ist sie „dann halt mit allen jungs zusammen“. Auch in diesen Fällen gäbe es dann eine Kontrolle des eigenen Verhaltens. Hier werden also von den pädagogischen Fachkräften Situationen der körperlichen Nähe im Eins-zu-Eins-Kontakt mit den Jugendlichen als risikofolle Situationen identifiziert und für sich ausgeschlossen. Die Anwesenheit von Dritten ist hier ein Schutzfaktor und wird durch das Konzept mit unterstützt.

Interessant ist hier, dass der „gegenseitig[e]“ Schutz der pädagogischen Fachkräfte für Herrn Maus im Vordergrund steht. Erst die geflüsterte Intervention von Frau Kreis führt dazu, dass der Schutz der Kinder mitberücksichtigt wurde. Hier zeigt sich ein doppelter Schutz, wobei der Schutz der pädagogischen Fachkräfte klar im Vordergrund steht.

Herr Holt führt die Sequenz weiter und erinnert daran, dass die pädagogischen Fachkräfte im Nachtdienst allein arbeiten und sich auch dort Situationen ergeben, in denen sie Kindern körperlich nah sein müssen. Dieser Einwand wird von den Kollegen Leut und Braun bestätigt. Situationen des Alleinseins mit Kindern und Jugendlichen lassen sich auch in dieser Wohngruppe nur eingeschränkt vermeiden. Das asynchrone Arbeiten besteht hier ebenso als Risiko, auch wenn der höhere Personalschlüssel und die Tagesstruktur das Risiko eindämmen. Die Proposition, dass die Anwesenheit einer weiteren pädagogischen Fachkraft schützt, wird im Folgenden noch erweitert. Herr Leut bringt ein, dass sie ja auch Videokameras in der Einrichtung hätten, die zusätzlich beobachten würden:

```
Herr Leut: man kann sich vor die kamera legen, @(1)@
Herr Braun:                                     L ja ja
Herr Holt:                                     L ja jaja
Herr Leut: wirst de aufgezeichnet,
Herr Holt:                                     L ((räuspern))
Herr Braun: ich denk auf der anderen seite,-
Herr Holt:                                     L aber dafür musst du sie
teilweise erstmal in den ersten stock kriegen; ( )
Herr Leut:                                     L ja klar,
(..) kannste kannste dich nicht oben verweigern?
Herr Holt: @ja@
```

GD3, 721-730

Herr Leut greift die Konklusion noch einmal ironisch auf. Im Konzept der Gruppe sind nicht nur Personen als Dritte vorgesehen, sondern auch Videokameras auf den Fluren der oberen Etage installiert. Diese erfüllen die Funktion eines technischen Dritten, der das Handeln der pädagogischen Fachkräfte überwacht. Videos von körperlich nahen Situationen könnten belegen, dass in diesen keine sexuelle Gewalt verübt wurde. Zwar erweitert diese technische Möglichkeit den Schutz der pädagogischen Fachkräfte, aufgrund ihrer räumlichen Begrenztheit ist sie jedoch keine umfassende Alternative für die Anwesenheit eines Menschen.

Herr Braun @(.)@ im grunde werden das bei uns, das wär=n bei uns ähm
 (.) gucken wolltest, ne, den flur kann man ganz gut, und da
 könntest=de zumindest auch irgendwie, also du würdest
sehen, wenn jetzt ein pädagoge (.) für zwanzig minuten in
 nem zimmer, von nem jungen verschwinden würde; und wenn es
 dafür keine hinreichende erklärung im dienstbuch gibt;
 würde man sich äh ne also ich mein, würde man sich schon
 auch wundern.

GD3, 731-736

Herr Braun differenziert dieses Argument und sieht die Kameraüberwachung noch einmal stärker als Schutz. Auch wenn diese nicht in die Zimmer der Jungen hineinsehen kann, könnte sie sehr wohl zeigen, wenn Personen sich länger in den Zimmern aufhalten. Dies in Kombination mit dem Fehlen eines erklärenden Eintrages im Dienstbuch würde zu einer Verwunderung führen. Insofern ist die Videoüberwachung doch ein etwas stärkerer Schutz als zuvor angenommen.

Über die Gruppendiskussionen hinweg kann festgestellt werden, dass das asynchrone Arbeiten für die pädagogischen Fachkräfte einen vierfachen Risikofaktor beinhaltet:

- Es besteht das Risiko, dass ein*e Kolleg*in unbemerkt sexuelle Gewalt ausübt.
- Es besteht ein stärkeres Risiko, fälschlicherweise der Ausübung sexueller Gewalt verdächtigt zu werden, weil kein*e Kolleg*in die Unschuld der Fachkraft bezeugen kann.
- Sie selbst sind nicht in der Lage, sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen zu verhindern und die Kinder und Jugendlichen umfassend zu schützen.
- Sie könnten mit Beschuldigungen gegen Kolleg*inn*en konfrontiert werden, die sich auf Zeiten beziehen, in denen sie selbst nicht anwesend waren.

Übergreifend für die beiden organisationalen Bedingungen wird deutlich, dass vor allem die fehlende Kontrolle von körperlicher Nähe zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen als Risiko für sexuelle Gewalttaten gerahmt wird. Gleichzeitig stellt die fehlende Kontrolle auch ein Risiko für die pädagogischen Fachkräfte dar, unter Verdacht gestellt zu werden.

8.2 Pädagogische Bedingungen

Während das asynchrone Arbeiten vor allem (aber nicht ausschließlich) als Risiko für die pädagogischen Fachkräfte diskutiert wird, gibt es noch weitere Risiken, die eher unter den Vorzeichen des Kinderschutzes angesprochen werden. Hier handelt es sich um pädagogische Bedingungen.

8.2.1 Machtasymmetrie zwischen Bewohner*innen und pädagogischen Fachkräften

Direkt im Anschluss an den vorangegangenen Abschnitt aus der Gruppendiskussion 3 verschiebt Herr Leut das Thema des asynchronen Arbeitens hin zu „abhängigkeitsverhältnissen“, in welchen sich die Jugendlichen befinden:

Herr Leut: ich (1) denk das problem is ja meistens, dass die jugendlichen aus irgendwelchen gründen so in abhängigkeitsverhältnisse verstrickt sind, dass die mitmachen; beziehungsweise verschweigen; ne also, das ist ja das dinge dabei, und äh das es gar nicht erst wirklich auffällig wird; (1) also auch die sache die hier in der nachbargruppe war, das ist ja auffällig geworden, weil irgendwelche smse dann da irgendwo aufgetaucht sind. nicht weil irgendjemand irgendwas erzählt hat; weil ja auch gar nicht wirklich klar ist, oder wie weit da (noch) was passiert ist, aber;

(9)

Herr Leut: also das ist zum teil halt so das problem, das es halt n thema ist das man möglichst weit, von sich wegschubsen möchte, aber genau deshalb arbeiten wir ja heute auch erst die sachen auf, die wir vor vierzig jahren passiert sind, ne, also

Herr Braun L ja

(6)

GD3, 737-750

Viel riskanter als das asynchrone Arbeiten bewertet er für die Kinder und Jugendlichen das hierarchische Verhältnis und die Abhängigkeit, in der sie stehen. Diese führt dazu, dass sie bei sexuellen Gewalttaten durch Fachkräfte „mitmachen; beziehungsweise verschweigen“. Eine Auflehnung der Jungen gegen die Gewalt würde seiner Einschätzung nach nicht stattfinden. Dritte, ob Kolleg*inn*en oder nicht betroffene Jugendliche, würden die Gewalttat deshalb nicht wahrnehmen können, da die Kinder sich aufgrund ihrer Abhängigkeit an der Verschleierung

beteiligen würden. So ist die Machtasymmetrie ein starker Risikofaktor für die Kinder und Jugendlichen, auch wenn sie gerade in der behavioristisch arbeitenden Wohngruppe 3 sehr bewusst eingesetzt und von Team 3 als pädagogisch wertvoll beschrieben wird (vgl. GD3, 690–701). Zur Illustration fügt Herr Leut noch ein Beispiel aus der Nachbargruppe an, in dem sexuell übergriffiges Verhalten nicht durch einen direkten Bericht von beobachtetem oder erlebtem Verhalten aufgedeckt wurde. Vielmehr wurde eine SMS-Konversation zwischen einer pädagogischen Fachkraft und Jugendlichen öffentlich. Obgleich in der Wohngruppe sehr selten pädagogische Fachkräfte allein mit Kindern und Jugendlichen sind, könnte es zu übergriffigen sexuellen Handlungen kommen. Nach dem Beitrag von Herrn Leut fällt eine sehr lange Pause von neun Sekunden auf. Dass hier die Abhängigkeit der Jugendlichen als ein so starkes und durch das Beispiel reales Risiko dargestellt wird, macht die Diskutant*innen kurzfristig sprachlos. Denn mit der Aussage von Herrn Leut wird klar, dass es sexuelle Gewalt in der eigenen Wohngruppe geben kann. Die noch zum Beginn der Sequenz überaus sicher geglaubte Wohngruppe wird in der Entwicklung der gemeinsamen Orientierung zum riskanten Ort für sexuelle Gewalt.

Nach dem langen Schweigen analysiert Herr Leut die Kehrtwende in der eigenen Orientierung. Er beschreibt, dass es gegenüber dem Entdecken von sexueller Gewalt eine innere Abwehrreaktion gibt. Diese Abwehrreaktion, sexuelle Gewalt vermeintlich wahrnehmen und sehen zu können, sie aber dennoch „möglichst weit, von sich wegschubsen“ zu wollen, ist so dominant, dass auch Schutzfaktoren wie das synchrone Arbeiten aufgehoben werden.

8.2.2 Hohe Vulnerabilität durch Traumata und sexuell problematisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Die pädagogischen Fachkräfte sprechen in allen Gruppendiskussionen an, dass die Kinder und Jugendlichen, die in den Wohngruppen leben, vorbelastet sind: Einige Teams sprechen von traumatisierten Kindern, weil diese in ihrer Herkunftsfamilie Gewalt, zum Teil auch sexuelle Gewalt erleben mussten. Interessant ist, dass die pädagogischen Fachkräfte von vielen Kinder und Jugendliche nicht wissen, ob sie schon einmal sexuelle Gewalt erlebt haben. Sie antizipieren jedoch, dass die Möglichkeit hoch ist. Zum Erleben von direkter sexueller Gewalt gibt es auch Erzählungen, die deutlich machen, dass die Kinder auch durch das Verhalten bzw.

die Biografie der Eltern in Bezug auf Sexualität belastet sind. Es wird von Müttern mit vielen wechselnden Partnern berichtet, von Müttern, die sich prostituiert und/ oder auch selbst sexuelle Gewalt erfahren haben.

In allen Gruppendiskussionen herrscht der Tenor, dass viele Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Sexualität abnormal bzw. defizitär sind. Diese Aussagen werden sehr generalisiert getroffen und prägen die Orientierung der pädagogischen Fachkräfte. Bemerkenswert ist die Kausalität, mit der die pädagogischen Fachkräfte von sexualisiertem Verhalten der Kinder und Jugendlichen auf die Herkunftsfamilie schließen. Die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie werden als etwas gesehen, was die Kinder und Jugendlichen mitbringen (GD1, 337 ff.). Dieses konfrontiert sie selbst im Alltag mit den Kindern und Jugendlichen immer wieder mit den Themen Sexualität und sexuelle Gewalt. Als konkrete Beispiele werden angeführt, dass Kinder und Jugendliche vielfach früh sexuell aktiv sind, z. B. in der 4. Klasse bereits mit Knutschfleck nachhause kommen (GD1, 337 ff.), „sich irgendwie, äh für ne zigarettenkippe, äh einen hat blasen lassen“ (GD3 832–834) und generell früh und viel Sex haben (GD1 722). Eine pädagogische Fachkraft erklärt sich die Promiskuität so, dass die Jugendlichen „sich mit (.) mit sexualität, (.) liebe, oder zuneigung eben [...] (.) kaufen, in anführungsstrichen. und das oftmals auch zu verwechseln“ (GD1 732 f.) da sie eben diese Liebe und Zuneigung in der Herkunftsfamilie vermissen mussten. Oder wie Team 4 es formuliert durch ihre Erfahrungen in der Herkunftsfamilie, ein „verschobenes verhältnis von nähe und distanz“ (GD1 931 f.) haben.

Besonders von Team 6 werden starke Vorbelastungen im Hinblick auf sexuelle Gewalterfahrungen berichtet. In der Wohngruppe haben über einige Jahre Jungen gewohnt, die sich zuvor prostituiert hatten (GD6, 1436 f.) und es gibt Erfahrungen mit Mädchen, die durch sexuelle Gewalt durch den Vater schwer traumatisiert waren (GD6, 1421 ff.). Auch andere Teams berichten von Kindern und Jugendlichen, von denen sie wissen oder vermuten, dass diese massive sexuelle Gewalt erfahren haben. Herr Aman erzählt von zwei Mädchen, die ihm offensiv sexuellen Kontakt angeboten haben:

Herr Aman: [...] andrea, (.) missbrauchsofper von papa, opa, tante on-,
tante net; onkel, bruder, alle haben sich andrea bedient;
Herr Deich: mhm
Herr Aman: und die brauchte viel emotionalität, und ich bin damals,
(.) ja ich hab ihr die gegeben, aber aus meiner sicht gar
nicht übergriffig, sondern ich hab gedacht, dann kann die
mal sehen, weil wenn die mit übertragungen arbeitet, das
ein mann nicht immer ein missbraucher is; sondern (.) dat
kriegst du, aber da is die grenze; weiter geht er nich;
also du darfst, wenn die abends wie so ne schlange an dir
dran hing ne, dat is okay, aber wusch sonst nix; oder
nadine; thorsten denkst du bitte dran ich schlafe nackt;
klar war für die n anbebot;

(GD6 1397-1406)

Mit der Nennung des Namens „andrea“ ruft Herr Aman für die anderen ein spezifisches kollektives Wissen auf. Gemeinsam erinnern sie sich an Andrea. Herr Aman kontextualisiert das Mädchen hier als „missbrauchsofper“ von zahlreichen Verwandten. Ihre Gewalterfahrungen haben es für ihn pädagogisch nötig gemacht, eine nicht sexualisierte Emotionalität mit ihr einzugehen, um für sie deutlich zu machen, dass eine emotionale Beziehung zu einem erwachsenen Mann auch ohne Sexualität möglich ist. Während er diese Emotionalität bewusst pädagogisch eingesetzt hat, musste er dem Mädchen immer wieder die Grenzen dieser Beziehung aufzeigen. Es wird deutlich, dass das Mädchen selbst die Grenze zur sexuellen Beziehung überschritten hätte. Noch deutlicher wird dies am weiteren Beispiel von „nadine“ die ihm ebenfalls mit ihrer Aussage, dass sie nackt schlafe, ein Angebot zum Sex macht. Mit der Eröffnung der Möglichkeit für Sexualität zwischen sich und Herrn Aman rufen die Mädchen hier das Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen auf, denn eine Sexualität in diesem Abhängigkeitsverhältnis wäre gesetzlich und auch aus der Perspektive der Mitarbeiter*innen per se gewaltvoll. Es handelt sich bei beiden Beispielen um imaginierte Grenzüberschreitungen der Mädchen.

In vielen anderen Beispielen aus den Gruppendiskussionen lassen sich reale Grenzüberschreitungen in Bezug auf Sexualität durch Kinder und Jugendliche rekonstruieren. Im Folgenden soll exemplarisch eine Rekonstruktion von Team 4 (GD4, 996–1054) dargestellt werden. Zur besseren Lesbarkeit wurde die Textstelle in Sequenzen eingeteilt und die Interpretation erfolgt sukzessive:

die Verantwortung haben, die intime Beziehung zwischen ihnen und den Kindern zu regulieren. Die Grenzüberschreitung von Samanta ist damit nicht dem Kind anzulasten, sondern liegt in der Verantwortlichkeit der Mitarbeiter*innen und wird zu deren Scheitern. So führt Samanta ihnen mit ihrem Verhalten vor Augen, wie risikovoll die Arbeit der Diskutant*innen mit Kindern ist, die sexuelle Gewalt erfahren haben. Dies lässt sie vorsichtig werden.

Ruth: L d- da stecken auch schon zwei sachen drin. weil
bei kindern in dem alter, is es n stückweit einfach auch
normal, auch doktorspielchen untereinander oder ähnliche
sachen, das ist normal, das ist so, ABER wir wissen ja
nicht was die kinder die,~

Jan: L mhm

Ruth: ~ draußen oder auch die im haus, was die erlebt haben, da
kann das dann, sofort gefährlich werden dann irgendwie; ne
so das so ne ~

Jan: L mhm

Ruth: ~ normaliTÄT irgendwie, auch total überprüft wird (.)
ständig. von uns, von- von allen eigentlich.

Jan: L mhm

Lars: L zweifelsfall, eher
unterbunden wird;

Jan: L das=is=ja (.) mh mhm ja, ja

Ruth: L lieber unterbunden, als offen
gelebt ne;

GD4, 1006-1020

Ruth erweitert die Deutung des grenzverletzenden Verhaltens von Samanta um zwei weitere Punkte: Erstens ist eine Selbstexploration mit sexuellem Verhalten „normal“. Zum zweiten ist nicht von allen Kindern bekannt, ob sie bereits in der Vergangenheit sexuelle Gewalt erfahren haben. Sollte dies der Fall sein, kann das „sofort gefährlich werden“. Hier schließt Ruth an die Proposition von Jan an, in der die pädagogischen Fachkräfte für eine professionelle Intimitätsbeziehung zwischen ihnen und den Kindern verantwortlich sind. Kinder mit sexuellen Gewalterfahrungen fordern diese Beziehung heraus und werden so gefährlich. In der Konsequenz werden sie überprüft und ihnen wird weniger sexuelles Ausprobieren zugestanden, als die Mitarbeiter*innen als normal ansehen. Im „zweifelsfall“ wird Nähe „eher unterbunden“.

- Jan: das ist das gleiche mit diesen, (.) äh was- was die an selbststimulierendem verhalten da teilweise bringen; oder, oder so, ähm (.) so so ne samanta, die sich dann relativ auffällig dann an einem reibt, zum beispiel sowas, oder die sich, ähm oder die auch irgendwie, im rahmen dieser dokotrspiele mit anderen kindern- also dass dann auf erzieher=ebene, dann hal- auch bei doktorspielen mi- mit- (.) das laura dann auch sachen nachstellt, wo ich denk? das müssen die nich so nachstellen; also das sind dann auch so, (1) sollten, sollten die gar nicht wissen eigentlich~
- Ruth: L sie sollten, sollten, die nach möglichkeit NOCH nicht wissen;
- Jan: ~, aber @ahäm@ so so wo dann klar is, da da werden sachen reproduziert, oder es werden sachen, (.) also zumindest einer, oder einer leht- lernt an, man weiß da nie so ~
- Y: L mhm
- Jan: ~ genau was da eigentlich gerade wirklich EXAKT vor sich geht; aber wo- wo man eigentlich klar hat, das is- verletzt das eigene, empfinden in dem maße, das es eben nichts natürliches mehr hat; also es gibt sachen die bringt man mit, ähm ne die, ne die, oder die probieren kinder in dem alter aus. so, aber es gibt einfach auch sachen die, wo man sofort denk, ne das passt gar nicht; und das ist schief; und und da sind wir wieder bei @balance glaube ich also@

GD4, 1021-1039

Der Systematisierung von Ruth und Jan folgen Beispiele, die sexualisiertes Verhalten von Kindern aufzeigen, dass die Mitarbeiter*innen nicht als normal bewerten. Es geht um Selbststimulation, unter anderen durch das Reiben an Mitarbeiter*innen und Doktorspiele, bei denen zwei Mädchen Situationen „reproduzier(en)“, die die Mitarbeiter*innen nicht als altersadäquat sehen. Auch hier vermuten die Fachkräfte, dass die Kinder zuvor mit Sexualität in einer Weise konfrontiert wurden, die nicht altersangemessen war und deshalb als sexuelle Gewalt eingeordnet werden kann. Der Maßstab, an dem das Verhalten der Kinder gemessen wird, ist „das eigene, empfinden“, bzw. Denken. Es ist also ein eher intuitiver Vorgang, in dem festgestellt wird, dass das Verhalten der Kinder nicht „passt“, oder „schief“ ist.

- Ruth: ja es-is, das ist immer die balance; weil auch wenn, selbst wenn die großen wenn die irgendwelche aufklärungsgespräche führen, oder ähnliches, oder erzieherINNEN erzieher beobachten wie der körper aussieht, und ne wie wie wie die so sind, die stellen mir auch manchmal fragen wo ich denk, dat äh erzähl ich jetzt mal hier nich; weil ich bin hier gar nicht privat, und das sind gar nicht meine kinder, und näh so, sondern ich bin hier beruflich, und ~
- Sabine: L mhm
- Ruth: ~ dann mach ich mal so n cut; so ne, immer in dieser balance, es ist immer(.) schwierig; weil n stück ist normal, aber, ne da ~
- Jan: L mhm
- Sabine: L mhm
- Ruth: ~ kommt immer die profession dazwischen.

GD4, 1040-1052

Der letzte Abschnitt der Fokussierungsmetapher erweitert noch einmal die Problematik des sexualisierten Verhaltens der Kinder. Ruth berichtet von „aufklärungsgesprächen“ und Beobachtungen der Körper der Erzieher*innen. Die Fragen der Kinder gehen ihr hier „manchmal“ zu weit, weil es sich um einen „beruflich(en)“ Kontext handelt. Die Fragen der Kinder sind dann zwar normal, „aber (...) die profession [kommt] dazwischen“, so dass selbst das unter anderen Umständen als normal eingestufte Verhalten der Kinder weiter limitiert wird. Eine homologe Orientierung findet sich bei Team 1:

- Franz: [...]und äh wir hatten oft eben auch äh mädels da die auch einfach so n missbrauch hintergund haben; die dann ähm aus der situation heraus auch äh das thema für sich recht nahe hatten, es war eben vieles nahe liegend was diese thema betraf, und wenn die dann in ihrer in ihrem äh umfeld dort was weiß ich im abendbereich relativ freizügig rumliefen oder ähnliches dann musste man sie darauf aufmerksam machen dass das vielleicht nicht angemessen is oder das die dann in das nachtbereitsschaftszimmer also wir haben da halt auch in so nem büro übernachtet wo aber auch n esstisch stand, wo also einfach auch n tr-treffpunkt war wo die jugendlich sich den ganzen tag aufhalten konnten mit uns zusammen, ähm das die da nicht irgendwie dementsprechend vor unserer tür standen oder ähnliches äh wir uns nacht auch teilweise eingeschlossen haben; damit wir auch diese rückversicherung hatten dass die da nicht nachts aufeinmal vor unserm bett stehen konnten; also das war schon ein heikles thema was nicht immer so präsent war aber, es gab eben phasen wo es präsenter war vor allen dingen wenn dann die allgemeine stimmung in dieser einrichtung zu diesem thema hin ähm hochgekocht war hatte man das gefühl man musste immer ziemlich gut hingucken, um nicht in so n gesprächsfahrwasser zu geraten.

GD1, 247-265

In dieser Sequenz beschreibt die pädagogische Fachkraft Franz beispielhaft, wie Mädchen in der Wohngruppe auffällig sexualisiertes Verhalten zeigten. Er führt dies auf ihren „missbrauchs hintergrund“ zurück und schildert sehr eindrücklich, wie bedrohlich das Verhalten der Mädchen für ihn persönlich war. Er sieht hier einen Zusammenhang zwischen einer konjunkturrell schwankenden Stimmung innerhalb der Organisation, in der sexuelle Gewalt entweder als Thema präsent war oder eben nicht. Für ihn ist es wichtig, nicht in so ein „gesprächsfahrwasser“ zu geraten. Wichtig ist, dass er selbst weder Gegenstand von Gesprächen ist noch in Zusammenhang gebracht wird mit sexueller Gewalt. Das wäre, so seine Einschätzung, wirklich bedrohlich (GD1, 236). Ein weiterer Punkt ist das Verhalten der Kinder und Jugendlichen, das die Grenzen von Mitarbeiter*innen selbst überschreitet. Exemplarisch hierfür ist die folgende Fokussierungsmetapher von Team 1 (GD1, 194–232), die hier rekonstruiert wird:

Doreen: okay dann fang ich an i:ch ähm hab bisher ähm selber noch
keine erfahrungen mit dem thema gemacht, also ich ähm (.)
hab das noch nie erlebt, in der (.) so in krasser form;
GD1, 194–196

Diese Antwort, die Doreen auf den Ausgangsstimulus der Gruppendiskussion gibt, wurde bereits in Kapitel 5 ausführlich analysiert. An diese Feststellung der Unschuld schließt sich an, was Doreen aus ihrer Sicht Relevantes sehr wohl schon erlebt hat:

- Doreen: ähm ich hab bisher nur erlebt das wir jugendliche hatten die siebzehn achtzehn waren, und die von sich aus ähm sehr, (.) äh sexuell (.) sexuelle andeutungen gemacht haben gegenüber den erwachsenen mitarbeitern hier, wo man sich ganz klar distanzieren musste; (.) von (.) das es halt schon irgendwie hieß ähm was treibst du im bett mit deinem mann, oder solche sachen halt, das der ju- der der junge dann halt, ähm w- wo man halt gucken musste das man da (.) ne ganz klare grenze zieht, und sacht das geht dich nichts an; das hab ich bisher nur erlebt sonst,
- [...]
- Tessa: hat der junge denn nur gesprochen oder hat der (.) die mitarbeiter auch berührt? also man kann ja auch, ich stolper mal und rutsch dann irgendwo hin? was weiß ich @(.).@
- Doreen: L nee Lnee der (.) der war halt nur sehr(.) sehr ~
- Tessa: L gibts ja alles
- Doreen: ~ aufdringlich in seiner ausdrucksweise und, (.) wenn man dann noch relativ, (1) ja also mich hat das schon, gestört. so am essenstisch; wenn der dann irgendwie was los lies, und dann hab ich schon gemerkt wie ich wie mir wie mir das sehr unangenehm wurde; und ich da dann reagieren musste; ja mir war das halt extrem unangenehm
- Lilian: °krass°

(GD1, 196-234)

Für ihren Arbeitsalltag war relevant, dass Jugendliche durch „sexuelle andeutungen“ ihr und ihren Kolleg*innen gegenüber das Thema Sexualität aufgerufen haben. Die pädagogischen Fachkräfte werden hier als sexuelle Wesen präsent und das macht ein Handeln von ihrer Seite notwendig. Es ist nötig, sich „ganz klar“ von dem Angebot der Sexualität zu distanzieren und auch Anspielungen darauf, dass sie selbst außerhalb der Wohngruppe Sexualität mit ihrem Mann lebt, müssen aus dem Kontakt mit den Jugendlichen ausgeklammert werden. Hier überschreiten die Jugendlichen die Grenzen der pädagogischen Fachkräfte. Gleichzeitig macht diese Textstelle deutlich, dass Doreen aufgrund des Themas sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen selbst nicht als Person präsent werden will, nicht über ihre Sexualität berichten möchte, schon gar nicht in kollektiven Situationen, die sie hier mit „am essenstisch“ beschreibt. Lilians Kommentierung „krass“ verbindet die Erzählung mit dem Beginn der Sequenz, in der Doreen sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene ebenfalls als „krass“ bezeichnet hat. Auch wenn es diese noch nicht gegeben hat, so hat es in der Gruppe sexuelle Gewalt gegen pädagogische Fachkräfte gegeben, die für sie sowohl persönlich als auch professionell sehr herausfordernd gewesen sind.

In den Organisationen treffen die Bewohner*innen auf weitere Kinder und Jugendliche, denen aufgrund ihres familiären Hintergrundes ebenfalls problematisches Verhalten hinsichtlich emotionaler und körperlicher Nähe sowie Sexualität

zugeschrieben wird. Die pädagogischen Fachkräfte gehen davon aus, dass die Kinder sich mit ihrem problematischen Verhalten gegenseitig prägen und sie, im Gegensatz zu anderen „normalen“ Familienkonstellationen, keine positiven Vorbilder finden.

Frau März: n großer nachteil ist oft, das ich denke äh ähm das ist so zwischen unseren kindern oft so n negativ zugzwang; wenn ich jetzt mit meiner kindergruppe hier irgendwo in nem normalen siedlungsgebiet hier leben würde, da gäbe es vielleicht mehr positive beispiele nach denen sie sich orientieren könnten; hier is es im zweifelsfall ~

Frau Siepen: L ()

Frau März: ~ ja immer eher auch, ähm wie andere sich verhalten oder auch negativ sich verhalten und ähm. viel viel mehr ~

Frau Siepen: L ()

Frau März: ~ auch ähm; noch mal grenzen setzen oder auch dran arbeiten;

GD5, 432-441

Abstrahiert kann hier konstatiert werden, dass das Strukturmerkmal von stationärer Hilfe, für gefährdete Kinder und Jugendliche zuständig zu sein, als Risikofaktor beschrieben wird. Auch hier ist das Risiko wieder doppelt gemeint: (1) Kinder, die selbst schon (sexuelle) Gewalt erfahren haben, sind stärker vulnerabel und (2) Die pädagogischen Fachkräfte gehen davon aus, dass Kinder, die bereits sexuelle Gewalt erfahren haben, zumindest in Einzelfällen sexuelle Gewalt reinszenieren, bzw. das Thema benutzen, um pädagogischen Fachkräften zu schaden. Dies führt zu einem Risiko für die pädagogischen Fachkräfte, unter einen falschen Verdacht gestellt zu werden.

8.3 Konzeptionelle Bedingungen

Im Hinblick auf die konzeptionellen Ausrichtungen der Einrichtungen und ihrer Teams lassen sich organisationale Bedingungen identifizieren, die von den Teams entweder als risikovoll oder schützend in Bezug auf sexuelle Gewalt identifiziert werden können. Im Folgenden werden alle für die Teams des Samples relevanten konzeptionellen Bedingungen rekonstruiert. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Familienanalogie, die, wie bereits einführend dargestellt, als ein erstes Tertium Comparationis relevant geworden ist. Ergänzt wird diese Rekonstruktion

noch von konzeptionellen Einordnungen mit Blick auf eine offensive Thematisierung von sexueller Gewalt innerhalb der Organisation und der konzeptionellen körperlichen Begrenzung von Kindern und Jugendlichen

8.3.1 Familienanalogie

Von den pädagogischen Fachkräften aller Teams wird herausgestellt, dass die Entscheidung, wie eine Organisation sich zum Status der Familie positioniert, im Kontext des Themas sexuelle Gewalt als äußerst wichtig angesehen wird¹. Dabei werden organisationale Konstellationen, die den Anspruch haben, eine Analogie zur Familie herzustellen, in Bezug auf sexuelle Gewalt als risikvoller beschrieben.

Der Grund für diese Risikohaftigkeit liegt in der Familienanalogie selbst begründet: Die längere Verweildauer und der Anspruch, ein Zuhause zu sein, führen dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte familiäre Aufgaben übernehmen. Das bedeutet, dass sie sich für das kindliche Bedürfnis nach körperlicher Nähe und Intimität zuständig fühlen und die Sexualerziehung zu ihrer Aufgabe wird. Des Weiteren führt die familienanaloge Ausrichtung notwendigerweise zu einer Vermischung von Privatem und Dienstlichem, was ebenfalls als risikvoll eingeordnet wird.

Familialität und Körperlichkeit

Beispiele für einen maximalen Kontrast hinsichtlich des kindlichen Bedürfnisses nach körperlicher Nähe und Intimität bieten Team 2 (5-Tage-Gruppe/ familienergänzend) und Team 4 (Wohngruppe mit inwohnender Fachkraft). Die folgende Interpretation kontrastiert zwei Sequenzen aus den Gruppendiskussionen, die jeweils das konzeptionelle Selbstverständnis in Abhängigkeit von der Familienanalogie beschreiben. Die erste konzeptionelle Selbstbeschreibung stammt von Team 2:

¹ In Kapitel 4 werden die Wohngruppen vor dem Hintergrund ihrer Positionierung zur Familienanalogie vorgestellt und in Kapitel 2 wird die Familienanalogie als pädagogisches Konzept eingeführt.

- Herr Adam: aber die körperlichkeit ist halt äh einfach so nicht da, also andere gruppen::, handhaben das vielleicht auch n bisschen anders als wir; (.) wir sind, wir sind, wie frau groß sagt wir sind dann körperlich einfach nicht so nah (.) klar wird mal jemand über den kopf gestreichelt, oder auch mal spaßeshalber mal so n bisschen am ohr gezogen, wenn die blödsinn machen; aber (.) ja ist nicht wie man sich familie vorstellt wenn das kind traurig is, das die mama oder papa ihm, äh ihn oder sie in den arm nimmt; das ham wir hier halt nich; so arbeiten wir nich auch ganz bewusst, und ja vi- vielleicht ist das auch einfach ne bedingung dafür das man das ni und nicht näher gekommen wird? und auch wir den kindern eben nicht näher kommen;
- Y: mhm
- Herr Adam: ne positive grundbedingung vielleicht um sowas zu vermeiden? aber in anderen gruppen, wird anders gearbeitet, da sind andere konzepte es sind kinder mit anderen störungen, äh da mag das anders sein au- auch ~
- Y: L ja
- Herr Adam: ~ zurecht @(ne)@ so ist das dann aber wir haben halt dieses konzept, und arbeiten so, und fahren damit ganz gut;
- Y: mhm (1)

(GD2, 435-452)

Team 2 beschreibt, dass das Konzept der Wohngruppe so ausgerichtet ist, dass sie sich mit den Kindern gelegentlich minimal berühren. Es wird mal „über den kopf gestreichelt, oder auch mal spaßeshalber, mal so n bisschen am ohr gezogen, wenn die blödsinn machen;“ (GD2, 433), weitere körperliche Berührungen, wie Umarmungen, oder körperliche Nähe beim Trösten finden nicht statt. Dieser Umgang wird von den pädagogischen Fachkräften singulär aus dem Konzept der Wohngruppe abgeleitet und unhinterfragt akzeptiert: „wir haben halt dieses konzept, und arbeiten so,“. Für sie als pädagogische Fachkräfte scheint es auch ein gutes Konzept zu sein, denn sie „fahren damit ganz gut“. Welche Auswirkungen die gelebte körperliche Distanz für die Kinder hat, wird von den Fachkräften nicht thematisiert. Das Konzept der Wohngruppe ist explizit nicht an Familie angelehnt, in der eben diese körperlichen Bedürfnisse aufkommen und die dort gestillt werden würden.

Im Kontrast zu dieser widerspruchslosen Orientierung steht die antinomische Orientierung des Teams 4 im Hinblick auf die familiäre Konzeption ihrer Wohngruppe. Das in der Familialität des Konzeptes eingelagerte, nicht zu lösende Paradox dokumentiert sich in der Bewältigung von Situationen, in denen die sexuelle Aufgeladenheit von Körpern präsent wird.

- Jan: ja und das andere was, wo- wo ich so ganz präsent hab, das geht glaube ich auch so in die richtung, was du hattest, so eben ne tanja, die sich da so pubertierend so, auch in den weg stellt, und halt körperlich präsent, äh versu- versucht halt auch, körperkontakt zu: zu erzwingen; also jetzt nicht im sinne von, äh~
- Ruth: L °ja°
- Jan: ~ vo- äh von körperlichkeit in in der sexuellen- erstmal nicht in- zumindest nicht so von der absicht her nicht; sondern wo die einfach erstmal will, so fass mich jetzt hier an, weil ich steh jetzt hier im weg; ich blockier den weg und kokettier damit. ne. so; ich steh da und du musst mich jetzt zur seite schieben; und ähm, wo man~
- ?f: L mhm
- Jan: ~ dann mit nem standardrepertoire, was man (.) sonst im UNprofessionellen bereich hätte, so jetzt geh mal zur seite, ich leg meine hand da hin, und schieb dich zur seite; da ich glaub, das das macht, das habe ich ganz beWUSSt in diesen situationen nicht getan; das das war auch so n kl- klack wo ich dachte, nee also anfassen ist jetzt genau das, das geht gar nicht; so wo mir ~
- ?f: L mhm
- Jan: ~ jetzt präsent war, das ich kann in diesen situationen keinen körperkontakt herstellen.

(GD4, 480- 496)

Die hier geschilderte Situation thematisiert das problematische Verhalten eines Mädchens, das Körperkontakt erzwingen will. Sie setzt ihren Körper ganz bewusst ein, um Jan den Weg zu versperren. Jan beschreibt auch hier einen inneren Reflexionsprozess („klack“). Er nimmt Tanja als kokettierende Pubertierende war. Auch wenn er sagt, dass er ihr keine sexuelle Absicht unterstellt, so markiert diese Kategorisierung sie jedoch als Person, deren Körper sich stark verändert und weibliche Formen entwickelt, mit denen sie Aufmerksamkeit sucht. Jans Bewältigungsstrategie in Bezug auf diese Situation ist die Verweigerung von Körperkontakt. Er geht nicht auf Tanja ein und bleibt auf Distanz. Dies rahmt er als professionell, im Gegensatz zu einer körperlichen, unprofessionellen Reaktion aus dem „standardrepertoire“. Diese Dichotomie wird im Folgenden mit der familienanalogen Konzeption der Gruppe gerahmt:

Ruth: schwierig finde ich dann dabei immer die balance zu halten;
zwischen dem professionellen, aber wir leben ~

Jan: L mhm

Ruth: ~ hier in familie und was ist n stück weit auch normal.
nirch weil es ganz am anfang, als wir hier angefangen haben,
durftten die jungs hier auch nicht ~

Jan: L mhm

Ruth: ~ ohne t-shirt rumlaufen; und ich denk mein gott, im ~

Jan: L mhm

Ruth: ~ sommer laufen die leute so durch die stadt, @das
interessiert überhaupt keinen menschen@ ne, so; irgendwie,
(.) ähm also w- wo man auch ~

Sabine: L @(.)@ ja

Ruth: ~leicht übervorsichtig, und kinder auch ähm ja dahin gehend
erzieht, das is irgendwas gefährliches und irgendwas, weiß
nicht ~

Jan: L mhm

Ruth: ~was ist; ne,

Sabine: L ja oder auch wenn die mädels, äh als die mädels
noch klein waren, so nackig draußen baden oder so, oder
durch n rasensprenger, gibt=s hier einfach nicht. die haben
dann n badeanzug an, und ne,

Ruth: genau

Sabine: macht man einfach hier nicht ne, würdest du zuhause anders
machen; (.) ne,

Ruth: L ja das würd- gen- richtig, also da so diese waage zu
finden, das finde ich auch schon immer schwierig; ne,

Sabine: ja

(GD4, 497-520)

Ruth greift den propositionalen Gehalt auf, dass Professionalität von Sexualität getrennt bleiben muss und beschreibt, dass es hier eine strukturelle Herausforderung für das Team gibt. Sie sind auf der einen Seite professionell, auf der anderen Seite leben sie mit den Kindern „in familie“. Aus diesen beiden Charakterisierungen werden sich ausschließende Implikationen abgeleitet. Professionalität ist mit körperlicher Distanz verbunden, Familie dahingegen mit Intimität und Nähe.

Ruth, Sabine und Jan exemplifizieren die Vermittlung dieser beiden Ansprüche an zwei Beispielen aus ihrem Alltag: Jungen, die ohne T-Shirt laufen wollen, kleine Mädchen, die nackt draußen baden. Die Bewältigungsstrategie in diesem Fall ist das Verbot der Nacktheit im Raum der Wohngruppe, welches jedoch immer wieder auf seine Grenzen befragt wird. Im Fall des ohne-T-Shirt-Laufens der Jungen führt dies zu einer Aufhebung des Verbotes. Die beiden Beispiele schließen sich zwar semantisch an die Situation von Tanja an, der propositionale Gehalt hat sich jedoch verschoben. Ähnlich wie beim Duschen geht es hier nun wieder um ein kindliches Bedürfnis, das als legitim angesehen wird. Nacktsein ist etwas, was Kinder sonst auch tun und ihnen ermöglicht werden sollte. Hier dient die *normale* Wohnsituation bei der Herkunftsfamilie als Vergleichsfolie.

der pädagogischen Fachkräfte, die man besonders in der familienanalog arbeitenden Einrichtung als erstes lernt, weil dort Nähe konzeptionell viel stärker betont wird.²

Sexualität der Kinder und Vertrauen

Verbunden mit der Körperlichkeit ist auch die Sexualität der Kinder und Jugendlichen. Hierfür verstehen sich die pädagogischen Fachkräfte zuständig oder nicht, abhängig davon, ob sie sich als familienanalog verstehen oder eben nicht. Die familienanalog arbeitenden Wohngruppen sehen es als ihre Aufgabe an, mit den Kindern und Jugendlichen über Sexualität zu sprechen und auch sexuelle Aufklärung zu betreiben. Es wird beschrieben, wie Mädchen zum Frauenarzt begleitet werden, die Einnahme der Pille und die Nutzung von Schwangerschaftsöl erklärt wird. Jungen wird beigebracht, wie sie mittels Kondome verhüten können. Es werden je nach Alter und Entwicklung Präventionsmaterialien zur Verfügung gestellt. Nachfolgende Sequenz von Team 4 zeigt, wie die Verantwortung der Erziehung im Hinblick auf Sexualität aus der familienanalog Konzeption abgeleitet wird:

Jan: () das ist auch so ne sache, das gehört auch zu dem familiensystem , das man auch viele sachen machen muss, wo man, ne-nee machen muss was schief is geht nicht; aber so man muss in viele themen rein die einem vielleicht auch nicht passen, ne, ich hab so n anderen kinderdorfvater im kopf, also ich hab, hab so ein, ich war auf tounee und hab mir andere kinderdorfväter mal angeguckt, @(.)@ oder zumindest einen, und ähm der der hatte ~

Y: L @(.)@

Jan: ~ dann so ganz klar, der hatte ne mädchengruppe, und der hat gesagt, in bestimmte mädchen Themen geht er grundsätzlich nicht rein; also das heißt ähm, der- der hat dann halt, eben so sex- sexualität sexualität als thema, mit den, mit also zwar nicht gelebt, ne, @also@ aber, aber, er hat=s auch nicht bearbeitet das thema, weil er hat gesagt, das ist n thema für für meine frauen; () mitarbeiterinnen; das fand ich ganz schwierig weil, wenn ich nicht zumindest die grund si-, ich muss das nicht unbedingt; aber ich muss die grundsätzliche bereitchaft haben; auch mich mit solchen themen auseinanderzusetzen; und ähm weil, da- da nehm ich ja was komplett raus aus s nem lebenszusammenhang; dann ne, dann bin ich ja auch irgendwie nicht ganz in diesem job drin und das is ja eigentlich so die anforderung, hier die- dieses ist ja was ganzheitliches drin; und nicht nur was fachliches und;

GD4, 700-72

² Bewältigungsstrategien eben dieser Antinomie werden in Kapitel 12 dargestellt.

Die Sequenz wird damit eingeleitet, dass zu einem Familiensystem auch Aufgaben dazu gehören, „die einem vielleicht auch nicht passen“, die der Fachkraft also unangenehm sind oder die sie gerne vermeiden möchte. Die Integration dieser Aufgaben ist jedoch elementarer Bestandteil ihres Berufes. Die innewohnende Fachkraft Jan grenzt sich von einem anderen Kinderdorfvater ab. Dessen Ablehnung, mit den in seiner Kinderdorffamilie wohnenden Mädchen über Sexualität zu sprechen, hat ihn irritiert. Diese Haltung kommt für ihn selbst nicht infrage: Sexualität gehört für ihn mit zum „lebenszusammenhang“ der familienanalog konzipierten Wohngruppe. Genau diese ganzheitliche Perspektive gehört mit zu seinem „job“ und damit auch zu seinem professionellen Selbstverständnis.

Dies zeigt sich auch in der Orientierung von Team 5, das ebenfalls eine Kinderdorffamilie betreut.

Frau März: [...] also es geht darum ein vertrauensverhältnis zu schaffen, woran ich merke, das die ein oder andere zu dem thema schon, eher ne verklemmte einstellung hat, sexualität überhaupt, und eigene körperliche entwicklung, und ähm; ich hab das eben schon mal auch ~

Y: mhm

Frau März: ~ gesagt; die teilweise auch so ne negativ, verbale sprache dazu haben, und da eher so ähm; das zu verändern in ähm sexualität sollte erstmal etwas schönes sein, und wir ähm, wir bauen ein verhältnis auf, das wir fragen beantworten können, das wir sagen können, was uns da gerade beschäftigt, oder was uns ganz komisch kommt, und ne, der eine sagt mädchen nee bloß nicht; ne, und wenn n film irgendwie sich zwei küssen, schon das küssen~

Frau Siepen: L @(.)@

Frau März: ~ vor=s, gesicht hält aber das auch, wahrzunehmen und nicht lächerlich zu machen, und demjenigen einfach zu sagen, äh ja ich nehm wahr dass das n thema is wo du nicht so gut mit klar kommst; was brauchst du denn; SO in der richtung; also n vertrauensverhältnis; eigentlich aufzubauen;

Frau Siepen: L und das natürlich der grundstock, das man ne beziehung mit dem kind eingeht; ne, weil wenn ohne beziehung, also wenn, hier hinkommst, und sagst ich gehe keine beziehung mit dem kind ein, und ich will den nicht so nah an dich rann kommen lassen, oder ne? halte eher ein bisschen abstand, dann kann man auch so sachen nicht gut ansprechen; dann kommt=s oftmals in=nen falschen hals; (.) find ich also so zumindest; ne, so wenn dann
()

Frau März: L() geschichte ne,

Frau Siepen: so über ja genau; ist kein so lehr-schülerverhältnis; es ist einfach na anderes verhältnis;

Auf die Frage der Forscherin, was die Wohngruppe 5 konzeptionell von anderen Gruppen in Bezug auf sexuelle Gewalt unterscheidet, zieht die pädagogische Fachkraft das Thema Sexualität generell und die sexuelle Entwicklung der Jugendlichen heran. Sie sieht viele Fragen und Erklärungsbedarf auf Seiten der Jugendlichen, die Mitarbeiter*innen der Wohngruppe stehen für sie in der Verantwortung, diese Fragen zu beantworten. Dabei braucht es eine genaue Beobachtung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie Vertrauen. Diese Beziehungsqualität wird in der Orientierung des Teams durch die familienanaloge Konzeption der Wohngruppe eingefordert.

Privatheit und Beruf

Als drittes Charakteristikum des familialen Konzeptes kann die Spannung zwischen privater Welt und Arbeitswelt benannt werden. Die innewohnende Fachkraft des Teams 5 beschreibt Situationen, die vor dem Hintergrund der familienanalogen Konzeption besonderer Aufmerksamkeit bedürfen:

Frau März: ich mein ich hab das, ähm im laufe der jahre, ja immer auch gehabt, weil ich auch eben halt mein freundes und verwandtschaftskreis hier mit einbezogen hab, das ich auch da immer gesagt habe es ist wichtig ähm wie man da natürliche grenzen, oder ganz sicher grenzen findet (.) im verhältnis zu einem herkömmlichen familiensystem; also wenn mein bruder hier zu besuch war, dann hat der vielleicht seine neffen und nichten, in den arm nehmen können; aber zu den kindern hier, hab ich immer gesagt ich möchte dass da mehr, (.) distanz auch auch ist; einfach um beide seiten auch so zu schützen ne, (.) also das habe ich schon, schon mehr im blick gehabt; und ich glaub bei ähm, mitarbeitern mit partner war das auch immer wieder thema ne; so zu gucken ähm da lassen wir~

Frau Siepen: L ja, hat sich durchgezogen;

Frau März: ~eben halt das mädchen, (.) nicht so dicht dran; und bei den jungs is es dann vielleicht manchmal so ne rauferei, ne, so=ne so=n (.) aber es is ähm; also da schon wirklich auch gut zu gucken, das sind nicht, eigene eigene familie und nicht eigene kinder; und (.) das auch zum thema zu machen; ne,

(10)

GD5, 1142-1159

In diesem Zitat beschreibt Frau März, dass sie ihre privaten Kontakte mit in den Alltag der Wohngruppe eingebracht hat. Hier haben sich für sie Privates und Arbeit getroffen. Dennoch gab es in diesem Aufeinandertreffen Grenzen, die gewahrt wurden. Zentral ist hier der physische Körperkontakt von Kindern zu

Männern, der vor allem in Bezug auf die Mädchen reglementiert wird. Sie dürfen „nicht so dicht dran“ und auch den Jungen ist nur Körperkontakt zugestanden, der nicht sexuell interpretiert werden kann. Der angeführte Grund ist, dass es „nicht die eigenen kinder“ sind. In Bezug auf den Körperkontakt wird hier ein deutlicher Unterschied zur biologischen Verwandtschaft gemacht. Begründet wird diese Trennung nicht mit einem pädagogischen Argument, sondern mit Schutz für die Kinder und für den Besuch. Die Gefahr, vor der geschützt werden soll, wird hier nicht expliziert. Vor dem Hintergrund des Gruppendiskussionsthemas lässt sich vermuten, dass es hier um den Schutz vor a) übergriffigem Verhalten sowohl durch die Kinder als auch durch die Männer und b) falschen Verdächtigungen der Männer geht.

Im Kontrast zu diesem konzeptionellen Arrangement, welches kontinuierliche Reflexion bedeutet, sind die Grenzen zwischen privatem und beruflichem Leben im nicht familienanalog arbeitenden Team 2 vollkommen klar. Von den pädagogischen Fachkräften wird über grenzüberschreitendes Handeln einer pädagogischen Fachkraft berichtet, deren „emotionale bindung“ (523) vom Träger als „zu nah“ eingeschätzt wurde. Es habe sich nicht um einen sexuellen Übergriff gehandelt. Der Auszug der Sequenz setzt an der Beschreibung der Grenzüberschreitung an.

Frau Groß: L und
 grenzeüberschreitend in dem sinne das so, (.) handnummern
 des mitarbeiters zum beispiel (.) an die kinder, (ich sach
 mal) weitergegeben wurden. so. also wo alle ~

Herr Adam: L mhm

Frau Groß: einfach, für uns ganz klar is, hier hat kein kind unsere
 private handnummer, und bei facebookanfragen? ~

Herr Adam: L (unglaublich) @(.)@

Frau Groß: ~ bestätigt man die auch nicht als FREUNDE so ne, also ~

Herr Adam: L mhm

Frau Groß: ~ des da sind einfach so grenzüberschreitungen passiert,
 aber; ja.

Herr Adam: L ((starkes ausatmen)) (.)°ja° das ist für uns so n
 standard; das erwähnen so äh is klar die kinder wissen,
 wenig über unser privatleben, sie wissen nicht wo wir
 wohnen, äh kennen nicht unsere telefonnummern, äh (.) ja
 ganz klar, facebookanfragen, wie frau groß sagt werden ~

?f: °@(.)@°

Herr Adam: ~ nicht bestätigt, freundschaftsanfragen, was auch immer äh
 (.) ich hoffe das die anderen gruppen das @ähnlich sehn@
 wie wir, aber glaube ich eigentlich schon. jedenfalls in
 unserer einrichtung.

Für das Team 2 ist eine zu feste emotionale Bindung im Hinblick auf sexuelle Gewalt besonders gefährlich. Die Vermischung von Privatem und Beruflichem wird von ihnen als Grenzüberschreitung markiert. Für das Team ist „ganz klar“, dass eine private Freundschaft über das berufliche Verhältnis hinaus nicht adäquat ist. Das grenzüberschreitende Verhalten des Kollegen löst dann auch sehr großes Unverständnis aus. Es ist „un glaublich“, bei dieser Aussage klingt Herrn Adams Atmen so, als bliebe ihm ob des Verhaltens die Luft weg.

Der Kontrast zeigt sehr unterschiedliche Herangehensweisen an die Abgrenzung von privater und beruflicher Welt. Während dies für das Team 2 sehr klar geregelt ist, muss im Team 5 immer wieder ausgehandelt werden, wo Grenzen verlaufen. Dies zeigen auch zahlreiche andere Reflexionen dieses und der anderen familienanalogen Teams. Immer wieder muss abgewogen werden, ob und wie weit das Private mit eingebracht wird. Dies ist auch vor dem Hintergrund von sexueller Gewalt in Institutionen relevant. Für die Teams der Einrichtung B ist Privatheit konzeptionell ausgeschlossen. Das bedeutet auch, dass die Übertretung dieser Grenze bereits als illegitim gilt, selbst wenn sie noch vor der Grenze zu sexueller Übergriffigkeit liegt. Die Standards sind hier klar definiert. In den familienanalog arbeitenden Teams ist das Verhältnis notwendigerweise diffus. Denn wenn sie familial sein wollen, müssen sie sich auch auf das Private beziehen. Sie müssen in Beziehung treten und sich emotional verstricken lassen, um auf die Kinder und Jugendlichen eingehen zu können. Das gehört zu ihrer Orientierung in Bezug auf ihr professionelles Handeln.

Die Rekonstruktion der Orientierung der familienanalog arbeitenden Teams hat gezeigt, dass die Arbeit in diesen so ausgerichteten Wohngruppen vor dem Hintergrund von sexueller Gewalt in Institutionen herausfordernd ist. Die Umsetzung eines familienanalogen Konzeptes bringt es mit sich, dass die kindlichen Körper anders wahrgenommen und versorgt werden müssen. Sie werden als leibliche und zu sexuelle Wesen wahrgenommen. Der Bezug auf Vertrauen und Privatheit bringt Diffusität mit sich. Auch wenn sich das Arbeiten für die Teams deshalb oft spannungsvoll und ambivalent gestaltet, so beschreiben alle vier Teams auch einen großen Mehrwert für sich selbst und für die Kinder und Jugendlichen, die sie begleiten.

8.3.2 Explizit konzeptionelle Bearbeitungen von sexueller Gewalt in Institutionen

Die Einrichtung B gilt in Fachkreisen als Best-Practice-Einrichtung im Hinblick auf die Prävention von und Intervention bei sexueller Gewalt. Die Forscherin

lernte den Einrichtungsleiter, Herrn Schmidt, auf einer Fachtagung kennen, auf der er über seine Einrichtung berichtete. Er hat in Funk und Fernsehen über die Prävention und Aufarbeitung von Vorfällen sexueller Gewalt aus der Geschichte der Einrichtung gesprochen. Die Bearbeitung des Themas sexuelle Gewalt in Institutionen kann als Teil des Konzeptes von Einrichtung B beschrieben werden. Beide Teams der Einrichtung wissen um den Expertenstatus des Einrichtungsleiters und berichten über Fortbildungen, Präventionsmaßnahmen und Aufarbeitung. Die nun folgende Sequenz stammt aus der Gruppendiskussion von Team 3. Sie wird eingeleitet mit der expliziten Nachfrage der Forscherin zum Umgang der Einrichtung mit dem Thema sexuelle Gewalt. Hierauf antwortet Frau Kreis, die gerade erst die Arbeit in der Wohngruppe 3 aufgenommen hat:

Frau Kreis: ich hatte ja jetzt hier gerade die einführungstage, die hat der herr schmidt mit uns gemacht, und da hat er ganz viel darüber geredet; also das war n ganz großes thema; der hat uns auch die ganzen filme noch gezeigt, die früher im fernsehen liefen, über das so mit früher, das die leute die () und das die dann noch, das herr schmidt sich mit denen am tisch trifft, also da hat er ganz viel drüber geredet; auch über den mit den bildern, all das, also es wirkt schon sehr, offen wie er darüber geredet; auch (gerade draußen nochmal), und das war dann nicht das sie das irgendwie verheimlichen wollten, sondern das sie das schon eher, mit der presse auch, ()

Y: mh

GD3, 1475-1485

Frau Kreis schildert hier, wie der Einrichtungsleiter, Herr Schmidt, das Thema sexuelle Gewalt mit den neuen pädagogischen Fachkräften bespricht und seine Aktivitäten diesbezüglich deutlich macht. Frau Kreis berichtet wertschätzend über das mediale Engagement des Einrichtungsleiters. Sie bezeichnet die Haltung als „wirklich schon sehr, offen“. Die aktive Thematisierung der organisationalen Bearbeitung von grenzüberschreitendem Handeln einzelner pädagogischer Fachkräfte, wie sie in den Schulungen für neue pädagogische Fachkräfte und auch in Vorstellungsgesprächen erfolgt, werden von der Organisation als Präventionsmaßnahme eingesetzt. Eine weitere Sequenz zeigt, dass sich die Organisation trotz der Präventionsmaßnahmen aber auch darauf einstellt, dass es zu sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte kommen kann. Um für diese Fälle Handlungssicherheit zu bekommen, ist das Thema in das Standardregelwerk der Institution, den „rote[n] leitfaden“, aufgenommen worden:

Herr Braun der rote leitfaden, ist ein ja ((lautes atmen)) ich ich weiß nicht ist er ergebnis aus dem qualitätsmanagement oder so,
Herr Leut: ja klar
Herr Braun also das ist n sehr dicker ordner, in dem eigentlich zu jedem erdenklich möglichen thema, (.) dinge drin stehen (.)die so weit es geht, ()~
Herr Leut: L benutzung der schwimmballen, vorgehen bei sexuellem missbrauch; neben einander ()
Herr Braun ~für alle verbindlich sind. ja (.) umgang mit taschengeld; oder ähm ausgangs- wie lange lang dürfen kinder in welchem-
Y: L mhm
Herr Braun alter raus; oder sowas ne, aber eben auch, ähm; ja zum-
Y: L mhm
Herr Braun ~teil so organisatorische dinge, aber eben auch, ja so standardsituationen ()
Y: mhm

GD3,1486-1499

Der rote Leitfaden materialisiert sich in einem „dicken ordner“, hier werden für die Organisation diverse Regeln und Vorgehensweisen festgehalten. Neben alltäglich vorkommenden Fragen – wie z. B. die Ausgehzeiten der Kinder festgelegt sind und welche Menge Taschengeld sie bekommen – gibt es auch einen Abschnitt über das „vorgehen bei sexuellem missbrauch“. Herr Braun bezeichnet hier „sexuellen missbrauch“ als „standardsituation“. Es dokumentiert sich die Orientierung, dass die Prävention von und der Umgang mit sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte Teil des Alltags der Organisation ist.

Weiter manifestiert sich die Auseinandersetzung mit dem Thema sexuelle Gewalt darin, dass es auf dem Gelände der Einrichtung eine Wohngruppe für sexuell übergriffig gewordene Jungen gibt. Von der externen fachlichen Begleitung dieser Gruppe profitieren alle pädagogischen Fachkräfte in Form von sexualpädagogischen Schulungen (GD3, 1510 ff.). Auf der immanenten Sinnenebene schafft es Einrichtung B, mit Schulungen und standardisierten Interventionsabläufen sowohl organisational als auch für die pädagogischen Fachkräfte individuell die Möglichkeit zu betonen, dass es zu sexueller Gewalt kommen kann. Zwar wird über die konzeptionelle Integration des Themas sexuelle Gewalt in Institutionen eben diese aufgerufen, es zeigt sich aber, dass im Gegensatz zu vielen anderen Anlässen der Thematisierung, die konzeptionelle Integration hier als Schutzfaktor beschrieben wird.

8.3.3 Konzeptionelle körperliche Begrenzung(en) von Jugendlichen

Das Team 3 hat ein konzeptionelles Alleinstellungsmerkmal im Sample der Untersuchung. Die Fachkräfte arbeiten stark mit einem behavioristischen Stufenmodell (vgl. 2.2.1) mit einer Zielgruppe, die sie als körperlich-aggressiv beschreiben. An einigen Beispielen schildern sie, dass es zu Situationen kommt, in denen sie Jugendliche körperlich fixieren:

Herr Leut: ja wobei wie gesagt, also wenn man da zehn minuten n kind festhält, das gerade äh=äh versucht scheiben einzuschmeißen und steine zu schmeißen und was weiß ich was, ((einatmen)) dann is das nicht der klassische fall der des sexuellen missbrauchs; ne, also da-

?m: L @(.)@

?m: L missbrauchs

?m: L nein, nein

Herr Leut: ~ könn wa vielleicht da könnte man dann- könn man dann wenn man diese neigung hat, vielleicht ne sexuelle belästigung irgendwie, äh vornehmen, aber wat (.) da biste ja keine zwei minuten (wirklich) unbeobachtet.

Herr Holt: nein, nein aber ich meine wat der jung, was die jungs daraus halt machen können; oder? ()

Herr Leut: L ja aber hätten sie ja eben nicht, also das ist ja nicht wirklich stichhaltig; ne, also wenn (.) klar kannste da, kannste jemanden da in in probleme bringen, aber mmh; (2)

GD3, 785-799

Die pädagogischen Fachkräfte sind sich in dieser Sequenz darüber einig, dass eine Situation, in der sie ein Kind körperlich fixieren, keine Situation ist, in der in klassischer Weise sexueller „missbrauch“ stattfindet. Es ist davon auszugehen, dass sie hier an einen sexuellen Akt denken, der vermutlich nicht im Beisein von Dritten vollzogen werden würde. Eine „belästigung“ wäre hingegen schon möglich, wenn auch unwahrscheinlich, da die pädagogische Fachkraft und der Junge nicht allein sind. Hier taucht der bereits herausgearbeitete Schutzfaktor des*der anwesenden Dritten wieder auf, der*die die Handlungen der pädagogischen Fachkraft kontrollieren kann. Vielmehr beschreiben Herr Holt und Herr Leut hier als wirkliches Risiko, dass eine solche Situation von Jugendlichen benutzt werden könnte, um die pädagogischen Fachkräfte zu verleumden und zu behaupten, dass sexuelle Gewalt ausgeübt worden sei. Somit ist aus Sicht der Diskutant*innen die körperliche Begrenzung vor allem ein Risikofaktor für pädagogische Fachkräfte.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Tatverdacht und Gewalttat als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „das traurige Ende war das der Mitarbeiter sich erhangen hat“

9

In Kapitel 5 wurde rekonstruiert, dass alle sechs Teams sich zu Beginn der Gruppendiskussion von sexueller Gewalt als Gewalttat distanzieren. Diese Figur wurde dort als Distanzierung gefasst und als Demonstration der Unschuld gedeutet. Die weiteren Verläufe der Gruppendiskussionen bestätigen, dass es sich hier in der Tat um eine rhetorische Figur handelt, die dazu dient, die Position der unschuldigen Expert*innen einnehmen zu können. Die explizite Aussage, dass es noch nie sexuelle Gewalt gegeben hat, wird in vier Gruppendiskussionen dadurch relativiert, dass von Fällen in der Einrichtung berichtet wird, in denen einzelne Mitarbeiter*innen sexuell übergriffig gegenüber Jugendlichen waren bzw. es einen konkreten Verdacht gegen sie selbst oder andere Mitarbeiter*innen gab.

Im Folgenden wird nun auf Tatverdächtigungen gegen pädagogische Fachkräfte (9.1) und Grenzverletzungen durch pädagogische Fachkräfte (9.2) eingegangen, um diese konkreten Vorfälle als Anlass für die Thematisierung von sexueller Gewalt näher zu beleuchten.

9.1 Pädagogische Fachkräfte unter Tatverdacht

In den Gruppendiskussionen wird mehrfach davon berichtet, dass ein*e oder mehrere Kolleg*innen unter Verdacht standen, sexuelle Gewalt gegenüber Kindern oder Jugendlichen verübt zu haben. Fast alle Beispiele thematisieren männliche Fachkräfte, nur ein Beispiel bezieht sich auf eine Frau. Neben einzelnen Fällen, bei denen sich der Verdacht bestätigte, wird wiederholt betont, dass auch ein später widerlegter Verdacht für Kollegen schwerwiegende Folgen hatte.

Verdächtig durch die eigene Organisation

Ein Beispiel, das für die Darstellung des Phänomens genauer betrachtet werden soll, ist eine Erzählung von Herrn Braun, der in Einrichtung B arbeitet. Er vergleicht seine beruflichen Erfahrungen bei einem anderen Arbeitgeber mit den Erfahrungen in Organisation B. In beiden Organisationen wurde er mit der Unterstellung konfrontiert, übergriffig zu sein. Die Sequenz, in der er die beiden organisationalen Umgangsweisen gegenüberstellt, ist sehr lang und wird deshalb hier in Auszügen wiedergegeben.

Zunächst berichtet Herr Braun darüber, dass er sich seit seinem Arbeitsbeginn in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Gedanken über das Thema sexuelle Gewalt gemacht hat. Als besonders herausfordernd benennt er Situationen, in denen er mit Kindern allein war. Von diesen allgemeinen Überlegungen kommt er auf eine konkrete Situation:

Herr Braun also ich hab mir da immer wieder gedanken drüber gemacht; das ist schon, schon in x-stadt damals, war- war das immer wieder thema, das auch überlegt wurde wie- wie äh wieviel is- oder wie kann man irgendwie alleine, oder also da da wie wie geht man mit den situationen um, in den man mit den kindern oder jugendlichen alleine ist, ähm ich hab mir da=äh nochmal, (.) mehr als nur gedanken gemacht, als=s irgendwann, ähm (3) ich- äh ich gehört hab, das äh die damalige heimleiterin, irgendwie in ehemalige gruppen gegangen is, in denen ich gearbeitet hab, und gefragt hat ob ich eigentlich, n bisschen zu oft und zu lange kinder auf dem schoß gehabt hab, (1) ähm (.) was- was e-einfach ne totale-

?m:

L mhm

Herr Braun ~krasse situation für mich damals war @(.)@ °ja ähm° zumal äh das aus der heimleitung damals- ich hab die dann damals darauf angesprochen, sie hätten mit mir n problem, oder gibt=s hier irgendwas; stimmt hier weiß ich nicht, stimmt hier irgend n vertrauen in mich nicht? äh ähm soll ich aufhören hier zu @arbeiten?@ ja; ähm und aus der hei- aus der leitung damals, (.) das (.) ja ein- ein nur sehr- (.) ja ein nur sehr (3) äh ja gar kein offenen umgang dann gab; also ich hab dann von anderen gehört, es gab dann so nachfragen, ich hab äh aber mir gegenüber wurde gesagt nein nein, nein nein alles gut; (.)

GD3, 509-529

In dieser Erzählung berichtet Herr Braun über Erfahrungen, die er bei einem vorherigen Arbeitgeber gemacht hat. Die Formulierung “mehr als nur Gedanken

gemacht“ zeigt, dass es in dieser Situation nicht nur um eine abstrakte, theoretische Reflexion über das Thema sexuelle Gewalt geht, sondern um konkretes Erleben und Handeln.

In der Erzählung werden Situationen der räumlichen Nähe problematisiert, hier konkret solche, in denen Erwachsene Kinder auf dem Schoß haben. In dieser Elaboration wird deutlich, dass die Situation an sich, also das Schoßhalten, für Herrn Braun nicht problematisch ist, sondern dass ihn die darauffolgende Reaktion der Heimleiterin die Situation als problematisch erleben lässt. Die verdeckte Überprüfung, ob er die körperliche Nähe zu Kindern übertreiben würde, bewertet Herr Braun als „total[] krasse situation“. Er problematisiert, dass es „keinen offenen umgang“ mit dem Verdacht gegen ihn gab. Auch als er die Vertrauensfrage stellt, wird ihm versichert, dass „alles gut“ sei. Das Misstrauen, das der Mitarbeiter hier empfand, war so groß, dass er sich eine neue Arbeitsstelle suchte. Dort, wie unter 6.2 ausführlich beschrieben, thematisiert er im Einstellungsgespräch seine Homosexualität und fragt offen, ob es aufgrund dessen Ressentiments gegen ihn geben würde.

Wie bereits mehrfach geschildert, wird von Herrn Braun besonders der offene Umgang der Einrichtung B mit dem Thema sexuelle Gewalt hervorgehoben. So steht dann auch der organisationale Umgang mit dem zweiten Tatverdacht, mit dem sich die pädagogische Fachkraft konfrontiert sieht, in maximalem Kontrast zum ersten:

Herr Braun also ich hatte hier mal die situation, das äh ähm eine e-mail einging, oder beziehungsweise eine äh ein eintrag auf dem gästebuch, im internet war? die- diese einträge werden ja vorher, von herrn schmidt gelesen; da wird ja nicht alles veröffentlicht was leute da reinschreiben, schreib- äh schreiben äh () frau keller zu mir, mit nem eintrag, ähm der ist dann (.) der war angeblich von nem ehemaligen kontaktkind, äh von mir der allerdings zu dem zeitpunkt ich glaub sieben war, oder sowas, der hatte diesen eintrag nicht geschrieben, und da stand (irgendwas) hallo herr braun, äh:: äh ich äh möchte- ich= äh d- danke für die zeit in einrichtung b, danke das sie mich gefickt haben, äh deswegen bin ich schwul geworden, ähm ihr schwuler amir. so. (.) und ähm ((ausatmen)) also des=des war offensichtlich das war ne, das war ne sehr, ähm ((lautes atmen)) äh ver- verkorkste maßnahme gewesen von anfang an, und mit diesem kind- oder mit diesen kindern, das waren noch mehr mehr kinder. und die eltern waren von anfang an einfach immer total, wirklich feindlich, die ham auch schon anderen leuten, schon während die kinder hier waren gesagt, hier du bist doch nur ein, also ein- ham die gesagt du bist doch nur ein kinderficker, und so weiß ich nicht was, ((einatmen)) von daher, ich hab- ich hatte kein problem damit das jetzt nicht als (.) nicht als, wirklich nicht wirklich als ähm konkreten vorwurf zu werten, sondern halt als beschimpfung und als äh ähm, sie sind; na sie die ganze einrichtung b und speziell herr keller weil der jetzt für unser kind zuständig war, is ja das allerletzte. aber da war=s auch so, das das ich da das gefühl hatte, das da von der leitung gut mit umgegangen wurde oder so, äh frau keller hat gesagt, sie hat mit herrn schmidt darüber gesprochen, also herr h-

?m: L @(.)@

Herr Braun ~ schmidt hat es auch gelesen? herr schmidt hat es frau keller die bereichsleitung, ähm angesprochen; frau keller hat äh ihre @einschätzung@ dazu abgegeben, das das nun genau ne beschimpfung ist und sonst nichts? ähm und sie haben überlegt was man tut, und sie ham beschlossen, (.) noch keine anzeige wegen verleumdung oder so zu stellen, sondern also das erstmal, erstmal abzuwarten, und jetzt nicht irgendwie auf was zu reagieren was äh möglicherweise-

Herr Holt: L schlechte laune, ja genau

Herr Braun () ja genau. ham mir aber diese, diese mail zugänglich gemacht, und ham gesagt so und herr braun also wir stellen ihnen frei wenn sie zur polizei gehen wollen, wenn sie sich beraten lassen wollen, äh dann stellen wir sie fr- stellen wir ihnen das frei und unterstützen sie auch dabei. und da- überhaupt nicht irgendwie in der angst oh jetzt könnte hier irgendjemand, ähm (.) irgendjemand irgendwas erfahren, oder irgendjemand erfahren dass es irgendwelche vorwürfe gibt, sondern das war, ich hatte immer das gefühl das ist immer offener und ehrlicher umgang damit war.

In dieser Erzählung berichtet Herr Braun sehr ausführlich von einem gegen ihn gerichteten Eintrag im digitalen Gästebuch der Einrichtung B. Der Eintrag wurde nicht veröffentlicht, da die Einrichtungsleitung die Beiträge freischalten muss. Der Inhalt des Eintrages beschuldigte ihn als „kinderficker“, der sein ehemaliges Bezugskind „schwul“ gemacht habe. Herr Braun geht schon aufgrund des Alters des Jungen davon aus, dass die formulierten Anschuldigungen gegen ihn nicht plausibel sind, da der Junge den Eintrag mit seinen sieben Jahren nicht verfasst haben kann. Weiter ordnet er die Beschuldigungen in eine Reihe von Beschimpfungen ein, die die Eltern des Jungen bereits zuvor mündlich auch gegenüber anderen Fachkräften formuliert haben. Nachdem Herr Braun zunächst den Sachverhalt geschildert hat, ordnet er den Vorfall für sich ein: Es handelt sich für ihn nicht um einen „konkreten Vorwurf“, sondern um eine „beschimpfung“. In der Folge geht es, anders als im ersten Beispiel, hier nicht darum, ob Herr Braun Grenzen der Nähe tatsächlich überschritten hat. Die Titulierung als „kinderficker“ wird erst dadurch problematisch, dass sie in ein Gästebuch geschrieben und damit öffentlich gemacht wird. Dass dies nicht geschieht, liegt an den Administratorenrechten der Einrichtungsleitung. Für Herrn Braun selbst ergibt sich daraus keine wesentlich neue Situation. Dennoch kommt es dazu, dass die Einrichtungsleitung den Vorwurf anspricht. Frau Keller und Herr Schmidt scheinen den Fall zu prüfen. Diese Prüfung wird jedoch parasprachlich durch das Lachen als überflüssig markiert. Der Beschimpfung gegen den Mitarbeiter bzw. die Einrichtung soll nicht weiter nachgegangen werden. Herr Braun hebt im Vergleich dieser Situation mit der Situation an seiner alten Arbeitsstelle hervor, dass die Einrichtung B ihn offen auf diesen Vorfall anspricht und ihm auch die Grundlage des Verdachtes offenlegt. Gleichzeitig wird ihm zugesichert, dass die Einrichtung ihn stärken würde, wenn er selbst das Bedürfnis hätte, diesen Fall öffentlich zu machen und zur Polizei zu gehen. In dieser Fokussierungsmetapher werden zwei organisationale Umgangsweisen mit einem Tatverdacht gegenübergestellt. Beide Varianten sind Anlass dazu, dass sexuelle Gewalt zum Thema im beruflichen Alltag der pädagogischen Fachkraft wird. Besonders interessant ist hier die Orientierung: Nicht die Anschuldigung selbst ist es, wovor die Fachkraft Angst hat bzw. die bedrohlich ist, sondern der Umgang der Organisation ist für ihn entscheidend. Der Umstand, dass er durch andere von der Verdächtigung erfährt, ist „voll krass“ (GD3, 509 ff.) und ein offener Umgang ist „ehrlich“ (GD3, 581).

Von einem weiteren sehr eindrücklichen Bericht über einen Verdacht gegen sich selbst berichtet die innewohnende Fachkraft Jan des Teams 4. Zu Beginn des Prozesses, in dem er zur innewohnenden Fachkraft wurde, hat er sich extremem Misstrauen seitens der Organisation ausgesetzt gesehen. Allerdings begründet

sich das Misstrauen nicht in seinem Handeln oder konkreten Situationen, sondern lediglich in der Tatsache, dass er ein Mann ist. Er berichtet mehrfach von psychologischen Screenings und verdeckten Überprüfungen seiner Person in der Anfangsphase seiner Tätigkeit, die er als sehr unangenehm empfunden hat. Der Bericht wurde teilweise sehr emotional vorgetragen und es schien, als ob das Handeln der Organisation die pädagogische Fachkraft auch nachträglich noch belastete:

Jan: ich find=s ganz spannend, bei- bei- bei mir ist=s auch n riesen thema gewesen von anfang an, so das- das fing an mit ~

?f: L mhm

Jan: ~ äh mi-mit dem vorlauf in der, also hier also mit dem vorstellen bei einrichtung C? ähm wo, (.) wo da zwar nicht explizit nach gefragt wurde, war wo aber immer wieder so abgeklopft, ne wie (.) so we- in welche richtung tickt der denn, also es ist-, ich bin nie, qua nach ähm, () nach sexueller orientierung, oder sowas auch gefragt worden, weil das finde ich ja auch ganz spannend, weil ähm; das hat mich dann ja, ham [name der dachorganisation] is=dann=ja so auch als keule bei mir mal rausgeholt, mit- mit mit nem psychologischen gutachten; ne, äh wo dann äh ne wo- wo- wo ~

Ruth: L @ja@ ja

Jan: ~ dann andere mütter hingehn, zu nem gutachten, hoch ja ne, so da mal nett drüber sprechen, über meine disposition so als gruppenmutter, wie komm ich damit im alltag klar, und ähm; bei mir hat der sich dann als forensiker vorgestellt; so und,

?f: L @(.)@

Jan: ~ äh mir haben alle ach das ist nett, da kuckst du dir n paar, (laknus)plättchen und das ist dann ganz nett, und @(.)@

?f: L

@(.)@

Jan: ~ das und ähm, da- das war dann äh, (.) das w- wohl hatte schon so hatte schon so was vorwurfhaftes; so äh das mi- dass das im, dass das im, das findet im kopf statt, so bei glaube bei, äh so es gibt diese, (.) sensibilisierung, die die so kippt, in dieses so so=n grundmisstrauen; ich glaub das ist auch so, erstmal n n n vorwurf an alle männer erstmal ist; die

- Ruth:
L @ja@ ((husten))
- Jan: ~ in diesem bereich arbeiten, ähm (.)~und d- das das- das ~
- Sabine: L mhm
- Jan: ~ krieg ich das krieg ich immer wieder zu- mit, also das is, ähm bei [name dachverband einrichtung c] so, wo ich- wo ich mich gewundert hab, eigentlich wie wenig explizit das am anfang gefragt wurde? aber ne, wo man merkte so da die drehen immer schon mal so drei runden so um mich rum; und dann auf einmal bin ich so pum auf den punkt, und ähm dann hab ich das aber auch ähm; so °ja° diese eine anfrage vom wdr war das auch, so=so so wo die dann sagten, so wie tickt der denn, ne was ne, warum macht denn ein mann: mit der geschichte, warum macht der das; und da-da schwingt auch schon so n, (.) so unterschwellig, was mit finde ich; und ähm (ja=s) und ich glaub bei ner frau, passiert, das nicht; das find ich, ähm (.)
- Sabine: L ne L (nich) eine mh=mh
[verneinend]
- Ruth: L nee genau; wir haben nicht eine so=ne frage, und ähm das ist auch nie zur:: zur diskussion gestellt worden; also das finde ich eigentlich, eigentlich genauso ~
- Sabine: L ne
- Jan: L mhm
- Ruth: ~ erschreckend, wie das ne, andersrum schon mal so als~
- Sabine: L ja
- Jan: L mhm ja
- Ruth: ~voraussetzung so mit zu geben, oder so? aber ich- ich glaub~
- Jan: L mhm
- Ruth: ~ das es in dem bereich eben auch ge- also genauso viel frauen gibt, die ähm m kinder missbrauchen, wie auch, wie auch männer, also von daher, vielleicht ist es in der presse anders vertreten, oder das weiß ich nicht, aber (.) weiß ~
- Jan: L mhm
- Ruth: ~ nich also da wird so nur mit einem auge auge hingeguckt; und das finde ich eigentlich auch erschreckend; weil die an~~
- Jan: L mhm mhm
- Sabine: L mhm
- Ruth: ~ theoretisch braucht die ansage jeder, dann müsste die ~
- Jan: L mhm
- Ruth: ~ einrichtung sich ja selber schützen, ne so aber
- Jan: L ja
- GD4, 335-393

Die innewohnende Fachkraft Jan berichtet stockend von der Phase, in der er sich bei Einrichtung C als innewohnende Fachkraft beworben hat. Die Erzählung ist sehr verschachtelt. Ausgangspunkt ist Jans Beschreibung, dass er von der Einrichtung immer wieder „abgeklopft“ wurde, um herauszufinden, welche „sexuelle Orientierung“ er habe. Jan irritiert hier vor allem, dass diese Untersuchung durch die Einrichtung „nicht explizit“, sondern implizit stattgefunden hat. In der Aussage „wo man merkte so da die drehen immer schon mal so drei runden so um mich rum“ wird deutlich, dass die Frage nach seiner sexuellen Orientierung sehr wohl im Raum und er sich stark geprüft gefühlt hat, ohne, dass dies ihm gegenüber transparent gemacht wurde. Hier sehen wir starke Analogien zu der Schilderung von Herrn Braun, der ebenfalls das verdeckte Agieren seiner alten Einrichtung als sehr belastend dargestellt hat. Es zeigt sich eine ähnliche Orientierung: Problematisch ist für Jan nicht unbedingt, dass die Frage im Raum steht, ob er homosexuell ist, sondern die fehlende Offenheit und damit einhergehend das Misstrauen, das ihm entgegengebracht wird. Zudem kommt es hier zu einer Verknüpfung von Homosexualität und Pädosexualität.

Sehr präsent wurde das Misstrauen für Jan bei einem Gespräch für ein psychologisches Gutachten. Das Einholen eines solchen Gutachtens ist für Einrichtung C ein standardisiertes Vorgehen, das alle Anwarter*innen auf die Position als innewohnende Fachkraft durchlaufen. Andere innewohnende Fachkräfte hatten ihm im Vorfeld über den Verlauf des Gespräches berichtet: „hoch ja ne, so da mal nett drüber sprechen“, wie er gedenke, den Alltag in der Wohngruppe zu bewältigen. Für Jan war dieses Gespräch jedoch wider Erwarten nicht „nett“, sondern eine „keule“. Der Psychologe stellte sich als Forensiker vor. Für Jan scheint diese Selbstbeschreibung einherzugehen mit kriminalistischen Ermittlungen gegen ihn, die ihn nahezu k.o. schlagen. Schon die Situation selbst, sich einem Forensiker auszusetzen, macht ihn zum Tatverdächtigen. Auch die psychologischen Tests, die folgten, haben für ihn etwas „vorwurfhaftes“. Er kommt in dem Gespräch in die Position des Angeklagten. Obwohl es keine konkreten, für Jan präsenten Anhaltspunkte gibt, wird er alleine, weil er ein Mann und evtl. homosexuell ist, wie ein Straftäter einem psychologischen Screening unterzogen.

Anschließend an die Darstellung der Ereignisse stellt Jan seine Interpretation dessen dar, wie es zu dem Generalverdacht aufgrund seines Geschlechtes kommt: „es gibt diese, (.) sensibilisierung, die die so kippt, in dieses so so = n grundmisstrauen; ich glaub das ist auch so, erstmal n n vorwurf an alle männer erstmal ist; die (Ruth: @ja@ ((husten)) in diesem bereich arbeiten,“. Diese Textstelle zeigt die in Kapitel 7 bereits herausgearbeitete Interdependenz zwischen der medialen Berichterstattung und der Sensibilisierung der Organisation. Auch hier wird darauf hingewiesen, dass die Sensibilisierung, die selbst zunächst positiv ist, „kippt“

und organisationalen Reaktion herstellen. Hier ist zu beachten, dass nicht die Thematisierung sexueller Gewalt seitens der Organisation per se abgelehnt wird. Es ist viel mehr die Abhängigkeit der Reaktion von der medialen Skandalisierung, welche kritisiert wird.

Die Reaktionen der Organisation „wenn das plötzlich raus kommt“ scheinen kopflos und übereilt: „dann müssen alle reagieren, dann muss man irgendwie was tun“. In der Wahrnehmung der Fachkräfte scheint es hier so, dass die Organisation lediglich der Form gerecht wird und eine willkürliche Reaktion zeigt. Wie diese Reaktion aussieht, ist nebensächlich im Diskurs. Dieses Vorgehen steht im Kontrast zu den Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte. Dass die Art und Weise der Reaktion der Organisation für die Mitarbeiter*innen aber überaus wichtig ist, bestätigt der folgende Abschnitt:

- Jan: aber es gibt auch kein prozedere, man is nie dahin gegangen, und hat irgendwie so überlegt, so=so=so wir überprüfen jetzt mal standardmäßig; sondern das ist alles so, das macht es glaube ich auch so schwierig damit umzugehen, weil, weil das nie so KLAR formuliert wird, so das ist jetzt ne anforderung wie, d- du hast ne, du hast n bewerbungszeugnis vorzulegen, und dann, dann, unterhalten (...)
- Ruth: L ich hab auch n polizeiliches führungszeugnis
- Sabine: L ja genau, auch n erweitertes ne,
- Jan: L ja das schon, aber, aber so, (.) aber so wenn man sagt wir gucken da noch mal drauf, das ni- nicht so dif- so definiert als bereich da gucken wir genau hin, das überprüfen wir, sondern das ist so::: mmh- he- ja weil das wird so untergeschoben, weil das is, einem ja irgendwie ~
- Sabine: L mhm L wird so unter geschoben, L peinlich @(.)@
- Jan: ~ glaub, merkt man glaube ich, das ist auch der anderen,~
- Sabine: Lmhm
- Jan: ~ seite peinlich glaube ich so; weil es dieser verdacht, ich glaub, glaub das hat, das hat, so zwei seiten; und man selber fühlt sich da so, ja so stigmatisiert, oder sonstwas, oder ~
- Ruth: L so komisch
- Jan: beäugt auch ne, mhm
- Jan: ~ komisch beäugt, aber ich glaub genau umgekehrt ist es auf der anderen seite auch so, das man n schlechtes gefühl dabei hat, solche fragen zu stellen;
- Sabine: L mhm
- Jan: vielleicht kommen wir erstmal auch auf gute, auf n gutes prozedere, weil man das nich, nich, so richtig ehrlich macht, oder offen macht, das (2)
- Sabine: L mhm
- ?f: °mmh°

In dieser stark interaktiven Sequenz sprechen Jan, Ruth und Sabine unisono. Die hier formulierten Aussagen werden von allen geteilt und das Sprechen verweist auf einen sehr starken gemeinsamen Erfahrungsraum und eine gemeinsame Orientierung. Gegenstand der Diskussion ist ein fehlendes Prozedere innerhalb der Organisation, das Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte anzusprechen. Bislang geschieht dies eher verdeckt und stigmatisierend. Es wird markiert, dass die Adressierung einer pädagogischen Fachkraft als potenzielle*r Täter*in in zweifacher Weise unangenehm ist: (1) für die Mitarbeiter*in selbst und (2) für die leitende Person. An diese Stelle verzahnen sich die Schwierigkeiten, über sexuelle Gewalt zu sprechen und diese zu benennen mit der Angst vor dem Generalverdacht. Die Orientierung des Teams präzisiert sich noch in einer weiteren Fokussierungsmetapher, in welcher der organisationale Umgang mit einer fiktiven Beschuldigung eines Kollegen Gegenstand ist.

Jan: weil es reicht halt oft der zweifel; da- ich find (dann) auch das ist das schwierige so; so es geht ja gar nicht drum sich selbst schützen zu müssen; zwangsweise, und das es auch teilweise reicht, ähm so allein wenn man so (.) wenn- wenn zweifel entsteht daran das man in- integer is, in der richtung; also das man (.) (du) der KÖNNTE übergriffig sein. oder das- also ich glaub das, das ist schon das das ist hier schon fast tödlich glaube ich so; so ich glaub das so=n so=n so ähm (.) ja das is- das wär dann

Ruth: L ich ich glaub wenn, ja wenn wen n jugendliches mädchen hingehen würde, und von ne, jetzt von beiden-

Jan: L mhm

Ruth: ~ beispielsweise behaupten würde der hat mich angepackt, dann haben wir hier n riesen problem. alle. alle ~

Jan: L ja

Ruth: ~ mit=n=ander. so. (.)

GD4 1132-1164

Als Thema setzt Jan zu Beginn, dass ein Zweifel ausreicht und er diesen schwierig findet. Wozu genau ein Zweifel ausreicht, bleibt zunächst offen. Weiter soll es eigentlich nicht um den Selbstschutz gehen, gleichzeitig wird dieser aber durch einen Zwang präsent. Es folgt eine Exemplifizierung. Jan spricht für eine*n fiktiven Kolleg*in: „(du) der KÖNNTE übergriffig sein“. Bereits dieser im Konjunktiv formulierte Zweifel führt zum metaphorischen Tod. Ruth führt diese aufgeworfene Proposition weiter und unterstreicht sie mit dem Beispiel eines Mädchens, das eine Beschuldigung äußert. So eine Beschuldigung würde aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte zu einem „riesen problem.“ führen. Nicht nur für denjenigen/diejenige, der*die unter Verdacht stünde, sondern für „alle“. Hier

wiederholt Team 4 die Annahme, dass ihre Einrichtung C mit einem Verdacht überfordert wäre. Ihnen sind keine Verfahrenswege präsent, die pädagogische Fachkräfte schützen oder anleiten würden. Dadurch, dass die Organisation sie nicht schützt, wird ein Selbstschutz zwangsläufig nötig. Während Einrichtung C für die pädagogischen Fachkräfte von Team 4 kein standardisiertes Vorgehen kennt, ist für Team 6 eine radikale Standardisierung problematisch.

Ähnlich wie das Team 2 werden von Team 6 auch zwei differente Umgangsweisen von Einrichtungen gegenübergestellt. Allerdings ist der Ausgangspunkt hier, dass die Leitungsebene der Einrichtung gewechselt hat und nicht der Arbeitsplatzwechsel einer pädagogischen Fachkraft. Bereits zu Beginn der Gruppendiskussion in der Vorstellung der eigenen Wohngruppe beschreiben die Diskutant*innen, dass sich Einrichtung D in den letzten Jahren stark verändert habe. Bis vor Kurzem wurde die Organisation von den Diskutant*innen als klein und familiär wahrgenommen, Einrichtungsleitung und weitere pädagogische Dienste als unterstützend, das Team fühlte sich zugehörig. Seitdem eine Fusion stattgefunden hat und die gesamte Leitungsebene wechselte, beschreiben die pädagogischen Fachkräfte eine starke Distanz zu den zentralen Diensten der Einrichtung. Es wird kein Mehrwert darin gesehen, diese zu Beratungen zu kontaktieren. In den Erzählungen des Teams werden Situationen aus der Vergangenheit als positive Gegenhorizonte angeführt. Team 6 beschreibt, vor dem Führungswechsel eng mit den pädagogisch unterstützenden Diensten zusammengearbeitet zu haben. Sie sahen hierin einen Gewinn für die eigene Arbeit. Deutlich wird dies in einer längeren Fokussierungsmetapher über die ehemalige Bewohnerin Nadine, die Thorsten Aman auf ihren nackten Körper aufmerksam macht:

- Herr Aman: (...) oder nadine; thorsten denkst du bitte dran ich schlafe nackt; klar war für die n anbebot;
- Herr Deich: mhm
- Herr Aman: ne, aber kann=se sagen ne, pass auf, erst mal ist dat scheiße was du mir erzählst, interessiert mich überhaupt gar nich, dat wird n piep geben, zieh dir wat an, dann schwitzte dat bettzeug nich so voll, und wenn=ne nachts mal pinkeln muss, musse dich nich anziehen, kann=se direkt stumpf zur toilette gehen, also die sexualität daraus zu kriegen ne, und die am beispiel lernt, es gibt auch männer, die nicht an meine brust, oder an zwischen meine beine greifen; auch wenn ich da relative nähe zu hab. aber, dat war für mich damals, so, und danach hab ~
- Herr Deich: L mhm
- Herr Wall: L ich denk auch-
- Herr Aman: ~ ich festgestellt, war wirklich nicht so gut wat ich da gemacht hab-
- Herr Wall: ich denke mal, ich denke mal, dat sind ja auch sachen jewesen, die wir damals (da) mit unserem psychologen, ja in vielen sitzungen aufgearbeitet haben. ne, und haben da ja auch in äh äh n gutes gerüst für gekriegt wie geh ich damit um; wenn die zum beispiel, jetzt speziell dieses beispiel von von nadine, wir waren entsetzt; als die nadine dann kam und sagte, thorsten, äh denk dran wenn du heute abend gute nacht sagen kommst, ich schlafe nackt. da haben wir uns ja alle gedacht um gottes willen; wat is mit dem mädchen los; dat haben wir dann eben halt mit unserem psychologen besprochen und so weiter, und der hat uns noch mal ne ganz andere sichtweise gegeben, hat der jesagt, hör mal; dann überleg doch mal; (.) bezieht dat jetzt nicht auf dat mädchen, sondern auf dat umfeld wo dat her kommt; nadine war ja auch n missbrauchsopfer, hat auch sehr früh gelernt, das wenn sie äh das durch den sexuellen missbrauch, dat se sich da auch vorteile mit verschaffen; und so kleine geschenke und so weiter, dat war damals in ihrer familie, wenn se sich damals mal anfassen ließ, dann bekam se dann eben halt, von dem onkel, der dat war, oder oder von dem nachbarn kleine geschenke; und sie hat festgestellt, wenn sie sich so den männern präsentiert, dann kann sie den männern eine freude machen; (.) oder erfährt gutes. (.) nur dann- nee pass auf, dat war ja die quintessenz, die die ~
- Herr Deich: L ich mein man kann=s- mhm
- Herr Wall: ~ quintessenz daraus war ja, dat wir mit unserm psychologen erarbeitet haben, ja wenn dat mädchen dir so=n anbebot macht, dann heißt dat gar nicht dat die so sexuell

- verwerflich is oder von dir will, sondern sie hat festgestellt, wenn ich mich nem mann nackt präsentier, dann mach ich dem enne freude; ich kann den thorsten unheimlich gut leiden, dat is n toller erzieher, da mach ich dem auch ne freude, von daher tu ich dat; und dann sah dat nämlich für uns schon ganz ~
- Herr Aman: L mhm
- Herr Wall: ~ anders aus, dat wir dat GANZ dat verhalten von der nadine, ganz anders bewertet haben, und konntnen dann immer so, wie du dat eben geschildert hast, (.) damit umgehen.
- Frau Brand: du kannst anders dann damit umgehen; ne,
- Herr Wall: ja oder sagen wir denn mal, dat is nett von dir, dat brauch ich nicht, oder du könntest mir ne viel größere freude machen, du kannst gut zeichnen, mal mir doch mal n schönes bild;

GD6, 1405-1451

In dieser Sequenz berichten die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam von einer ehemaligen Bewohnerin, die Herrn Aman ein „angebot“ gemacht hat, dass er sie nackt sehen könne. Herr Aman erklärt sich das Angebot aus einer pädagogischen Beziehung heraus, in der er Nadine über körperliche Nähe zeigen wollte, dass es auch Männer gibt, die „nicht an meine brust, oder an zwischen meine beine greifen“. Herr Aman ist in seiner pädagogischen Beziehung zu Nadine also bewusst auf ihre emotionalen Bedürfnisse nach Nähe eingegangen und wollte ihr durch sein Verhalten zeigen, dass sie körperliche Nähe bekommen kann, ohne dass sie eine sexuelle Gegenleistung erbringen muss. Die Situation, in der Nadine Herrn Aman körperliche, vermutlich sexuelle Nähe angeboten hat, wurde im Team aufgegriffen und gemeinsam mit dem einrichtungseigenen Psychologen analysiert. Die gemeinsame Analyse hat für Herrn Aman die Perspektive auf das Verhalten des Mädchens wesentlich geändert. Dem Team ist die Funktion des Angebots deutlich geworden und es wurden Handlungsalternativen für Herrn Aman erarbeitet, mit denen er dem Bedürfnis des Mädchens wertschätzend begegnen konnte. In dieser Erzählung zeigt sich, wie sehr der Psychologe der Einrichtung und der Raum zur Reflexion als Unterstützung wahrgenommen wurden. Die Reflexions-situation war für Herrn Aman so sicher, dass es möglich war, sein Verhalten kritisch zu betrachten und Fehler zu sehen: „war wirklich nicht so gut wat ich da gemacht hab“. Durch die Reflexion war dann ein besseres, pädagogisches Handeln möglich und emotionale Nähe konnte angemessen hergestellt werden.

Dieses Vertrauen in die Organisation liegt bei Team 6 nach der Fusion und der veränderten Struktur der Einrichtung nicht mehr vor. Dies zeigt sich in einer Fokussierungsmetapher, in der die Handlungsrichtlinien der Einrichtung bei einem Verdacht auf sexuelle Gewalt von den pädagogischen Fachkräften

scharf kritisiert werden. Zur besseren Lesbarkeit ist die Sequenz in einzelne Sinneinheiten unterteilt worden:

Herr Aman: mmh (3) ich fang mal mit meinem Problem an ne, (1) die
fortbildung da sexueller missbrauch, und (.) das was wir
auf=m computer haben; das was ihr alle gelesen habt;~
Frau Brand: L ja
Herr Aman: ~ich hab nach wie vor das problem? das ich, bei einem
verdacht, als täter behandelt werde; (2) also. das heißt.
(1) besteht der verdacht, äußert jemand das ich übergriffig
geworden bin, (.) dann äh (1) gilt nicht bis das geklärt
ist, die unschuldsvermutung, sondern ich. ~
Frau Brand: L () L ()
Herr Aman: ~ werde erst=mal entfernt wenn ich die spielregeln beachte,
ne dann (1) bin ich raus, ihr dürft nicht mehr mit mir
telefonieren, dann wird glaube ich kausalitätsprüfung oder
irgend so=n krempel gemacht, und äh, (.) ja (1) ich bin
vorverurteilt. (.) und:: (2) ja dann wird da agiert,
geprüft, alles und im günstigsten,~
Herr Deich: L mhm
Frau Brand: L und du bist vorverurteilt im
prinzip.
Herr Aman: ~ fall wird als resultat rauskommen, ach? der aman ist dat
ja gar nicht jewesen; (...)

GD6, 1001-1015

Herr Aman eröffnet hier den selbstläufigen Teil der Gruppendiskussion nach dem Stimulus. Er beginnt mit der Erläuterung von seinem „problem“. Es geht um eine – wie in anderen Textstellen deutlich wird – einrichtungsinterne Fortbildung zum Thema sexueller Missbrauch durch pädagogische Fachkräfte und das daraus resultierende Schutzkonzept der Einrichtung, welches als Datei auf dem Computer des Teams abgelegt ist. Herr Aman problematisiert, dass er laut den Verfahrensrichtlinien als „täter“ behandelt wird, sobald ein Verdacht gegen ihn aufkommt. Er würde „entfernt“ und die Kolleg*innen dürften keinen telefonischen Kontakt zu ihm haben, bis der Verdacht ausgeräumt wäre. In der Sequenz wird deutlich, dass das Team aus den Handlungsrichtlinien ableitet, dass das juristische Prinzip der „unschuldsvermutung“ gegen die pädagogischen Fachkräfte nicht zu gelten scheint. Sie sehen in dem Vorgehen vielmehr einen Generalverdacht. In dem „ach?“ drückt sich die Vermutung aus, dass die Feststellung der Unschuld als ein Ergebnis der internen Untersuchung die Leitung überraschen würde. Hier dokumentiert sich ihre Perspektive auf die Leitung, die sie ihnen gegenüber grundsätzlich als misstrauisch wahrnehmen. Die Sequenz geht weiter mit dem avisierten Vorgehen für den Fall, dass die Unschuld dennoch festgestellt werden sollte.

Herr Aman: (...)und dann soll ich (.) rehabilititiert werden; (.) da ich das geschäft seit dreißig jahren kenne, wenn=et nich so traurig wär nur drüber lachen; (.) weil genau dat wird nämlich nich passieren; aus meiner sicht und drum hab ich da n riesen problem mit; ich hab erlebt vor einigen jahren, das kolleg, äh das zwei mädels, (.) drei mädels zur polizei gegangen sind, und haben den angezeigt; er hätte eine an den haaren ins zimmer gezogen, und dann geschlagen; der wurd daraufhin sofort entfernt, hätte so ne art zwangsurlaub, (.) nach zwei drei wochen bröckelte die front, und dann haben die mädels bei der polizei die anzeigen zurück gezogen, mit dem hinweis; wir wollten dem bloß (.)ein auswischen, ~

Frau Brand: ~ L ein auswischen

Herr Aman: ~ weil der nicht dat gemacht hat wat wir wollten; der kollege arbeitet aber heute schon nicht mehr in der gruppe; (.) ne, und is dann vom gruppenleiter zum hans arsch degradiert worden; (...)

GD6, 1015-1028

Herr Aman fährt direkt fort mit der Darstellung des nächsten konzeptionellen Schrittes, sollte ein Verdacht entkräftet werden. Dieser sieht vor, dass die pädagogische Fachkraft rehabilitiert wird. Aufgrund seiner dreißigjährigen Berufserfahrung findet Herr Aman die Annahme, dass die Wiederherstellung des Rufs funktionieren würde, lächerlich und abwegig. Er nimmt stattdessen an, dass eine Beschuldigung und der daraus resultierende Verdacht weitreichende, dauerhafte Konsequenzen hätten. Diese Annahme stützt Herr Aman auf eine Erfahrung eines Kollegen, welche einige Jahre zurückliegt. Der Kollege wurde von Bewohner*innen beschuldigt, körperliche Gewalt ausgeübt zu haben und bei der Polizei angezeigt. Dies hatte seine Beurlaubung oder Suspendierung durch die Einrichtung zur Folge. Auch wenn sich der Verdacht hier nicht bewahrheitete und es vermutlich kein Fehlverhalten durch den Kollegen gab, hatte allein der Verdacht und die organisationale Reaktion darauf weitreichende Konsequenzen, die nicht wieder zurückgenommen werden konnten. Auch nach der Rücknahme der Anzeige und der Beschuldigung blieb die Degradierung des Kollegen „zum hans arsch“. Herr Aman fährt fort:

Herr Aman: (...)und dann kann mir keiner erzählen, dass das in unserem system anders is, wenn es um sexualität geht; und wenn ich dann dran denke? wie viele traumatisierte, missbrauchte, mädels, (.) stark sexualisiertes verhalten zeigen, da wird mir manchmal ganz unwohl; wenn ich im dienst bin; ne, (.) wie schnell, wir kennen die kinder ja; wie schnell wird dann behauptet, hö immer steht der da wenn ich mich dusche oder so; (.) und wenn ich dann diese alarmzeichen da, alle höre; dann wünsch ich mir manchmal nicht alleine im dienst zu sein; (.) weil das was ich dachte das mich schützt; (.) is gar nichts wert; ich hab ja fälschlicher weise gedacht; mein bisheriger leumund, die kollegen werden sagen können, eh puh der macht dat so viele jahre, da hat der überhaupt nichts mit zu tun; äh der cliff wird sagen können, wenn die dann hier barbusig kamen, so im bh, hat der thorsten sie zur sau gemacht, ey zieht euch was drüber, ihr seid doch wohl bekloppt oder so; das zählt alles gar nich; weil ich bin ja erst mal weg; wir dürfen ja gar nicht mehr miteinander (.) reden. und äh ja. da wird mir wirklich, (.) wirklich angst und bange;

GD6, 1028-1042

Herr Aman zieht aus der Erfahrung des dauerhaft degradierten und beschädigten Kollegen den Schluss, dass eine Rehabilitation im Fall eines widerlegten Verdachtes auf sexuelle Gewalt nicht funktionieren würde. Die Erkenntnis, dass ein Verdacht gegen seine Person ihn bereits massiv beschädigen würde, führt dazu, dass er sich zweier Risiken seiner Arbeit vergegenwärtigt. Zum einen gibt es stark vorbelastete Bewohner*innen, die das Thema Sexualität und sexuelle Gewalt zu ihrem Vorteil nutzen können und, so seine Einschätzung, auch Fachkräfte beschuldigen würden. Und zum anderen bezweifelt er den Schutz durch die Teamkolleg*innen. Hier dachte er vor der Schulung, dass die Vertrauensbasis, auf der die Kolleg*innen für seinen „leumund“ sprechen könnten, eine Entlastung für ihn sein könnte. Dies scheint aber mit den Verfahrensrichtlinien gegen sexuellen Missbrauch nicht mehr zu gelten. Das macht Herrn Aman „angst und bange“. Das Team und der Austausch mit dem Team, welcher für sein professionelles Handeln wesentlich ist, wird ihm, so die hier dargestellten Richtlinien, entzogen. Damit wird er schutzlos. In seiner Orientierung wird das institutionelle Schutzkonzept der Einrichtung zu einer Bedrohung für ihn.

Herr Aman: (.) und, dat hab ich auch schon mal gesagt, glaube ich, wenn ich dann hör das im programm steht, dann wird eine personalversammlung (.) einberufen um meinen leumund ~
 Herr Deich: L °@(.)@°
 Frau Brand: L () ja alles klar;
 Herr Aman: ~ wieder dat drückt mir n müdes lächeln; als wenn einrichtung d, dreihundertsechzig leute, versammelt, denk mal an kosten, wen=ne grob überschlägst bestimmt 20 000 mark; euro um meinen ruf wieder herzustellen, hör mal die haben mich schneller abserviert, als ich 20 000 euro schreiben kann; (2) d dat is jetzt, ich mein (das=sin) thesen, die ich hab, wo ich wirklich, (.) ja. wo ich n problem mit hab; das heißt NICHT um gottes willen; so=n täter oder, wenn jemand da übergriffig ist; soll dem die ganze härte des gesetztes; und von mir aus auch noch mehr treffen;

(GD6, 1042-1055)

Die Konklusion der Textstelle zeigt die Zustimmung der beiden anderen Fachkräfte zum Zweifel am Vorgehen der Einrichtung. Sie halten es für sehr unwahrscheinlich, dass tatsächlich eine immens kostspielige Personalvollversammlung einberufen würde, wie die Richtlinien es vorschreiben. In der Orientierung wird deutlich, dass sie sich von der Einrichtungsleitung in ihren Bedürfnissen nicht gesehen und wertgeschätzt fühlen. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen an, dass die wirtschaftlichen Interessen der Institution über die Interessen der pädagogischen Fachkräfte gestellt würden. Damit bezweifeln sie die Vorgehensweise, die die Einrichtung D für ein Verfahren im Verdachtsfall festgelegt hat. Es herrscht hier nicht nur die Annahme, dass es von Seiten der Einrichtung ein großes Misstrauen gegenüber den Angestellten gibt, sondern ebenfalls ein großes Misstrauen von den Angestellten gegenüber der Einrichtung.

Abschließend kann hier konkludiert werden, dass die pädagogischen Fachkräfte über die Teams hinweg eine offene, ihnen zugewandte und verstehende Haltung durch die Organisation fordern. Das Thema sexuelle Gewalt und Nähe-situationen, die in der Bewältigung schwierig sind, sollten offen angesprochen werden können, genauso wie Unsicherheiten im pädagogischen Handeln und Fehler, die gemacht wurden. Es zeigt sich als überaus wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte einen organisationalen Rückhalt haben, der den Generalverdacht nicht an sie weiterleitet, sondern der ein grundlegendes Vertrauen in sie ausdrückt.

Beschuldigt durch Kinder und Jugendliche

Aus allen Teams wird von Erfahrungen berichtet, in denen Kinder und Jugendliche Beschuldigungen gegen sie selbst oder gegen Kolleg*innen geäußert haben.

Beschuldigungen können so als Teil der beruflichen Herausforderungen angesehen werden, auch wenn sie in den meisten Fällen nicht alltäglich sind. Es gilt in den Schilderungen zwei unterschiedliche Arten zu unterscheiden, wie pädagogische Fachkräfte unter ‚falschen‘ Verdacht¹ geraten. Zum einen kann es sich um Missverständnisse handeln, die von anderen als sexuelle Gewalt interpretiert werden. Zum anderen geht es um bewusste falsche Aussagen, die dazu eingesetzt werden, pädagogischen Fachkräften zu schaden. Die Beispiele, die in den Gruppendiskussionen angeführt werden, sind zahlreich und es dominieren Berichte über angenommene Falschbeschuldigungen. Erzählungen über Missverständnisse finden sich nur vereinzelt.

Im Folgenden wird eine Auswahl von Sequenzen bzw. Sequenzausschnitten dargestellt, welche die Rekonstruktion der Orientierungen deutlich nachvollziehen lassen. Der Anlass des Tatverdachts ist in dieser Rekonstruktion das Tertium Comparationis. Für alle Teams ist die Angst vor einer Falschbeschuldigung präsent. Es wird gezeigt, wie sich die Orientierungen der Fachkräfte jedoch im Hinblick auf ihren Umgang mit der Angst und hinsichtlich ihres Bildes vom Kind und Jugendlichen unterscheiden.

In einer Beschreibung nehmen die pädagogischen Fachkräfte des Teams 2 Bezug auf eine Situation aus einer anderen Wohngruppe des Trägers. Ein Mädchen hat einmal ihr Training beim Sportverein geschwänzt und danach in der Wohngruppe erzählt „ein fremder mann hätte sie sexuell angefasst“ (GD2, 573). Die Fachkräfte sind mit dem Mädchen zur Polizei gegangen und „es stellte sich nachher heraus, dass sie das frei erfunden hatte“ (GD2, 576), um sich „aus dieser situation [zu] retten“ (GD2, 578). Das Beispiel zeigt aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, dass die Kinder und Jugendlichen dazu fähig sind, Berichte über sexuelle Gewalt gegen sie bewusst zu erfinden und einzusetzen². Diese Perspektive auf die Kinder und Jugendlichen zeigt sich auch in folgender Sequenz.

¹ Die Qualifizierung der Beschuldigungen als falsch wird von den befragten Fachkräften vorgenommen. In dieser Arbeit ist die subjektive Perspektive dieser Akteur*innen zentral. Es kann nicht geklärt werden, ob die Beschuldigungen in der Tat gegenstandslos waren oder ob diejenigen, die die Beschuldigungen erhoben haben, Gewalt erfahren haben.

² Die hier dargestellten Schilderungen folgen den Deutungen der pädagogischen Fachkräfte. Das führt dazu, dass sie die Deutungsmacht darüber haben, was sexuelle Gewalt ist, wer Täter*in und wer Betroffene*r. Mit dem Wissen, dass es für Kinder und Jugendliche äußerst schwer ist, sich nach sexuellen Gewalterfahrungen Erwachsenen anzuvertrauen, ist das sehr problematisch. Die Darstellung der Geschehnisse ist hier sehr einseitig. Es kann nicht beurteilt werden ob es zu sexueller Gewalt gekommen ist, oder nicht.

Frau Groß: L ja, also so in der einen gruppe war ja gestern mal gesagt, da hat dann einer, (.) ist zur polizei, weil er meinte er wäre körperlich angegriffen worden, was ne welle ausgelöst hat, und dann sind erst=mal, also (.) ge- geschlagen zu fest angefasst irgendwie so. und das hat so ne welle~

Herr Adam L mhm

Frau Groß: ~@ausgelöst das mehrere kinder@ losgestiefelt sind, und dann auch zur polizei gegangen sind, [...]

GD2, 584- 591

Auch in dieser Passage geht es wieder um ein Kind, das zur Polizei geht, um dort einen körperlichen Angriff anzuzeigen. Diese Anzeige hat weitere Kinder animiert, es ihm gleich zu tun. Frau Groß spricht hier von einer Welle. Metaphorisch bedeutet dies, dass die Reaktionen der Kinder nicht oder nur schwer durch pädagogisches Handeln hätten abgewendet werden können. Gleichzeitig verweist das Bild der Welle aber auch darauf, dass der Zustand auch wieder abebben würde. Frau Groß lacht bei der weiteren Beschreibung über die Kinder die „los-gestiefelt“ sind. Im Interpretationsprozess kommt hier ein Bild aufständischer Kleinkinder oder Zwerge auf, die sich zwar bemühen sich aufzulehnen, aber aufgrund ihres mangelnden Einflusses nicht die Möglichkeit haben, mit ihrem Protest etwas zu erreichen. Auch wenn die Kinder so handeln und sogar die Strafverfolgung einschalten, kann das Team sich sicher sein, dass ihre Beschuldigungen folgenlos bleiben. Hier zeigt sich, dass in der Orientierung der Fachkräfte die Kinder wenig Macht haben und ihnen nicht gefährlich werden können – selbst wenn sie versuchen, sich scheinbar mächtige Hilfe zu holen. Die Orientierung der Fachkräfte bezüglich der Kinder wird im weiteren Teil der Sequenz noch deutlicher:

Frau Groß: also ich finde es wichtig, das es da jemanden gibt, so ich finde immer schwierig wie explizit man es benennen kann, ohne das es zu so (.) massenbewegungen wird, oder zu so- (.) ja das ist manchmal ganz schwierig.

Herr Adam: steckt dann immer wieder die gefahr drin einfach bei den- bei den schützlingen die wir in einrichtung b haben, dass die halt einfach ne gewisse, sag ich mal in=in anführungszeichen kriminelle energie da eben haben, und dann solche sachen halt äh (.) ja erfinden um zu ihren um das zu erreichen was sie erreichen möchten. das ist nun mal einfach so; das kennen wir, das gab es schon, und das wird=s auch @immer wieder@ wahrscheinlich geben; und da seh ich das auch so wie du sagtest; da muss es- schwierig wie, wie weit man das eben so prägt.

GD2, 597-602

Die ersten Sätze von Frau Groß beziehen sich auf eine Ombudsperson, die es in Einrichtung B gibt, auf welche die Fachkräfte des Teams 2 die Kinder und Jugendlichen jedoch nur eingeschränkt hinweisen, wie sie vorab geschildert haben. Es ist auf der einen Seite wichtig, dass es eine Stelle gibt an der sich Kinder beschweren können. Dennoch ist die Betonung der Möglichkeit, dass sie sich beschweren können, auch ein Risiko, eine „massenbewegung“ auszulösen. Hier wird die Unterstellung seitens der Fachkräfte deutlich, dass die Kinder die Beschwerdemöglichkeit ausnützen würden, was wiederum mit negativen Effekten für die Fachkräfte verbunden wäre. Herr Adam differenziert hier weiter. Er geht davon aus, dass die Schutzbefohlenen der Einrichtung „kriminelle energie“ und falsche Beschuldigungen nutzen, um ihre Ziele zu erreichen. Damit macht er die Kinder und Jugendlichen potenziell zu Täter*innen, auch wenn die von ihnen ausgehende Gefahr nicht groß ist und er über die Szene lachen muss. Solche Situationen, in denen Kinder Falschbeschuldigungen machen, gehören zum Alltag des Teams 2.

Die Orientierungen der anderen Teams sind kontrastiv zu denen von Team 2. Auch wenn sich ebenfalls Homologien finden, so zeigen sich im Kontrast doch weitreichende Unterschiede. Team 6 berichtet von mehreren Situationen, in denen pädagogische Fachkräfte fälschlicherweise der sexuellen Gewalt beschuldigt wurden. Gemein ist diesen Erzählungen, dass sie weitreichende Konsequenzen für die pädagogischen Fachkräfte hatten. Dies steht im starken Kontrast zu Team 2, das eher belustigt über die Anschuldigungen der Kinder berichtet und gar keine Konsequenzen für die pädagogischen Fachkräfte beschreibt. Das Team 6 benennt einen Zeitungsbericht über einen Erzieher, der aufgrund eines Missverständnisses der sexuellen Gewalt bezichtigt wurde und in der Folge seine Anstellung verloren hat (GD6 1356). Weiter wird in der folgenden Sequenz von einem Vorfall in der eigenen Einrichtung berichtet (GD6 1018–1035):

Herr Aman: [...] ich hab erlebt vor einigen jahren, das kolleg, äh das zwei mädels, (.) drei mädels zur polizei gegangen sind, und haben den angezeigt; er hätte eine an den haaren ins zimmer gezogen, und dann geschlagen; der wurd daraufhin sofort entfernt, hätte so ne art zwangsurlaub, (.) nach zwei drei wochen bröckelte die front, und dann haben die mädels bei der polizei die anzeigen zurück gezogen, mit dem hinweis; wir wollten dem bloß (.) ein~

Frau Brand: L ein
auswischen

Herr Aman: ~ auswischen, weil der nicht dat gemacht hat wat wir wollten; der kollege arbeitet aber heute schon nicht mehr in der gruppe; (.) ne, und is dann vom gruppenleiter zum hans arsch degradiert worden;

GD6 1018-1028

Herr Aman berichtet von einem konkreten Fall der Beschuldigung eines Mädchens gegen einen Kollegen. Die Mädchen haben den Kollegen bei der Polizei der körperlichen Gewalt gegen sie beschuldigt und ihn angezeigt. Die Ausgangssituation ist hier also ganz ähnlich wie in der Situation, welche Team 2 beschrieben hatte. Im Beispiel von Team 6 richtet sich die Beschuldigung jedoch nicht gegen einen Fremden, sondern gegen einen Kollegen. In diesem Fall hat die Anzeige eine sofortige Suspendierung der pädagogischen Fachkraft zur Folge. Die Mädchen haben nach einigen Wochen die Anzeige jedoch zurückgezogen. Herr Aman spricht hier davon, dass die „front“ gebröckelt sei. Er benutzt einen militärischen Begriff und markiert so die Mädchen als Gegnerinnen und eine sehr ernstzunehmende Bedrohung. Dies steht im Kontrast zur Beschreibung der Offenlegung der Jugendlichen, dass sie dem Kollegen nur eins „auswischen“ wollten. Diese Wortwahl legt eher einen harmlosen Kinderstreich ohne weitreichende Konsequenzen nahe – ähnlich wie bei Team 2. So symbolisieren die zwei Worte „front“ und „auswischen“ in der sonst sehr neutral berichteten Szene zwei Perspektiven. Für die pädagogischen Fachkräfte ist eine Beschuldigung alles andere als ein Kinderspiel. Egal, ob der Vorwurf begründet ist oder nicht, der Beschuldigte muss mit weitreichenden, dauerhaften Konsequenzen rechnen. Sein berufliches Ansehen wurde vermutlich auf Dauer schwer beschädigt und er hätte mit sozialen und evtl. finanziellen Konsequenzen zu rechnen. Während bislang nur von körperlicher Gewalt die Rede war, überträgt Herr Aman im zweiten Teil des Redebeitrags diese Erfahrung auf Beschuldigungen sexueller Gewalt.

Aman: und dann kann mir keiner erzählen, dass das in unserem system anders is, wenn es um sexualität geht; und wenn ich dann dran denke? wie viele traumatisierte, missbrauchte, mädels, (.) stark sexualisiertes verhalten zeigen, da wird mir manchmal ganz unwohl; wenn ich im dienst bin; ne, (.) wie schnell, wir kennen die kinder ja; wie schnell wird dann behauptet, hö immer steht der da wenn ich mich dusche oder so; (.) und wenn ich dann diese alarmzeichen da, alle höre; dann wünsch ich mir manchmal nicht alleine im dienst zu sein; (.)

GD6, 1029-1035

Herr Aman betont die starke Traumatisierung der Mädchen und verbindet sie mit „stark sexualisierte[m] verhalten“ sowie damit, dass für sie grenzüberschreitendes Verhalten zur Normalität gehört. Herr Aman vermutet, dass von den Mädchen eine falsche Anschuldigung schnell und naiv geäußert werden könnte, ohne dass sie sich darüber im Klaren sind, dass dies weitreichende Konsequenzen für die

pädagogischen Fachkräfte hätte. Dies führt dazu, dass Herr Aman das asynchrone Arbeiten in der Wohngruppe als riskant erlebt. Hier wird eine früher in der Gruppendiskussion erwähnte Erzählung relevant. Herr Aman berichtete, dass es in Einrichtung B eine interne Fortbildung zum Thema sexuelle Gewalt gegeben hat. Ihm als Gruppenleiter wurde mitgeteilt, dass ein Prozedere festgelegt wurde, wie bei einem Verdacht auf sexuelle Gewalt durch Fachkräfte vorgegangen werden solle. Herr Aman ist sehr echauffiert über diese Verfahrensrichtlinien der Einrichtung, die aus seiner Perspektive für die pädagogischen Fachkräfte gefährlich sind, wenn es zu Falschbeschuldigungen kommt. Besonders kritisch ist für ihn, dass er sich nach den neuen Verfahrensrichtlinien bei einer Beschuldigung eines Kollegen nicht mehr mit diesem austauschen darf. Er darf nicht selbst prüfen, ob er die Beschuldigung glaubhaft findet oder nicht. Der Ablauf ist standardisiert. Dies widerspricht in einem hohen Maß dem, wie Herr Aman eigentlich vorgehen würde. Einen weiteren Schritt der Verfahrensrichtlinien sieht er als vollkommen unrealistisch an: Für die Einrichtung wurde festgelegt, dass, sollte ein Verdacht sich als falsch erweisen, eine Personallollversammlung einberufen wird, um den Leumund der pädagogischen Fachkraft wiederherzustellen.

Herr Aman: als wenn einrichtung d, dreihundertsechzig leute, versammelt, denk mal an kosten, wen=ne grob überschlägst bestimmt 20 000 mark; euro um meinen ruf wieder herzustellen, hör mal die haben mich schneller abserviert, als ich 20 000 euro schreiben kann;

GD6, 1048

Für Herrn Aman ist klar, dass seine Integrität für die Einrichtung D nicht dermaßen wichtig sein kann, dass diese für ihn eintreten würde. Es ist an ihm, sich selbst zu schützen, da die Organisation ihm keinen Schutz bietet.

Im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen gibt es große Parallelen zu der Orientierung von Team 2. Das kindliche Verhalten erklärt sich in beiden Orientierungen über die erlebten Traumata. Der kritische Punkt ist nicht die Beschuldigung selbst, diese kann Herr Aman sich vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Kinder erklären. Die Gefährdung liegt für ihn in dem strukturellen Misstrauen, das er aus den Leitlinien, der Fortbildung und seinen Erfahrungen ableitet. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Trennung zwischen Beschuldigungen durch Kinder und Jugendlichen auf der einen Seite und Verdächtigungen durch die eigene Organisation eine notwendige ist. Die Beschuldigungen werden erst dann risikvoll und unkontrollierbar durch organisationales Misstrauen.

Dieser Orientierungsgehalt findet sich auch in Team 5. Hier beschreibt Frau März zunächst die Möglichkeit falscher Beschuldigungen, die ihr „große sorge“ (GD5, 1383) machen. Der folgende Auszug aus der Passage elaboriert diese Sorge.

- Frau März: weil ich finde es ist auf der einen seite wichtig dem nachzugehen; aber ähm; kann man das immer, auf beide personen bezogen dann auch richtig herausfinden;
- Frau Siepen: hundertprozentig dann aufdröseln; ne, (.) wo dann ~
- Frau März: L ja
- Frau Siepen: ~ nachher nicht, wo dann nachher klar is der hat unrecht und der hat recht; ähm man steht da immer so wie man sagt, mit ner- mit nem halben beim im gefängnis; ne, in solchen situationen; dat is halt einfach so ne, das man sich dafür strafbar macht;
- Frau März: L also ich hatte in meiner ersten generation n kind der hat gesagt, ich krieg zuhause nicht zu essen außerdem werde ich da geschlagen, und der ist damit auch in n umfeld gegangen, ähm wo die leute ihm hundertprozentig auch geglaubt haben, und dann steht man schon erst mal mit dem rücken zur wand und sagt, (.) ja; wie denn; ne, nur weil menschen vielleicht gut mit einem zusammenarbeiten, und einen kennen, kann man (die dann) ausschließen, aber es ist ein, es ist schon en en sehr negatives gefühl;

GD 5, 1384-1399

Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Sequenzen gehen die pädagogischen Fachkräfte des Teams 5 darauf ein, dass sie eine Untersuchung der Beschuldigungen wichtig finden. Im Fokus stehen die Interessen beider Personen, des Kindes und der pädagogischen Fachkraft. Auch wenn diese Gleichrangigkeit für die Orientierung wichtig ist, so bezieht sich die große Sorge, die das Team hegt, auf die Interessen der pädagogischen Fachkräfte. Denn ihr Alltag bringt es mit sich, dass „in solchen situationen“, in denen Kinder falsche Beschuldigungen machen, die Fachkräfte „immer mit [...] nem halben beim im gefängnis“ stehen. Mit der Generalisierung der Aussage wird deutlich, dass Beschuldigungen an sich risikvoll sind, das Handeln der Fachkräfte in dem Zusammenhang irrelevant ist. Allein die Beschuldigung an sich reicht aus, um sie zumindest in Richtung des Gefängnisses zu drängen. Auch in der Metapher, welche Frau März in der Erzählung über eine konkrete Beschuldigung gegen sie benutzt, wird die Aussichtslosigkeit der Situation ausgedrückt. Sie steht „mit dem rücken zur wand“. Die Beschuldigung treibt sie in eine Enge, aus welcher sie sich nicht oder nur sehr schwer selbst befreien kann. Diese Hilflosigkeit erregt bei ihr sehr negative Gefühle. In Bezug

auf die Organisation liegt die Position des Teams 5 zwischen den beiden vorangegangenen Teams. Sie beschreiben und begrüßen zwar Verfahrenswege der Organisation, um beide Interessen in den Blick zu nehmen, sind aber dennoch mit den Beschuldigungen allein, wenn diese aufkommen. Die Gefahr, strafrechtlich verurteilt zu werden, besteht für die einzelne pädagogische Fachkraft. In der Schilderung kommt die Organisation, wenn es zum konkreten Fall kommt, nicht mehr vor – weder als hilfreich noch als gefährlich.

Beschuldigt durch Eltern

Beispielhaft für eine Beschuldigung durch Eltern ist die sehr umfängliche Erzählung von Tessa, einer jungen Fachkraft aus Team 1. Die lange Narration, die sich über mehrere Minuten erstreckt, schildert einen Fall, den Tessa während ihres Anerkennungsjahres in einer anderen Einrichtung erlebt hat (GD1, 358–431). Im Folgenden wird eine Zusammenfassung der Erzählung gegeben.

In der Wohngruppe, in der Tessa gearbeitet hat, wohnte ein Geschwisterpaar, dessen Eltern eine „sehr krasse (...) lebensgeschichte“ hatten. Als einziges Detail dieser Geschichte wird angeführt, dass die Mutter als Prostituierte gearbeitet hat. Die Eltern hatten regelmäßig in der Einrichtung Kontakt zu ihren Kindern. Einmal durften die vier auch einen Ausflug machen. Zu dem Zeitpunkt war das Mädchen zehn Jahre alt und wurde beim Duschen nicht mehr begleitet. Ein paar Tage nach dem Ausflug hat die Mutter blaue Flecken an den Innenseiten der Oberschenkel des Mädchens festgestellt. Daraufhin hat sie einen fest angestellten Erzieher verdächtig, dass er das Mädchen unsittlich berührt hätte. Diese Beschuldigung bezog sich auf den Erzieher, den die Mutter „nie wirklich leiden“ konnte. Tessa nimmt an, dass die Mutter dem Erzieher etwas anhängen wollte. Die Mutter machte Beweisfotos von den Hämatomen. Der Erzieher hatte zu einem möglichen Tatzeitpunkt Dienst. Nachdem die Mutter die Beschuldigung geäußert hatte, fing das Mädchen „auf einmal an, auch darüber zu erzählen, und konnte ganze situationen schildern“ (GD1, 379 f.). Die Mutter hat den Erzieher angezeigt, der Fall wurde aber aufgrund von Beweismangel ein halbes Jahr später eingestellt. Für den Erzieher hatten die Beschuldigungen innerhalb der Organisation Konsequenzen. Zunächst musste er „zwangsurlaub“ nehmen, obwohl Tessa für die Organisation zu wissen denkt: „eigentlich weiß man das er es auf keinen fall gewesen ist“ (GD1, 387–389). Die Annahme auch von einem Anwalt oder Staatsanwalt war, dass die Eltern dem Mädchen die Verletzungen zugeführt hatten, um dem Erzieher einen „strick“ daraus „zu drehen“. Auch nach Beendigung des Verfahrens war die Situation weiter kompliziert, da sowohl die Kinder als auch der Erzieher in der Wohngruppe verblieben. Die Umgangskontakte wurden in der Folge vom Kinderschutzbund begleitet. Der Erzieher durfte nur noch arbeiten, wenn auch

andere Fachkräfte Dienst hatten, er ist nicht mehr allein in die Kinderzimmer gegangen und viele andere alltägliche Situationen, in denen er alleine mit den Kindern gewesen wäre, gestalteten sich für ihn sehr kompliziert. Der Mitarbeiter hat überlegt, seine Arbeitsstelle zu wechseln, hat sich aber dagegen entschieden, weil es schwer war, einen guten Zeitpunkt zu finden. Sowohl die Heimleitung als auch die Kolleg*innen unterstützten ihn und auch Tessa glaubt nicht, dass er übergriffig gehandelt hat. Dies leitet sie aus seiner generellen professionell distanzierten Art ab. Tessa schließt ihren Bericht mit der Einschätzung, dass die Eltern so vorgegangen sind, weil sie mit den Entscheidungen des Jugendamtes und der Einrichtung uneins waren und die Wohngruppe als Konkurrenz angesehen haben. Die Gefahr, falsch beschuldigt zu werden, ist Teil der Orientierung aller pädagogischen Fachkräfte.

Die Erzählung von Tessa ist sehr detailliert. Obwohl die Beschuldigung und das gerichtliche Verfahren schon lange abgeschlossen waren, als sie ihre Stelle in der Wohngruppe antrat, ist sie über den Vorfall informiert und registriert die daraus resultierenden Einschränkungen im pädagogischen Alltag des Kollegen. Dieses Beispiel zeigt konkret, dass eine Beschuldigung, die nach Tessas Einschätzung gegenstandslos war, dennoch sehr starke Auswirkungen auf den Kollegen hatte. Auch wenn die Einrichtung hier als unterstützend beschrieben wird, bleiben sowohl der Vorwurf als auch die Konsequenzen allein auf der individuellen Ebene. Es gibt keinen Schutz und es gibt auch keine vollständige Rehabilitation. Der Vorfall bleibt präsent und die in diesem Fall nicht abschließend geklärten Vorwürfe bleiben im Raum stehen.

9.2 Berichte über sexuelle Gewalttaten in den Einrichtungen

Während in allen Gruppendiskussionen von Tatverdächtigungen berichtet wurden, die widerlegt werden konnten, berichten vier Teams ebenfalls von Verdächtigungen, die sich bestätigt haben. Die Erzählungen über sexuelle Grenzverletzungen werden alle von den Personen eingebracht, die in der Hierarchie der anwesenden Fachkräfte am höchsten stehen. In den meisten Gruppendiskussionen sind das die Gruppenleiter*innen, bei Team 1 der pädagogische Leiter. Die Schilderungen sind jeweils nur kurze Einwurfe innerhalb der Gruppendiskussionen, denen seitens der Diskutant*innen wenig Beachtung geschenkt wird. Die erste Sequenz, die rekonstruiert werden soll, stammt von Team 1.

- Franz: [...] also im konkreten fall hier war es dann halt so, das dann eben beobachtet wurde das dann vermehrt kontakt gesucht wird, dass das kind äh das war halt n teenager äh übermäßig viel privilegien gekriegt hat; äh äh dass man eben sehr häufig fünfe hat gerade sein lassen, also gerade in dieser konstellation immer, dass dann eben in ner hausaufgabenzeit dann hausaufgaben gemeinsam auf dem bett gemacht wurden. also so ne, anstatt eben am stuhl, da hat man es sich gemütlich auf dem bett gemacht, und dann irgendwie hausaufgaben erledigt und soweit.- also das sind so viele dinge wo man anfängt ~
- Tessa: L oh da würde ich durchdrehen, wenn ich so n kollegen hätte oder kollegin.
- Franz: ~ eben n gefühl zu entwickeln. also e-es gibt da kein-keine konkrete tabu- tabelle oder so was wo man was dran festmachen kann. letztendlich ist es immer n bauchgefühl wo- was einem sagt, hier äh das ist jetzt gerade irritierend oder so.

GD1, 1528-1541

Franz adressiert beim Sprechen die jüngeren Kolleg*innen, welche in der Gruppendiskussion in der Überzahl sind. Ausgangspunkt seiner Erzählung ist, dass er ihnen prophezeit, dass sie im Zuge der Arbeit in der Einrichtung ein „bauchgefühl“ (GD1, 1535) dafür entwickeln werden, was als Grenzüberschreitung bewertet werden muss und was nicht. In dieser Rahmung liest sich seine Beschreibung als eine gelungene organisationale Bewältigung. Ein*e Kolleg*in hatte über das pädagogische Verhältnis hinaus Kontakt, emotionale und körperliche Nähe zu einer*m Jugendlichen aufgebaut oder zugelassen. Dies wurde von Kolleg*innen beobachtet und unterbunden, wie später ergänzt wird. Ganz ähnlich ist die Schilderung einer Grenzüberschreitung durch das Team 2:

- Herr Adam: L ich mein wir hatten das-, wir hatten das thema, ne wir hatten das einmal das, (.) ähm (.) das da n kollege äh etwas näher mit den kindern war; aber nicht sexuell sondern emotional. ne. wir hatten das thema mal, das wurde offen ~
- Frau Groß: L ja
- Herr Adam: ~ gemacht? ähm das war in der einrichtung? und (.) ähm ja es wurde- wurde halt einfach auch besprochen, und es war nicht in ordnung, es war klar? äh es wurde das gespräch mit dem mitarbeiter gesucht, und äh, ja; und wir ham das, also alle jeder mitarbeiter jeder pädagogische mitarbeiter im haus weiß das.

GD2, 490-497

Herr Adam wird, im Vergleich zu der vorangegangenen Rekonstruktion, hinsichtlich der Art der Grenzüberschreitung des Kollegen viel weniger konkret. Er differenziert, dass es um emotionale Nähe ging. Dennoch wird die Sequenz mit „wir hatten das einmal“ eingeleitet und damit in den Kontext sexueller Gewalt gestellt. Auch in dieser Erzählung wird der organisationale Umgang wieder sehr positiv bewertet: Es wurde das Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft gesucht und die Kolleg*innen wurden informiert.

Team 3, welches Teil derselben Einrichtung ist, berichtet ebenfalls von einem Fall, den es als sexuelle Gewalt einordnet. Aufgrund der Vorfälle zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern kann vermutet werden, dass es sich um denselben Fall handelt, der bereits von Team 2 berichtet wurde:

Herr Leut: es gab sehr unschöne geschichte, in der benachbarten gruppe, wo=s beschuldigungen gegen einen mitarbeiter gab, weil da so=n so=n prozess der annäherung, der grenzauflösung statt gefunden hat, der den kollegen in dem team, irgendwann offenbar wurde, und der den kollegen viel viel zu weit ging; genaueres weiß ich nicht, wie da der inhalt der smsen, und was da sonst so war, was wir wissen ist das der mitarbeiter dann auch beurlaubt worden is, das es gespräche mit leitung diesem mitarbeiter gegeben hat, das traurige ende war das der mitarbeiter sich erhangen hat. ehm. was ich noch aus ~

?: L ((husten))

Herr Leut: ~ grauer, grauer vorzeit selber gar nicht weiß, aber ich weiß das es noch n vorfall gab, wo mitarbeiter hier irgendwelche kinderpornos auf dem rechner hatte. der ist geflogen. und das ist alles was ich im zusammenhang von einrichtung b so weiß.

(GD3, 1391-1403)

Der Duktus, in dem diese Begebenheit geschildert wird, ist ein auffallend anderer als bei Team 2. Die Einleitung als „unschöne geschichte“ macht auf der einen Seite deutlich, dass hier etwas Negatives passiert ist. Auf der anderen Seite impliziert die Formulierung aber auch, dass hier etwas ungeplant missglückt ist und weist niemandem die Schuld zu. Die Beschreibung der Situation ist ähnlich. Es gibt eine pädagogische Fachkraft, die Grenzen überschreitet und emotional und evtl. auch körperlich „viel viel zu weit“ ging. In der Folge gab es Gespräche zwischen der Fachkraft und der Leitung. Soweit decken sich die beiden Erzählungen. Der letzte Teil zeigt, was an dieser Schilderung das „unschöne“, bzw. das „traurige“ ist: die beschuldigte pädagogische Fachkraft erhängt sich. Herr

Leut sieht zwischen dem Suizid und Vorfall in der Einrichtung einen Zusammenhang. Die Beschreibung als unschön und traurig irritiert bei der Interpretation. Die Darstellung ist ungewöhnlich neutral. Es folgt kein Innehalten. Ohne Pause berichtet Herr Leut weiter über einen anderen Vorfall. Es wirkt, als ob der Suizid für die pädagogische Fachkraft unumgänglich war. Weder Herr Leut noch die anderen pädagogischen Fachkräfte üben Kritik am Vorgehen von Einrichtung B oder bedauern, dass das Gespräch mit der Leitung in Zusammenhang mit dem Tod der Fachkraft gebracht werden kann.

Dieser Bericht erstaunt gerade vor dem Hintergrund, dass über alle Gruppendiskussionen hinweg im Zusammenhang mit der Angst, unter Verdacht zu geraten, immer auch die Angst vor dem beruflichen und/oder sozialen Tod einhergeht. Dass im konkreten Fall nicht nur der soziale, sondern der reale Tod eingetreten ist, wird wenig beachtet. Vielmehr wird zu dem Fall eines anderen Kollegen übergeleitet, der aufgrund von pornografischen Darstellungen auf seinem Rechner „geflogen“ ist.

Auch in dieser Darstellung wird die Vorgehensweise der Organisation als passend und richtig markiert. Versagt hat die individuelle pädagogische Fachkraft – der Täter. Damit liegt die Verantwortung auf der individuellen und nicht auf der organisationalen Ebene. Die Betonung der individuellen Verantwortung ist analog zu der Orientierung, die in Bezug auf die Beschuldigungen herausgearbeitet werden konnte. Die pädagogischen Fachkräfte sehen die alleinige Verantwortung bei den vermeintlichen Täter*innen, auch wenn diese nicht strafrechtlich verurteilt worden sind. In dieser Figur repliziert sich die eingangs dargestellte Figur der Distanzierung von der Gewalttat. Die pädagogischen Fachkräfte stellen sich als außerhalb der Gewaltkonstellation dar: Sie sind unschuldig. Erweitert wird diese Distanzierung noch dadurch, dass auch dem Träger keine (Mit-)Verantwortung zugeschrieben wird. Die Gewalttat wird allein den vermeintlichen Täter*innen zugeschrieben. Mit dieser Orientierung werden die pädagogischen Fachkräfte selbst Teil des Systems, das sie zuvor kritisiert haben.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Kindliche Bedürfnisse nach körperlicher Versorgung und Nähe als Anlass der Thematisierung von sexueller Gewalt in Institutionen: „wo der kinderarzt dann auch sagt, ja sie sollen sogar den, (.) penis eincremen“

10

Alle Teams der Untersuchung legen in ihren Erzählungen einen Schwerpunkt auf Berichte und Erzählungen aus ihrem Handlungsalltag. Gegenstand sind in der Mehrheit Interaktionen von und mit den Kindern und Jugendlichen, die in der Wohngruppe leben, einige Narrationen beziehen sich auch auf die Eltern. Weil die Handlungspraxis der pädagogischen Fachkräfte erst im Kontakt mit den Adressat*innen manifest wird, sind diese für ebenjene Praxis konstitutiv. So erstaunt es auch nicht, dass die Adressat*innen selbst und der pädagogische Alltag mit ihnen die meisten Anlässe bieten, die sexuelle Gewalt zum Thema werden lassen.

In Bezug auf die Kinder und Jugendlichen ist die körperliche Versorgung der erste Anlass, also die pure Tatsache, dass die pädagogischen Fachkräfte mit der Unterbringung in der Wohngruppe die Aufgabe übernehmen, für die Körper der Kinder zu sorgen. Auf die Herausforderungen, die die Übernahme dieser elterlichen Aufgabe mit sich bringt, geht das Abschnitt 10.1 ein. Im zweiten Teil dieses Kapitels (10.2) wird das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach emotional engen Beziehungen beschrieben. Hierfür fühlt sich nur ein Teil der pädagogischen Fachkräfte ebenfalls verantwortlich.

10.1 Kindliche Bedürfnisse nach körperlicher Versorgung

Bereits zu Beginn der empirischen Rekonstruktion wurde deutlich, dass der Umstand, dass die Körper der Kinder und Jugendlichen in der Wohngruppe gepflegt werden müssen, ein Anlass für die Thematisierung von sexueller Gewalt ist.

In allen sechs Gruppendiskussionen finden sich Fokussierungsmetaphern, in denen das Duschen und vor allem die nötige Assistenz beim Duschen angesprochen werden. Das Team 2 benennt Duschen sogar als erstes, wenn es auf das Zum-Thema-Werden von sexueller Gewalt in der Handlungspraxis zu sprechen kommt. Die folgende Sequenz aus ihrer Gruppendiskussion schließt an eine längere Narration zum einrichtungsweiten Umgang mit dem Thema sexuelle Gewalt an. Herr Adam setzt hier eine neue Proposition, die direkt von seinen Kolleg*innen weiterentwickelt wird:

Herr Adam: ~jetzt so n bisschen beantwortet haben und das zweite ist eben hier bei uns eigentlich so an sich in der arbeit hier vor ort ne //tiefes atmen// (2) ja ähm is~
 Y: L ja
 Herr Adam: ~ nicht so oft thema, aber is schon thema würd ich sagen,
 Frau Weg: es ist hintergründig ja eigentlich immer thema, ne? das~
 Herr Adam: L ja
 Frau Weg: ~ das man da diese diese nähe und distanz alleine schon- also so einhalten sollte ja
 Herr Adam: L ja das ist das schlagwort schlechthin
 Frau Groß: L ja oder auch so so n stück weit selbstschutz ne, die kinder sind ja von montags bis freitags hier. dann haben wir manchmal kinder die sach ich mal mit dem duschen noch nicht so richtig aufgeklärt sind;

GD2, 322-332

Als erstes wird von Herrn Adam dargestellt, dass sexuelle Gewalt „nicht so oft“ aber „schon“ ein „thema“ in der „arbeit“ ist. In der Formulierung „nicht so oft (...), aber (...) schon“ steckt eine Pendelbewegung zwischen der Marginalisierung und Betonung der Relevanz des Themas. Herr Adam ist sich unsicher und sucht nach dem richtigen Maß, in dem das Thema anwesend ist. Frau Weg macht in der Folge ein Deutungsangebot, dass sexuelle Gewalt „hintergründig ja eigentlich immer thema“ ist. Sie präzisiert die Suchbewegung von Herr Adam und verschiebt sie: Auch wenn das Thema nicht immer (auf der Vorderbühne) präsent ist und damit sichtbar wird, ist es trotzdem ständig anwesend. Weil diese Anwesenheit aber hintergründig ist, wird sie nicht direkt sichtbar, hat aber dennoch Einfluss auf das, was auf der Vorderbühne passiert. Im Umgang mit der pädagogischen Antinomie von „nähe und distanz“, die hier als „schlagwort schlechthin“ bezeichnet wird, manifestiert sich der fortwährende, hintergründige Einfluss des Themas sexuelle Gewalt. Nähe und Distanz, so die Formulierung, muss eingehalten werden. Es gibt hier also Anforderungen an die Professionellen, sich zu verhalten. Der Begriff „einhalten“ ist eher mit Distanz verbunden: Distanz wird

eingehalten, Nähe würde eher gegeben werden. So liegt in der Formulierung von Frau Weg die Betonung auf der Wahrung der Distanz, was in der Ergänzung von Frau Groß durch den Begriff „selbstschutz“ noch deutlicher wird. Dieser impliziert ein sehr deutliches Wahren von Distanz, um sich selbst in Sicherheit zu bringen. Frau Groß verdeutlicht den Zusammenhang von Nähe und Distanz auf der einen und dem Selbstschutz der Fachkräfte auf der anderen Seite anhand des Beispiels, dass die Kinder und Jugendlichen in der Zeit, in der sie in der Wohngruppe leben, duschen müssen. Wenn die Kinder dies noch nicht allein können, ist es nicht möglich, die sichere Distanz einzuhalten. Die dann nötige Duschassistenz führt dazu, dass das Thema sexuelle Gewalt aufgerufen wird. Das sich hier abzeichnende Handlungsproblem wird von Team 2 nicht näher erläutert. Aufgrund ihres gemeinsamen konjunkativen Erfahrungsraumes ist allen Anwesenden deutlich, warum das Duschen problematisch ist. Die Herausforderung wird expliziert, wenn ein Sequenzauszug aus der Gruppendiskussion mit Team 4 hinzugezogen wird:

Ruth: [...] auch bei den kleinen beim duschen weiß ich da ~
 Jan: L ja
 Ruth: ~ ham=wir am anfang drüber gesprochen;
 Jan: ja so ne, aber das ist halt auch ne sache, da- da- da- das sind so, so innere alarme und sach ich, und das man so sagt, hups jetzt kommt so n bereich, der wird jetzt, (.) ja so, z- auf ne, auf ne, gewisse art intim, ne so weil, da da überschreit ich ne grenze, die würd ich halt, (.) ne bei einem fremden kind jetzt mal auch so nicht überschreiten, und da muss ich erstmal gucken wie sichere ich mich da ab. und das ist dann mi= m duschen ~
 ?f: L °mhm°
 Jan: ~ so gewesen, [...]

GD4, 450-461

Auch hier gibt es Kinder, die, in diesem Fall aufgrund des Alters, Unterstützung beim Duschen brauchen. Der Umgang mit dieser Situation muss unter den pädagogischen Fachkräften verhandelt werden. Auch von diesem Team muss die Anforderung der Herausforderung der Duschassistenz reflektiert werden. Ein routiniertes Handeln ist hier nicht möglich. Die Aufgabe, den jüngeren Kindern beim Duschen zu helfen, lässt bei der pädagogischen Fachkraft „innere alarme“ läuten. Jan muss besonders wachsam sein, die Situation birgt eine Gefahr für ihn. Die für die Duschassistenz notwendige Intimität „überschreitet [...] ne grenze“. Es wird von der pädagogischen Fachkraft ein höheres Maß an Nähe bzw. Intimität gefordert als sie normalerweise zu einem „fremden“ Kind aufbauen würde.

- Herr Deich: also seitdem du das von der fortbildung so=n bisschen berichtet hast, hab ich für mich so entschieden okay, du gehst bewusst da dran, hast die augen offen, du musst, versuchst mehr wahrzunehmen, und ich bemühe mich; einfach so weiter zu arbeiten wie bisher; ohne mit der angst im rücken; (.) is dat jetzt in ordnung das ich äh dem klene beim duschen zugucke, weil der halt ne, verdacht auf ne, phimose hat; ich lass die tür extra auf, und guck dat dat in ordnung is, äh (.) wo der, ~
- Herr Aman: L ja
- Herr Deich: ~ kinderarzt dann auch sagt ja sie sollen sogar den, (.)penis eincremen, @wo ich dann sagte@ das geht nicht, darf ich nich, mach ich nich, is mir zu risikoreich,~
- Herr Aman: L mhm L ja
- Herr Deich: ~ eigentlich totaler schwachsinn, bei meinem eigen sohn würde ich das definitiv machen; äh um das vernünftig- und in der arbeit wo man, eh schon bei kindern hat, die~
- Herr Aman: L ja
- Herr Deich: ~ äh probleme genug in der welt hatten, darf man das dann nicht; das is irgendwie so, (2)
- Herr Aman: ja das problem, (.)klar, das is auch n problem, wo de sachst, so, (.) ich mein du bist nicht vatter du bis nicht mutter; aber äh, (.) irgendwo is dann auch schwer, (.) ja wenn ich jetzt den ganzen bereich sexualität nehme, wat äh beziehung, oder nähe und distanz, zu ~
- Herr Deich: L mhm
- Herr Aman: ~ anderen menschen betrifft, is ja auch wat sexuelles(.) wo is=n die grenze;
- Herr Deich: L mhm

GD6, 1075-1096

Herr Deich eröffnet diese Sequenz mit dem Bezug zu einer Fortbildung über sexuelle Gewalt in Institutionen, die der Gruppenleiter Herr Aman besucht hat und über die er die anderen Mitarbeiter*innen informiert hat. Das neu erworbene Wissen von Herrn Deich bringt ihn dazu, aufmerksamer zu sein, „mehr wahr zu nehmen“. Gleichzeitig spürt er aber auch „angst im rücken“ wenn er arbeitet. Er bemüht sich zwar, diese Angst zu unterdrücken, sie ist aber dennoch da und führt zu einer Handlungsunsicherheit: Er weiß nicht mehr, ob sein Handeln „in ordnung“ ist oder nicht. Als Beispiel führt er ebenfalls eine Duschsituation an. Hier geht es nicht um das Duschen selbst, sondern darum, dass er eine vermutete Phimose, eine Vorhautverengung, bei einem Jungen durch Eincremen des Penis behandeln soll. Das Beobachten des nackten Körpers, besonders des Penis, findet er an sich bereits problematisch und dies führt dazu, dass er sich mit einer offenen Tür absichert (mehr zu dieser und anderen Bewältigungsstrategien in Kap. 12). Die Aufforderung des Arztes, den Penis einzucremen, lehnt Herr Deich jedoch rigoros ab. Mit seiner Hand den Penis des Kindes zu berühren, überschreitet eine Grenze. Bemerkenswert ist hier wiederum, dass die Handlung nicht für das Kind

zu nahe wäre, also dass die Handlung an sich sexuelle Gewalt darstellen würde. Für die Gesundheit des Kindes wäre es gut, wenn die pädagogische Fachkraft die Intimität zulassen könnte. Die Ablehnung erfolgt, weil das Eincremen für Herrn Deich zu gefährlich ist. Es ist ihm sogar verboten („darf man das nicht“), dies zu tun. Obwohl Herr Deich in seiner Position sehr klar ist, findet er sie dennoch selbst ebenso problematisch. Denn die medizinische Indikation bleibt bestehen und der Junge wird, weil er in der Wohngruppe wohnt, schlechter versorgt als Kinder, deren Eltern die Aufgabe übernehmen könnten. Herr Deich vergleicht die Situation mit seinem eigenen Sohn und für ihn ist in gleicher Weise klar, dass er hier nicht zögern würde, den Penis einzucremen. Dass hier dem körperlichen Bedürfnis des Kindes nicht nachgekommen werden kann, findet Herr Deich sehr bedauerlich, vor allem, weil die Kinder in der Wohngruppe bereits vielen anderen Belastungen ausgesetzt sind. Die hintergründige Präsenz des Themas sexuelle Gewalt führt dazu, dass ein Kind schlecht(er) medizinisch versorgt wird. Herr Aman stimmt Herrn Deich zu und betont noch einmal die Handlungsunsicherheit, die sich im Bereich „sexualität“, „nähe und distanz“ und „beziehung“ ergibt und die daher rührt, dass die Mitarbeiter*innen unsicher sind, welche Handlungen von Dritten als legitim und welche als sexuelle Gewalt eingeordnet würden.

Auch das Team 3 thematisiert im Zusammenhang mit dem Thema Duschen, dass das Leben und Arbeiten in der stationären Wohngruppe die Möglichkeit bietet, dass es zu sexueller Gewalt kommen kann:

Herr Leut: ich glaub es ist halt ganz wichtig, das das was du gesagt hast, das man es halt auch jederzeit für möglich, hält und natürlich drauf achtet und das man auch auf der anderen seite det niemand übel nimmt wenn er nachfragt; in best- in bestimmten situationen, ne auch wenn=s n völlig unangenehmes thema is, ohne frage, aber das thema gibt=s. und klar kommen die in heime, das is ä:h wohl auch, steht wohl auch außer frage, aber es ist ja auch relativ, klar ersichtlich, dass wenn man n jugendlichen von der straße holt; mit dem auf zimmer geht, und den äh äh zum duschen schickt, ist das natürlich ne ne möglichkeit, [...]

GD3, 639-646

Im Kontrast zu den anderen Sequenzen geht es in dem Beitrag von Herrn Leut weniger darum, die Schwierigkeiten im Handeln zu betonen. Der Fokus in seinem Beitrag liegt in der problematischen Situation, dass eine Duschassistenz bzw. hier eine Überwachung beim Duschen die Möglichkeit bietet, dass sexuelle Gewalt

durch die Fachkräfte ausgeübt werden kann. Dies ist zwar ein „völlig unangenehmes Thema“. Aber dadurch, dass es die Möglichkeit gibt, muss die Frage nach der Legitimität des eigenen Handelns erlaubt sein¹. Die Fachkräfte müssen zulassen, dass überprüft wird, ob ihr Handeln im Sinne des Kindes war oder ob es sich um sexuelle Gewalt handelt. Auffällig ist hier im Kontrast zu den anderen Teams, dass Herr Leut die Frage nach der Legitimität zwar „unangenehm“ findet, er sich dadurch aber nicht unsicher fühlt. Im Gegensatz zu den anderen pädagogischen Fachkräften schränkt das hintergründige Thema sexuelle Gewalt sein Handeln nicht ein. Es stellt sein pädagogisches Handeln nicht infrage.

Über die meisten Teams hinweg wird von den Diskutant*innen betont, dass es bezüglich der Notwendigkeit, sich abzusichern, einen genderspezifischen Unterschied gibt.² Den männlichen Pädagogen wird viel stärker zugeschrieben, dass sie sich absichern müssen (bspw. GD1 432 ff.). Für sie ist es viel riskanter, körperliche Nähe zuzulassen, und das Geben von Nähe scheint für sie viel schneller nicht legitim. Neben dem Duschen gibt es einige andere Situationen, in denen die Körper der Kinder zu versorgen sind und die von den pädagogischen Fachkräften als ähnlich herausfordernd beschrieben werden: Es geht um das Wickeln von Kindern (GD1), und das Säubern von eingekoteten Körpern (GD3), das Wechseln von Wäsche und ebenfalls um Vorhautverengungen und andere Erkrankungen an Genitalien (GD3, GD5), sowie das Umkleiden im Schwimmbad und im Zelt (GD5).

Die Orientierung der Fachkräfte bestätigt sich in den weiteren Fokussierungsmetaphern. Dabei findet sich das grundlegende Dilemma bei allen sechs Teams gleichermaßen: Es gibt eine Handlungsanforderung an pädagogische Fachkräfte, dass sie die kindlichen Körper versorgen. Vor dem Hintergrund des Themas sexuelle Gewalt werden diese notwendigen intimen Handlungen jedoch besonders erklärungsbedürftig. Die pädagogischen Fachkräfte müssen auf der einen Seite den Bedürfnissen der Kinder und auf der anderen Seite den eigenen Bedürfnissen gerecht werden. In besonders intimen Situationen steht das kindliche Bedürfnis nach körperlicher Versorgung dem Bedürfnis der pädagogischen Fachkräfte nach Schutz vor falschen Beschuldigungen diametral gegenüber.

¹ Die Möglichkeit zu sexueller Gewalt wird in dieser Sequenz, und das ist typisch für dieses Team, auf die Annahme zurückgeführt, dass pädosexuelle Täter*innen Heime bewusst als Arbeitsfeld wählen. In weiteren Textstellen bestätigt sich, dass die Teams aus der Einrichtung B bei der Möglichkeit zu sexueller Gewalt ausschließlich männliche Täter mit einer pädosexuellen Orientierung im Blick haben.

² Ausgenommen ist Team 3. Hier sind in der Wohngruppe aber auch nur Jungen untergebracht und es arbeitet erst seit kurzem eine weibliche Fachkraft in der Gruppe.

Das Dilemma tritt vor allem dann zutage, wenn es zu einer großen Handlungsunsicherheit kommt und die Legitimität der Handlungsoptionen unklar ist oder wenn die Kinder aufgrund der Limitierungen im Heim unterversorgt sind. Besonders in den Orientierungen der familienanalog arbeitenden Wohngruppen zeigen sich diese starken Handlungsunsicherheiten. Der Umgang mit körperlicher Nähe im Zuge der Versorgung ist diffuser, weniger reglementiert. Es muss immer wieder neu verhandelt werden, wie mit entsprechenden Situationen umgegangen wird. Die pädagogischen Fachkräfte in den familienanalogen Wohngruppen würden gerne mehr auf die Bedürfnisse nach körperlicher Nähe eingehen können. Die nicht familienanalog arbeitenden Wohngruppen sehen die körperliche Versorgung eher technisch; diese ist zwar eine Herausforderung für das pädagogische Handeln, sie kann jedoch überwunden und kontrolliert werden.

10.2 Kindlich emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe

In der Bearbeitung der Frage, ob die Kinder ein Bedürfnis nach körperlicher Nähe haben und inwieweit die pädagogischen Fachkräfte diese beantworten sollten, sind die Wohngruppen sehr different. Auch hier findet sich wieder ein wesentlicher Unterschied zwischen den familienanalog arbeitenden Wohngruppen und den Wohngruppen, die nicht familienanalog arbeiten³: Ein Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach körperlicher und liebevoller Nähe wird ausschließlich von den familienanalog arbeitenden Wohngruppen wahrgenommen.

Nicht familienanaloge Teams

Im Folgenden wird anhand einiger Sequenzen rekonstruiert, dass die nicht familienanalogen Teams bei den Kindern und Jugendlichen kein Bedürfnis nach Nähe wahrnehmen.

³ Diese konzeptionellen Unterschiede wurden bereits in Kapitel 4 rekonstruiert.

- Frau Groß: also ich würde sagen die beziehung ist schon recht eng, was es nich gibt sind oder kaum sind so=so körperliche ähm ja weiß ich nich die umarmungen die holen se sich bei den eltern ab; so was mal ist das man jemandem auf ~
- Herr Adam: Lmhm
- Frau Groß: ~ die schulter klopft, oder vielleicht, mal über den kopf (.) streicht oder so; aber dass dass wirklich jemand sich weinend einem in die arme wirft oder so, also solche situationen gibt es (.) nich so und ähm auch ich=sach=mal abends, die kinder lesen alle selber oder hören n hörspiel, abends zum einschlafen, das ist nicht das irgendwer da stundenlang auf der bettkante sitzt und irgendwelche geschichten oder so vorliest, das is- (.)
- Frau Weg: das zeigt auch schon das siezen, also die kinder siezen uns zum beispiel auch, ich finde das sagt, das zeigt das auch nochmal ganz gut,
- Frau Groß: wen man siezt umarmt man auch eher nicht so @ () @jaja
GD2, 412-424

Diese Textstelle dokumentiert anschaulich, dass die pädagogischen Fachkräfte aus ihrer Sicht, bedingt durch die Konzeption (5-Tage Gruppe, nicht familienanalog) nicht mit dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach körperlicher Nähe konfrontiert werden. Das Bedürfnis wird den Kindern und Jugendlichen zwar nicht abgesprochen, es wird jedoch gegenüber den pädagogischen Fachkräften nicht geäußert. In der Orientierung der Fachkräfte wird das Bedürfnis der Kinder nach Nähe von den Eltern am Wochenende gestillt. Zwar gibt es einige kleine körperliche Berührungen, wie ein Schulterklopfen oder auch ein Streicheln über den Kopf. Große emotionale Bedürfnisäußerungen, wie das hier beispielhaft angeführte „jemand sich weinend einem in die arme“-werfen kommen einfach nicht vor.

Auch konzeptionell wird keine Atmosphäre geschaffen, in welcher Kinder und Jugendliche aufgefordert werden, diese Bedürfnisse zu äußern. Eine Situation, von der antizipiert wird, dass mehr Nähe entstehen könnte, wäre das abendliche Sitzen auf der Bettkante. Diese Situation, die von anderen Gruppen durchaus als risikofolle Situation beschrieben wird (s. u.), wird umgangen, indem die Kinder selbst lesen oder Hörspiel hören.

Als weiteres Mittel, um Distanz zu schaffen, benutzen die Mitarbeiter*innen hier die formale Anrede des Siezens. Das Siezen ist dabei gleichzeitig Ausdruck der Distanz und ein Mittel, um diese herzustellen: „wen man siezt, umarmt man auch eher nicht so“. Auch an weiteren Stellen in der Gruppendiskussion wird das Siezen als passend im Verhältnis der Mitarbeiter*innen mit den Kindern angeführt.

Von Team 3, der nahezu geschlossen und behavioristisch arbeitenden Wohngruppe, werden von den Jugendlichen selbst geäußerte Bedürfnisse nach körperlicher Nähe nicht erwähnt. Auch hier liegt es nahe, dass das Leben in der Wohngruppe so strukturiert ist, dass Bedürfnisse nach körperlicher Nähe nicht an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen werden. Körperliche Nähe wird von der Gruppe jedoch dann thematisiert, wenn es um aggressives Verhalten von Jugendlichen geht, das mit körperlichen Fixierungspraktiken der Mitarbeiter*innen beantwortet wird:

- Herr Leut: als ich den den ronaldo da in der turnhalle da irgendwie eine stunde beruhigen musste, da kommt alle zehn minuten auch einmal sie schwule sau, gehen sie runter von mir, und so, und das war durchaus auch dann der grund weshalb die polizisten, die da auch im haus waren dann irgendwann in die halle gekommen sind, und geguckt haben, was geht denn da eigentlich ab;
- Herr Holt: ja wenn ich überlege wie oft ich damals den fabian festhalten musste? und was der mir alles äh an den kopf geworfen hat? äh da war ich aber auch nicht immer weil ~
- Herr Leut: L @(.)@
- Herr Holt: ~ weil da hatten wir die regel noch nich, mit alle gehen auf zimmer, da war, da war der andere äh:::
- ?m: L () in den meisten zeiten eigentlich in der gruppe;
- Herr Holt: is doch der andere pädagoge mit den anderen jungs beschäftigt gewesen; wenn man selber (.) in ner krise war, dann war doch kein da der noch ne? also diese regel, dass alle auf zimmer gehen, wenn wenn irgendwas, ne größere krise is die gibt=s ja erst seit, nem jahr oder, (.) also
- Herr Leut: L ja wobei wie gesagt, also wenn man da zehn minuten n kind fest hält, das gerade äh=äh versucht schein einzuschmeißen, und steine zu schmeißen und was weiß ich was, ((einatmen)) dann is das nicht der klassische fall der des sexuellen missbrauchs; ne, also~
- ?m: L @(.)@
- ?m: L missbrauchs
- ?m: L nein, nein
- Herr Leut: ~ da könn wa vielleicht da könnte man dann- könn man dann wenn man diese neigung hat, vielleicht ne sexuelle belästigung irgendwie, äh vornehmen, aber wat (.) da biste ja keine zwei minuten (wirklich) unbeobachtet.
- Herr Holt: nein, nein aber ich meine wat der jung, was die jungs daraus halt machen können; oder? ()
- Herr Leut: L ja aber hätten sie ja eben nicht, also das ist ja nicht wirklich stichhaltig; ne, also wenn (.) klar kannst da, kannst jemanden da in probleme bringen, aber mmh; (2) [...]
- ?: L mhm

Situationen, in denen Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte festgehalten werden müssen, scheinen in der Wohngruppe regelmäßig vorzukommen. Sie sind dennoch nicht so alltäglich, als dass verallgemeinernd über sie gesprochen werden könnte. Vielmehr werden konkrete Beispielsituationen aufgerufen, die den anderen Fachkräften geteiltes Wissen zugänglich zu machen scheinen. Herr Leut berichtet von einer Situation mit „ronaldo“, den er „eine stunde lang beruhigen musste“. Hier wird zunächst eine Notwendigkeit der Interaktion konstruiert, die im Ursprung dem Jungen zugeschrieben wird: Der Junge hat sich scheinbar in einem starken Erregungszustand befunden, der das Handeln von Herrn Leut unhinterfragbar macht. Er „musste“ ihn „beruhigen“. Wie diese Beruhigung aussah, lassen die durch Herrn Leut zitierten Worte von Ronaldo erahnen. Scheinbar hat er sich auf ihm befunden („gehen sie runter von mir“) und zwar in einer Art und Weise, die der Jugendliche negativ mit Sexualität („schwule sau“) assoziiert hat. Hier geht es also um eine ganz andere Art der körperlichen Nähe als diejenige, welche in der Sequenz von Team 2 rekonstruiert wurde. Diese körperliche Nähe wird von dem Kind nicht wie ein liebevoller Körperkontakt gefordert, vielmehr wird hier gegen den Willen des Jungen körperliche Gewalt ausgeübt, um ihn am Aufstehen zu hindern. Diese Technik, die aus anderen verhaltenstherapeutischen Konzepten bekannt ist und scharf kritisiert wird, schreibt den Grund für den Einsatz des Körperkontaktes dennoch den Kindern zu. Sie bräuchten die Fixierung, um in ihrem Verhalten korrigiert zu werden, so die Argumentation der Vertreter*innen dieses Konzeptes.⁴

Herr Holt ruft ähnliche Situationen auf, die er mit dem Kind „fabian“ hatte. Auch für ihn war das Festhalten eine Notwendigkeit und damit unumgehrbar. Und auch er erinnert sich, dass der Jugendliche sich verbal geäußert hat. Auch wenn dies hier nicht explizit ausgeführt wird, ist zu vermuten, dass es um ähnlich negative sexuell gefärbte Äußerungen wie „schwule sau“ ging.

Im Anschluss an die beiden Beispiele folgt eine etwas verschlungene Formulierung dessen, was an den Situationen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich sexueller Gewalt problematisch ist. Es geht nicht darum, was die Jungen empfunden haben, sondern vielmehr darum, dass die Aussagen, die sie in der Situation oder auch danach getätigt haben, die pädagogischen Fachkräfte

⁴ Diese pädagogische Haltung ist hochproblematisch. Hier wird beschrieben, wie pädagogische Fachkräfte ohne offizielle Genehmigung (es handelt sich eben nicht um eine fakultativ geschlossene Gruppe) mittels ihrer körperlichen Überlegenheit Kinder fixieren. Gemeinsam mit Kolleg*innen habe ich an anderer Stelle kritisch über den Einsatz von körperlichem Zwang als Element von behavioristischen Konzepten geschrieben (Kessl et al. (2015). Zudem kann der Junge die Fixierung auch als sexuelle Gewalt empfinden, da eine solche Nähe zwischen den Körpern immer auch eine sexuelle Komponente aufweist.

beschuldigen, sexuell übergriffig gewesen zu sein. Die Angst vor diesen in ihren Augen falschen Anschuldigungen wird derzeit unter anderem dadurch kontrolliert, dass sie sich, wenn möglich, zu zweit in eine solche Situation begeben (vgl. auch Kap. 12). Herr Leut zweifelt an, dass das Fixieren von aggressiven Jugendlichen „der klassische fall der des sexuellen missbrauchs“ ist. Insofern bringen die Jugendlichen zwar durch ihre Äußerungen sexuelle Übergriffe als möglichen Horizont mit ein, dieser ist aber bei näherer Betrachtung für die pädagogischen Fachkräfte höchst unglaubwürdig, auch in der Beurteilung durch Dritte wie bspw. die Polizei. Dass in dieser gewaltvollen Situation sexuelle Gewalt verübt wird, finden die Diskutant*innen sogar lächerlich unrealistisch. Das Fazit ihrer Überlegungen ist dann auch, dass die Aussagen der Jungen sie vielleicht in Probleme bringen könnten, ihre Aussagen aber nicht für „stichhaltig“ angesehen werden würden. Damit wären hier die Beschuldigungen durch die Jugendlichen für die Fachkräfte nicht gefährlich. Das Konzept legitimiert hier die körperliche Nähe.

Familienanaloge Teams

Ganz anders ist die Orientierung in Bezug auf körperlich geäußerte emotionale Nähe in den vier familienanalog arbeitenden Teams. Hier geht es vielfach darum, dass Kinder und Jugendliche auf eine positive Art und Weise liebevollen Körperkontakt zu den pädagogischen Fachkräften suchen. Sprachlich sehr prägnant erläutert dies Team 5 in der nachfolgenden Sequenz, die sich direkt auf die Frage bezieht, ob und wie sexuelle Gewalt zum Thema wird:

Frau März: ja; also im grunde is es immer wieder thema, n weg zu finden, mit nem natürlichen umgang zueinander, weil kinder brauchen auch körpernähe, die möchten auch in den arm genommen werden, und das wollen wir auch gern geben, aber immer auch äh auf die signale zu achten, aha; wie normal ist das denn was hier gerade stattfindet; ne, und äh, wer hat welche bedürfnisse dabei; und ähm;

GD5, 940-945

Für Frau März wird das Thema sexuelle Gewalt im Aushandlungsprozess über „körpernähe“ präsent. Sie benennt das kindliche Bedürfnis nach körperlicher Nähe und sieht es als Aufgabe der Pädagog*innen, dieses zu beantworten: „das wollen wir auch gerne geben“. In der Aussage zeigt sich eine Ambivalenz: Auf der einen Seite soll die Aushandlung zu einem „natürlichen umgang“ führen. Unter diesem Vorzeichen wäre sie intuitiv und wenig hinterfragt. Auf der anderen Seite muss in der Interaktion auf Signale geachtet und immer wieder reflektiert

werden, ob es sich um eine „normale“ Interaktion handelt und wessen Bedürfnisse der Auslöser hierfür sind. Letzteres bedeutet, dass es neben den kindlichen, als legitim und natürlich gekennzeichneten Bedürfnissen nach liebevoller, körperlicher Nähe, auch Bedürfnisse gibt, deren Beantwortung nicht normal wäre. Hier wird eine Grenze zwischen einerseits natürlichen und dadurch legitimen Bedürfnissen und auf der anderen Seite unnatürlichen illegitimen Bedürfnissen gezogen. Da das Gegenüber der Kinder und Jugendlichen in den hier angesprochenen Interaktionen immer die pädagogischen Fachkräfte sind, muss Frau März die eigenen Nähebedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte meinen. Deren Beantwortung ist – so die Orientierung hier – nicht Teil dieses pädagogischen Verhältnisses. Die Sequenz wird mit einem Beispiel von Frau Siepen fortgesetzt:

Frau Siepen: ne, wenn die kinder halt n gutenachtkuss einfordern; geb ich den auf den mund, geb ich den auf die stirn; weil für mich war immer ganz klar, nur die mutter küsst einem kind auf den mund; ich gebe halt höchstens, im höchsten fall einen kuss auf die stirn, als gutenachtkuss wenn die noch ganz klein sind; wo sind dann meine persönlichen grenzen; was will ich, und das wir=s halt auch im team halt absprechen; was ist okay, was ist ~

Frau März: L °genau°

Frau Siepen: ~ nicht okay; das wir uns darüber hinaus austauschen;

Frau März: L und meine berufsbezeichnung
is zwar kinderdorfmutter, aber ich bin nicht die mutter; und ich leg da genauso viel wert auch auf diese begrenzung;

Frau Siepen: ne, das müssen die kinder halt auch verstehen, zu anfang sind sie natürlich wo sie denken, das will ich, das möchte ich haben, das fehlt mir, aber auch den kindern zu vermitteln das wir es nicht böse meinen, das was den- ne, das ist halt einfach so ne grenze für uns auch is; das wir da ganz klar den unterschied auch machen können; das-

Herr Weiler: L das es
thematisiert wird; also das s da noch mal speziell darauf angesprochen wird;

Frau März: ja (4)

GD5, 446-464

Das hier angeführte Beispiel für das kindliche Bedürfnis nach körperlicher, liebevoller Nähe und seine professionelle (Nicht-)Beantwortung verdeutlicht die Orientierung des Teams.

Das Ritual des Gute-Nacht-Kusses, das in der Eltern-Kind-Beziehung den positiven gemeinsamen Abschluss des Tages unterstreicht und so körperliche Zuneigung zwischen den Küssenden deutlich macht, kann in der Wohngruppe nicht unangepasst übernommen werden. Nicht das Bedürfnis des Kindes selbst ist hier das Problem, sondern dass der Gute-Nacht-Kuss auf den Mund der Mutter vorbehalten ist. Diese normative Annahme hebt die körperliche Beziehung zwischen der Mutter und ihrem Kind von anderen Beziehungen ab. Was das Besondere der Beziehung ist, bleibt hier implizit. Es ist aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte unerlässlich, mit dem Kind zu thematisieren, warum seinen Bedürfnissen zwar begegnet wird, diese aber nicht uneingeschränkt erfüllt, sondern reglementiert werden. Grund für die Reglementierung sind die persönlichen Grenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie die Grenzen, die von den Mitarbeiter*innen diskursiv als legitim („okay“) bestimmt werden. Der Maßstab, wie kindliche Bedürfnisse nach körperlicher Nähe beantwortet werden, ist nicht (allein) an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet. Stattdessen gibt es moralische, sittliche oder professionelle Grenzen dessen, welches Maß professionellen Pädagog*innen an Körperkontakt zu Kindern haben sollten. Der normative Bezugspunkt wird jedoch nicht deutlich. Zu den allgemeingültigen Grenzen kommen noch die persönlichen Grenzen der pädagogischen Fachkräfte hinzu, die ebenfalls dazu führen können, dass liebevoller Körperkontakt nicht zugestanden wird.

Eine ganz ähnliche Orientierung hinsichtlich emotionalen Bedürfnissen nach körperlicher Nähe findet sich in einem Beispiel bei Team 1. Die Darstellung der Rekonstruktion erfolgt zur besseren Lesbarkeit in Abschnitten.

- Betti: (...) oder andrea, also was für mich zum beispiel total tabu wär, wär n kuss auf den mund. also das war so (.) absolut tabu das würd da- da würde ich auch direkt sagen, so nee is nicht; geht gar nicht;
- Lilian: L das wirkt aber auch schon wieder komisch; also das wär () ja
- Betti: L n kuss auf den mund?
- Doro: aber es gibt auch, es gibt auch,
- [...]
- Doro: L kinder die das tun; ja
- [...]
- Tessa: aber ich könnte es verstehen, ne andrea finde ich dass die sehr liebebedürftig ist,
- Lilian: L aber n kuss auf den mund, (.) okay?
- Tessa: L nee, aber ich könnte es zum beispiel, also-
- [...]

Betti eröffnet die Sequenz mit der Nennung eines Namens „andrea“. Mit dem Aufrufen des Mädchens greift sie auf den konjunktiven Erfahrungsraum der anderen Fachkräfte zurück. Diese kennen Andrea, sie wissen, wie alt sie ist, was ihre Bedürfnisse nach Nähe sind. Das Aufrufen von Andrea steht in Zusammenhang mit einer starken propositionellen Grenzziehung: ein „kuss auf den mund“ eines Kindes ist für pädagogische Fachkräfte „absolut tabu“. Diese Aussage löst einiges an Diskussion aus. Es folgen einige zum Teil unverständliche Aussagen, die hier nicht abgebildet sind. Wichtig ist die Einschränkung, welche Doro der Aussage von Betti gegenüberstellt: „aber es gibt auch [...] kinder die das tun“. Der theoretischen absoluten Setzung von Betti stellt Doro hier ihre Erfahrung gegenüber: Auch wenn die pädagogische Fachkraft sich einen Kuss auf den Mund verbittet, so gibt es doch Kinder, die genau dies tun. Tessa knüpft an die Aussage von Doro an. Sie findet es nicht abwegig, dass Kinder Fachkräfte auf den Mund küssen. Sie kann es „verstehen“, weil sich hierin ein Bedürfnis nach „liebe“ ausdrückt. Lilian ruft die Grenze des Kusses noch einmal auf und bekräftigt sie, indem sie mit der Pause und dem nachgeschobenen, fragenden „okay?“ Tessas verstehende Position infrage stellt. Verhandelt wird hier, ob das große Bedürfnis nach Liebe eine solche körperliche Nähe legitimiert. Tessa differenziert daraufhin ihre Aussage. Mit dem „nee“ bestätigt sie, dass auch sie einen Kuss auf den Mund grenzüberschreitend findet. Die Proposition wird also bestätigt. Mundküsse sind tabu und sollen unterbunden werden. Die Bewältigungsstrategie ist hier dann ebenfalls das Ziehen von Grenzen durch die pädagogischen Fachkräfte. Weiter elaboriert Tessa, warum sie das Bedürfnis der Kinder, in diesem Fall eines Kindes namens Andrea, verstehen kann:

- Tessa: wir haben mit der n abendritual, wo man ähm ihr durchs gesicht fährt? und immer sagt dass der mond rund is, und er hat zwei augen nase mund, und da küssen wir ja ~
- Lilian: L @(.)@
- Tessa: ~ nicht, sondern halt nur so und sie macht zum beispiel so //küsst ihre eigene hand und berührt ihre lippen// und berührt dann damit die lippen; was ich nicht schlimm finde wenn ich zum beispiel auch mache, aber dadurch dass man diese KUSSbewegung macht, hatte ich letztens diese situation, dass ich sie auf dem arm hatte, und ~
- Franz: L ((räuspern))
- Tessa: ~ sie mir auf einmal n kuss auf die wange gegeben hat, ~
- John: L mmh
- Tessa: ~ wo ich gedacht hab, fand ich zu schnell, weil so lange bin ich noch nicht da; hab ich ihr dann auch erklärt, ähm //stimme höher// wo ich gedacht hab, was war das jetzt? //stimme wieder nochmal// also ich hab mich selber einfach erschrocken, und dann hab ich mit ihr ähm (.) bekleidungseinkauf gemacht, und die war total fertig, weil die n lan- n langen kindergartentag hat, und dann war auch so, dass sie es wieder versuchte, weil ich hatte sie so auf dem arm, und wir warteten gerade auf die mutter, und ähm, (.) war das so n halber, halbes ding zwischen, wange und mund, °da hab ich gedacht° was~
- Lilian: L@ (ah)@
- Tessa: ~ haste denn für sorgen, ne und dann //stimme hoch// so der mond ist rund? //stimme normal// dann hab ich=gesacht, ja nee, aber nicht so,
- Lilian. L @ (1)@

GD1, 943-961

Tessa berichtet zunächst von einem Abendritual, bei dem die pädagogischen Fachkräfte das Gesicht des Kindes berühren und dabei einen Kinderreim auf-sagen. Als Abschluss geben die pädagogischen Fachkräfte den Kindern einen Kuss auf die Hand, welche dann an die Lippen geführt wird. Nach Tessas Einschätzung führt diese Kussbewegung dazu, dass Andrea sie küssen möchte. Tessa führt zwei Beispiele an, bei denen Andrea sie im Kontext dieses Rituals auf die Wange bzw. in die Nähe des Mundes geküsst hat. Diese überfallartigen Küsse von Andrea erschrecken Tessa, sie rechnet nicht damit. Beide Male zeigt sie dem Mädchen auf, dass es hier eine Grenze gibt, die sie nicht überschreiten darf. Tessa begründet ihre Ablehnung damit, dass sie noch nicht so lange in der Gruppe arbeitet; zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion sind es fünf Monate. In beiden Fällen kontextualisiert Tessa die Situation. Das Mädchen ist bei ihr auf dem Arm, also körperlich sehr nah. Im zweiten Beispiel ist Andrea dazu noch müde und fragt nach dem Abendritual. Nachdem Tessa mit den beiden Beispielen das Tabu des Mundkusses bestätigt hat, geht sie weiter darauf ein, warum das Verhalten von Andrea dennoch verständlich ist.

- Tessa: wo ich dann ich (gedacht=hab) ne- aber was bei ihr nich also so schlimm empfinde, das ist n kleines mädchen und wenn jetzt doreen zum beispiel, du kennst die schon so lange und wenn die das bei ihr versuchen würde, ich fänds halt irgendwo sie sieht=s dann ja auch, mama küsst die und mama hat sie ja auch lieb, und doreen kennt sie ja auch schon eigentlich ihr ganzes leben, ich find=s halt irgendwo dann auch so normal wenn die kleinen das versuchen, aber ich denk mir dann halt auch so mmh, aber, weil du ja ~
L aber ~
- John: ~ sagst du findst das komisch, aber bei so kleinen?
- Tessa: ~ bei- bei mir, bei bei mir hat se das ja auch schon; also
John: auf die wange bei dem mond ist rund dann plötzlich, zack nach vorne, zack auf die-
- Tessa: L ja, kriegste ech n schock, °wo ich gedacht hab was?°
- [...]

GD1, 963-973

Tessa reflektiert ihre eigene Reaktion dahingehend, dass die Grenzüberschreitung für sie „nich [...] so schlimm“ ist. Andrea als kleines Mädchen verletzt ihre Grenzen so nicht. Es geht vielmehr um die angenommene Normalitätsvorstellung, dass in diesem Kontext ein Mundkuss zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind nicht zugelassen ist. Dennoch bringt Tessa Verständnis dafür auf, dass Andrea diese Unterscheidung noch nicht treffen kann: „doreen kennt sie ja auch schon eigentlich ihr ganzes leben“. Mit der Aussage wird deutlich, dass die Beziehung des Kindes zur pädagogischen Fachkraft für das Kind ähnlich sein könnte wie zur Mutter. Indem die beiden Beziehungen nebeneinandergestellt werden, liegt nahe, dass es auch eine tiefe emotionale Bindung zu Doreen gibt. Tessa resümiert „weil du sagst du findest das komisch, aber bei den kleinen?“. Mit dieser Frage wird Lilians Skepsis wiederum hinterfragt und es kommt zu einer Einschränkung. Zusammen mit der Aussage von John, der ebenfalls von seinem Erschrecken über einen Wangenkuss berichtet, kommt es zu einer vorläufigen Synthese: Kleine Kinder können selbst die Grenzen von Nähe, die sich im Heimalltag ergeben, noch nicht verinnerlichen. Dennoch sind Küsse auf den Mund für die jungen pädagogischen Fachkräfte erschreckend. Im Anschluss greift Franz die Situation auf und geht auf Andreas Ankommen in der Einrichtung ein:

- Franz: L aber das ist wirklich, das muss man, (.) genau nachfühlen so; ne also, dieses kind ist halt gekommen, da war=s äh (.)zwei ein halb. und es war halt=n kind, ~
- Lilian: L zwei ein halb
- Doro: L zwei
- Franz: ~ das äh ohne irgendwelche Probleme, ständig irgend-wildfremden leuten auf den schoß hüpfte, äh u-umarmt werden wollte, auch total süß und knuddelig kind; und ~
- ?: L ja
- Franz: ~ jeder meinte es auch dann auf den arm nehmen zu müssen, und durch die gegend tragen zu müssen, und alles; da war überhaupt keine distanzfähigkeit und unterscheidungsfähigkeit da, was da irgendwelche menschen betrifft, das hat sich im laufe der zeit äh enorm verändert,

GD1, 977-987

Franz beschreibt, wie sehr Andrea, als sie in die Einrichtung gekommen ist, Körperkontakt gesucht und diesen auch vielfach bekommen hat. Für sie schien es dabei nicht wichtig, wie gut sie die Menschen kannte. Dieses Verhalten steht im Widerspruch zu der zuvor entwickelten Orientierung, dass es einer längeren Beziehung bedarf, damit mehr Nähe zugelassen werden kann. Für Andrea scheint dies nicht der Fall gewesen zu sein und auch die Erwachsenen sind zu dem Zeitpunkt, als sie jünger war, auf die Nähe eingegangen. Es gab keine „unterscheidungsfähigkeit“. Hier sieht Franz eine Entwicklung, die das heutige Verhalten von Andrea relativiert. Auch wenn es heute gelegentlich grenzüberschreitend ist, hat sie früher noch viel mehr Körperkontakt eingefordert. Nach dieser allgemeinen Einordnung für die Kolleg*innen, die Andrea noch nicht so lange kennen, schließt er an und erläutert seine eigene Bewältigungsstrategie in Bezug auf das Mädchen:

Franz: äh jetzt kenn ich die halt auch schon so lang, und ich wie gesagt, ich war ja auch zwei wochen im gruppenurlaub mit ihr und; äh ich denk schon dass die n ne starke bindung auch zu mir hat; und d-die macht das halt bei mir auch immer mal wieder; oder will einfach mal n-nicht nur toben mit mir, sondern sich letztendlich ma, ausruhen, im-im-im meinem arm; wenn ich dann irgendwo sitze und die dann eben kommt wenn sie mich sieht, aber es ist etwas so, wo du natürlich wirklich auch erstmal hin fühlst, und auch erstmal irritiert bist und ~

?f: L mhm

Franz: ~ überlegst; ist dass jetzt angemessen, ist das jetzt passend? is das nicht passend und so weiter, (.) also da muss man schon ganz genau hinfühlen; ich hab dann für mich entschlossen, das ist passend, ich kenn se halt lang genug und gut genug, und wenn sie mir dann alle fünf tage mal n knutscher auf die wange legt, dann ist dass eben okay, aber äh ja das ist schon etwas wo du genau hingucken musst für dich;

Tessa: ja

GD1, 987-1003

Franz beschreibt hier zunächst seine eigene Beziehung zu Andrea. Sie hat eine „starke bindung“ zu ihm und sucht Körperkontakt sowohl zum „toben“ als auch, um bei ihm Ruhe zu finden. Die Haltung, die er hier aufzeigt, ist also nicht generalisierbar, sondern spezifisch auf das Kind bezogen. Hier weicht er vom generalisierten Tabu ab. Vielmehr fühlt er für sich nach, ob die Situation „angemessen“ ist oder nicht. Er wählt hier die Strategie, „auf sein Gefühl zu vertrauen“. Die Entscheidung, wie hier Grenzen gesetzt werden, ist also emotional und individuell. Dies korrespondiert mit den vorangegangenen Ausführungen von Tessa. Auch für sie war es eine individuelle Entscheidung, dass der Kuss auf die Wange nicht passend war. So können die beiden unterschiedlichen Einschätzungen von möglicher Körpernähe nebeneinander stehen bleiben. Während Franz sich von Andrea regelmäßig auf die Wange küssen lässt, lassen Tessa, John und Lilian dies nicht zu.

Im Kontrast zu den nicht familienanalogen Gruppen sehen die familienanalogen Gruppen deutliche Bedürfnisse der Kinder nach körperlicher Nähe. Diese sind sogar so weitreichend, dass sie trotz des deutlich körper-betonteren, familienanalogen Konzepts der Wohngruppe nicht vollständig beantwortet werden können. Den Kindern fehlt trotz des zugestandenen Körperkontaktes etwas, das nicht kompensiert werden kann, wenngleich die Unzulänglichkeit zumindest im Gespräch thematisiert wird. Diese Lücke, die durch das Leben außerhalb der Familie entsteht, beschreiben alle vier familienanalogen Wohngruppen. Auch wenn die Konzeption der Wohngruppen an Familie angelehnt ist und sie sich auch für körperliche Nähe zuständig fühlen, so bleibt ihre Antwort auf das körperlich-emotionale Nähebedürfnis doch eine andere als in Familien. Damit bleibt sie unzulänglich. In dieser Orientierung wird deutlich, dass die Wohngruppen sich an einem Familienbild orientieren, in dem Eltern eben diese Nähe geben können und wollen – obwohl die Kinder, die in der Wohngruppe wohnen, oftmals unterschiedliche Formen von Gewalt in der Familie erfahren haben. Ein professionelles Setting kann das kindliche Bedürfnis nach Nähe nicht in Gänze beantworten.

Während diese Lücke von Team 5 als strukturelle Bedingung beschrieben wird, bringt Team 6 die Lücke in Verbindung mit dem Thema sexuelle Gewalt und kritisiert, dass sie dem kindlichen Bedürfnis nach Nähe vor diesem Hintergrund nicht gerecht werden können:

- Herr Wall: jaja das ich=mein interessant, interessant daran is, dat es sich gar nicht um die sache des sexual- des sexuellen missbrauchs an sich geht, (.) der ja, perfide, so,~
- Frau Brand: L das is n mittel ne,
- Herr Wall: ~ perfide is dat man da gar nicht drüber zu sprechen brauch, sondern einfach nur die verunsicherung, wat macht dat mit mir; [...]
- Herr Wall: und dann is die frage für mich, wie geh ich damit um; wie weiß ich mich davor zu schützen, überhaupt jemals in einen verdacht zu kommen; muss ich (.) eine wand zwischen mir und den kindern aufbauen, die pädagogisch nicht sehr sinnvoll is; das heißt wenn jaqueline morgens aufste- oder von der schule kommt, hat n schweren tag gehabt, oder hat irgendwie, kenn=se ja, kommt die, darf ich dich einmal in den arm nehmen, einmal drücken;
- Herr Aman: mhm
- Herr Wall: joa; (.)nee lass ich- lass ich dann nicht mehr zu weil,~r
- Herr Deich: L allein, aber allein,-
- Herr Wall: ~ würde ein fremder dritter mich sehen; und würd der dat dann interpretieren; (.) und seine interpretation weiter bringen; steh ich da mit dem rücken an die wand;
- Herr Aman: dat heißt für dich, dat du, wenn wenn wenn es um sexuellen missbrauch geht, ständig so im spannungsfeld bist zwischen wat brauch ich, als schutz, und wat braucht dat kind zur ~
- Herr Wall: L zwischen, zwischen dem wat is pädagogisch zulässig, ~
- Herr Aman: ~ entwicklung
- Herr Wall: ~ wat is notwendig, guck se alle an, guck dir den den langen devin an, wenn der dann eben halt probleme mit seiner freundin hat und is dann unten durch; ne wie regina sagt, dann würd er sich am liebsten mal bei dir au=m schoß sitzen; einmal drücken, und einmal die schmuse- die schmuseeinheiten abholen, was ja aus pädagogischer sicht unheimlich sinnvoll, und unheimlich nötig wäre, aber wat ich vor diesem hintergrund, des sexuell, der gefahr des sexuellen missbrauchs bezichtig zu werden, dann aber nicht mache; (3) und dat nimmt mir, eine ganze portion an-
- Herr Aman: L mhm
- Herr Wall: arbeitsqualität auch, die ich auch geben könnte, aber nicht gebe, oder nicht GEBE, ohne irgendwie in verruf zu- oder in- oder mich nich in gefahr zu begeben.[...]

GD6, 1026-1065

Für Herrn Wall hat die Einschränkung der körperlichen Nähe zwischen den Fachkräften und den Kindern zunächst nichts mit „sexuelle[m] missbrauch[] an sich“ zu tun. Dieser ist so „perfide“, dass er – um im Bild der Grenze zu bleiben – weit hinter der Grenze dessen ist, was als passende körperliche Nähe zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern diskutiert wird. Den Alltag der Fachkräfte bestimmen jedoch genau diese Abwägungen des möglichen und unmöglichen Körperkontaktes. In der Gegenüberstellung wird sexuelle Gewalt klar von der pädagogischen Balance zwischen Nähe und Distanz abgegrenzt, die immer wieder

austariert werden muss. Diese Abwägung ist konstitutiv für pädagogisches Handeln. Vor dem Hintergrund von sexueller Gewalt in Institutionen entsteht jedoch eine „verunsicherung“ bei den Fachkräften, pädagogisch alltägliche Situationen der Nähe könnten vor dem Hintergrund des Themas sexueller Gewalt in Institutionen anders gelesen werden. Es entsteht die Angst, „in einen verdacht zu kommen“ und das Bedürfnis, sich vor dieser Situation zu schützen. Um diese Situation zu verhindern und handlungsfähig zu bleiben, gibt Herr Wall an, eine „wand“ zwischen sich und den Kindern aufzubauen. Diese Wand ist seiner Einschätzung nach in Bezug auf die pädagogische Beziehung „nicht sinnvoll“. In der weiteren Sequenz werden Situationen mit Jugendlichen beschrieben, die körperliche Nähe brauchen:

Herr Aman: (...) (.) ja wenn ich jetzt den ganzen bereich sexualität nehme, wat äh beziehung, oder nähe und distanz, zu~
 Herr Deich: L mhm
 Herr Aman: ~ anderen, menschen betrifft, is ja auch wat sexuelles-
 Herr Deich: L mhm
 Herr Aman: ~(.) wo is=n die grenze; wenn ich da sitze und jaqueline sein köppcken, wieder so mir an=ne schulter hat, und dann, gucken wir, wie heißt der krepel; gszs (.) ~
 Herr Deich: L mhm L mhm
 Herr Aman: ~guck=se mal mit, dat is ganz spannend; da is wat mit dem kind; dat dauert ja keine zwei minuten, zack is der kopf da; wie angeklebt;
 Frau Brand: L is glau- is beim devin genau so; der~
 Herr Deich: L mhm
 Frau Brand: ~rutscht dir ja fast auf=n- schoß ne?
 Herr Aman: JA. aber wirklich wo is da die grenze; (1) für mich wär~
 Frau Brand: L die grenze-
 Herr Aman: ~ die grenze ja auch schon, da erreicht unter umständen; wenn ich, wüsste, dat timm (.) fiktiv ne, (.) ~
 Herr Deich: L (das)
 Herr Aman: ~immer, (.) situationen, provoZIEREN würde; wo die dat macht; (.) dat wär für mich schon grenzverletzend; grenzverletzung;

GD6, 1090-1112

Die Sequenz wird von Herrn Aman zunächst mit einer theoretischen Argumentation eingeleitet. Er stellt heraus, dass Beziehungen zwischen Menschen und somit Nähe und Distanz in diesen Beziehungen etwas „sexuelles“ sind. Mit dieser einleitenden Verortung von Nähe in Beziehungen als etwas, das mit Sexualität verbunden ist, wird auf „die grenze“ verwiesen. Obwohl das Sexuelle in körperlicher Nähe mit eingeschlossen ist, darf Sexualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie Jugendlichen nicht gelebt werden. Während das Sexuelle konstitutiv ist, muss Sexualität unterbunden werden. Hier ist auffällig,

dass die Grenze dessen, was verboten ist, im professionellen Verhältnis in der Wohngruppe strenger zu handhaben ist als in der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern. Im Setting der Wohngruppe müssen Situationen der körperlichen Nähe kontinuierlich daraufhin befragt werden, ob diese grenzüberschreitend sind oder eben nicht. Als Beispiele werden zunächst Situationen angeführt, in denen Jugendliche selbst körperliche Nähe einfordern, indem sie auf der Couch sitzend ganz nah an die pädagogischen Fachkräfte heranrutschen, ihren Kopf an sie ‚ankleben‘ und fast auf den Schoß rutschen. Diese Situationen der Nähe, die von den Jugendlichen ausgehen, werden zugelassen, rufen aber bei den pädagogischen Fachkräften dennoch die Frage auf, ob sie vor dem Hintergrund des Themas sexueller Gewalt in Institutionen legitim sind. Weiter folgt eine Einschränkung von Herrn Aman: Er unterscheidet Situationen, in denen Jugendliche das Bedürfnis nach Nähe äußern, von solchen Situationen, in denen „timm“, (also Herr Deich) als eine pädagogische Fachkraft Nähe-Situationen „provoZIEREN“ würde. Während also das kindliche Bedürfnis nach Nähe in der Beziehung zur pädagogischen Fachkraft gestillt werden darf, wird ein Bedürfnis der pädagogischen Fachkraft nach Nähe tendenziell abgelehnt.

Die Rekonstruktionen für die anderen familienanalogen Teams zeigen homologue Orientierungen. Auch hier entsteht eine Verunsicherung, die zu einer Begrenzung von körperlicher Nähe zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen führt. Zusammenfassend lassen sich fünf Gründe identifizieren, mit denen die Teams die Begrenzung von körperlicher Nähe legitimieren:

- (4) Kinder müssen natürliche Grenzen der Intimität erlernen
- (5) Persönliche Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen nach mehr Distanz
- (6) Diskursive Aushandlung dessen, was die Mitarbeiter*innen als legitime/natürliche Nähe zwischen Pädagog*innen und Kindern sehen
- (7) Institutioneller Rahmen, der wenig Nähe zulässt
- (8) Angst vor Falschbeschuldigungen

Neben den generellen Begründungsmustern für die Begegnung des kindlichen Bedürfnisses nach Nähe werden diese Bedürfnisse der Kinder deutlich nach Alter und Geschlecht unterschieden. Im Folgenden soll auf diese beiden Merkmale noch einmal gesondert eingegangen werden:

Alter

Den Bezug auf das Alter der Kinder und Jugendlichen macht eine Sequenz aus der Gruppendiskussion mit Team 5 sehr deutlich:

- Frau März: [...] wir haben ja erzählt, (.) das die ersten kinder die kamen noch sehr klein waren;
- Y: mhm,
- Frau März: und da war das schon mal üblich das die auch sonntags morgens zu mir ins bett kamen; aber da waren dann drei @gleichzeitig@ die dann auch noch mal irgendwo, kuscheln wollten, oder wo man dann, mit kuscheltieren noch irgendwat gespielt hat oder der gleichen ne;
- Frau Siepen: L da is ja eigentlich immer nur einer, weil wenn einer dat will, dann wollen dat ja @alle@;
- Frau März: L so aber dat lass ich, lass ich ja nicht zu äh, wenn die nachher zehn jahre oder so sind; sondern es gibt ne bestimmte zeit, dafür und dann äh verändert sich das auch;
- Y: mhm
- Frau März: oder wenn nachts einer äh nicht schlafen kann oder albträume hat, dann äh hab ich wohl immer auch ne matratze parat liegen @wo derjenige drauf schlafen kann@ ne, also so sachen, sind ja schon auch wichtig an an ~
- Y: L ja
- Frau März: ~ nähe auch zu vermitteln; und nicht ich lass dich mit
- Y: L ja
- Frau März: ~ deinen problemen-alleine;
- Herr Weiler: L ja dann eben auch, dieses auch mal kebbeln, oder das man äh; ganz klar situationen hat, ähm so das is eigentlich mehr so so n kräftemessen auch; also ich hab das ab und zu auch mit den, mit den jungs, wo man dann auch so, so guckt äh, wo man die auch mal kitzelt, oder so, oder wo man äh dann auch mal äh kraft oder so ausprobiert; ähm ähm um zu zeigen auch so n bisschen äh also dass das auch normal is; ja
- Y: L ja
- Frau März: ja, und also ich mein es kann auch der ein oder andere jugendliche mal kommen und nimmt dich in den arm; und dann drückst du den auch mal eben zurück; das is is find ich is auch normal; ohne das da gleich @irgendwas dahinter stehen@ muss ne,
- Frau Siepen: °mh°

GD5, 1321-1353

Die Textstelle greift vier Situationen der Nähe auf, die jeweils mit dem Alter der Kinder verbunden werden und die in der Aneinanderreihung Differenzen im körperlichem Umgang mit den Kindern zeigen.

Als erstes beginnt Frau März mit einer Retrospektive auf die Zeit, als die heute jugendlichen Bewohner*innen noch „sehr klein“ waren. Aus anderen Erzählungen von Frau März ist bekannt, dass die meisten Kinder unter 3 Jahre alt waren, als sie aufgenommen wurden. Als die Kinder noch so jung waren, war es „üblich“, dass sie „sonntags morgens“ mit in Frau März' Bett kamen, um zu „kuscheln“ und mit „kuscheltieren“ zu spielen. Frau März ist amüsiert, als sie an diese Situationen zurückdenkt. Initiator*innen der hier hergestellten körperlichen

Nähe sind die Kinder, welche aktiv ins Bett der Fachkraft kommen. In diesem Alter beurteilt Frau März dieses Bedürfnis nach intensiver körperlicher Nähe als legitim und kommt ihm nach. Anders ist dies, wenn die Kinder älter werden. Mit „zehn jahre[n] oder so“ würde sie die Nähe auf diese Weise verweigern, selbst wenn die Kinder diese suchen würden. Mit dem Älterwerden der Kinder verschiebt sich hier eine Grenze der legitimen Nähe. Ähnlich wie im Beispiel mit dem Gute-Nacht-Kuss handelt es sich hier um eine Szene, die durch ihre Intimität auch eine sexuelle Konnotation aufweist. Es liegt nahe, dass diese sexuelle Konnotation für Frau März stärker wird, wenn die Kinder älter werden.

Das zweite Beispiel schließt direkt an das vorangegangene an und beschreibt den Umgang mit Nähe in Bezug auf die Gegenwart und mit Kindern und Jugendlichen, die zwischen zehn und 14 Jahre alt sind. Diese Kinder dürfen nicht mehr zu Frau März ins Bett, gleichzeitig gibt es Situationen, die auch nachts für sie zumindest eine körperliche Nähe (keine direkte Berührung) zwischen ihr und älteren Kindern legitimieren: Werden die Kinder von „alpträumen“ geplagt, dürfen sie auf einer Matratze neben ihrem Bett schlafen. Es ist Frau März aus pädagogischen Gründen wichtig, diese Nähe zu bieten. Auf diese Weise zeigt sie den Kindern, dass sie sie mit ihren Problemen nicht allein lässt. Damit wird die körperliche Nähe hier als pädagogisches Instrument benannt und bewusst reflektiert eingesetzt.

An diese pädagogische Begründung des Körperkontaktes schließt Herr Weiler an und berichtet, dass er sich mit Jungen auch mal „kebbel[t]“ und sie „kitzelt“, was für ihn ein Teil von „kräftemessen“ ist. Auch er setzt Körperkontakt ein um den Kindern „zu zeigen“, „dass das auch normal ist“. Damit übernimmt er in der Art und Weise, wie er mit den Jungen körperlich wird, Vorbildfunktion. Im Tun lernen die Jugendlichen mit körperlicher Nähe umzugehen. An dieser Schilderung ist ebenfalls interessant, dass sich der männliche Mitarbeiter ausschließlich auf die Jungen bezieht. Hier zeigt sich bereits, dass die pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf das Geschlecht der Kinder und Fachkräfte ebenfalls Unterscheidungen hinsichtlich der Legitimität von körperlicher Nähe machen.

In der vierten Situation geht es um die Erwidern einer Umarmung durch Jugendliche. Auch hier geht es erneut darum, dass die Situation als „normal“ beurteilt wird und dieses normal abgegrenzt wird von „irgendwas dahinter“. Dieses vierte Beispiel macht durch diesen Zusatz das Jenseits der Grenze präsent. Die Grenze bilden auch hier wieder, so die wahrscheinliche Lesart, die sexuellen Bedürfnisse von pädagogischen Fachkräften evtl. auch die der Jugendlichen, die hier zurückgewiesen werden müssen.

Auch das Alter der pädagogischen Fachkräfte wird in einigen Teams als konstitutiv für die Beurteilung der möglichen körperlichen Nähe diskutiert:

Herr Aman: [...] wir zwei diskutieren ja drüber äh, wat kann ich zulassen; wieviel nähe kann ich zulassen; wo ich dann sach, ach thorsten- äh timm, (.) pff ich kann dat zulassen; wenn der siebzehn is und sein köppken bei mir auf de schulter legt; dat is wat, ich bin n alte mann, mit grauen haaren, bei dir, WÄR dat SELBE TUEN, (.) ne ~

Herr Deich: L @(.)@

Herr Aman: ~ ganz andere qualität; ne?

Frau Brand: L dat hatten wir doch letzten mal

Herr Deich: L mhm L ja

GD6, 1647-1654

So besteht also hier in Team 6 die handlungsleitende Orientierung, dass eine ältere Fachkraft – Herr Aman ist fast 60 Jahre alt – im Vergleich zu einem jüngeren Mitarbeiter – Herr Deich ist Anfang dreißig – mehr körperliche Nähe zu einem Jugendlichen haben könne. Die Zeichen des Alters („grauen haare“) nähmen die mögliche sexuelle Konnotation aus der Situation weg.

Zwei Teams, in denen Kolleg*innen unter 30 arbeiten (Team 1 und 4), erzählen in ihren Gruppendiskussionen über Situationen, in denen gerade das relativ junge Alter der Fachkräfte relevant wird. Folgende Sequenz berichtet die 22-jährige Tessa aus ihrer Zeit als Anerkennungsjahrpraktikantin. In dieser Sequenz wird sowohl ihr Alter als auch das Alter der Jugendlichen sowie das Geschlecht der Akteur*innen relevant. Die Rekonstruktion der Sequenz (GD1, 581–630) ist im Folgenden in Abschnitte untergliedert, um sie für die Lesenden besser verständlich zu machen.

Die Beschreibung der Szene steht noch in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Eingangsfrage der Diskussionsleiterin. Die ausführliche Erzählung ist somit auch eine Antwort auf die Frage, ob die Mitarbeiter*innen schon einmal mit dem Thema sexuelle Gewalt durch Mitarbeiter*innen zu tun gehabt haben.

Tessa: ich glaub aber auch das es manchmal, auch so n bisschen was, mit (.) mit dem alter zu tun hat, ich glaub gerade so bei frauen, weil man sagt ja jetzt schnell das die männer jetzt so halt immer in gefahr sind, oder sowas;

GD1, 581-583

Tessa rahmt ihre Erzählung als Hinweis auf eine intersektionale Verschränkung von Alter und weiblichem Geschlecht in Bezug auf sexuelle Gewalt. Sie sieht es als eine Gegenüberstellung zu allgemein bekannteren Erzählungen über Männer, die durch die Thematisierung von sexueller Gewalt in „gefahr“ gebracht werden.

Sie bringt hier einen neuen Punkt mit ein, der nicht in gleichem Maß in der öffentlichen Diskussion besprochen wird.

Tessa: aber ich bin jetzt auch noch ziemlich jung und ich hab ähm, in der zeit meines anerkennungsjahres eine erlebnispädagogische maßnahme mitgemacht, ähm wo ich eine woche lang auf nem plattboot war, also wirklich auf engstem raum. wo man selber ja ziemlich wenig privatsphäre hat,

GD1, 583-587

Von der anfänglichen Allgemeingültigkeit der Aussagen verschiebt sich die Sprech*innenposition nun zu einer persönlichen. Tessa selbst ist „noch ziemlich jung“ und ihre Erzählung bezieht sich auf ihr Anerkennungsjahr, das noch nicht lange zurückliegt. Mit der Nennung dieses letzten Ausbildungsabschnitts positioniert sich Tessa aber gleichzeitig auch als Novizin im pädagogischen Feld. Sie ist nicht nur jung an Jahren sondern auch an Arbeitserfahrung.

Nachdem der Rahmen in Bezug auf das Alter abgesteckt wurde, skizziert Tessa Eckpfeiler der räumlichen Situation. Die nun folgende Erzählung bezieht sich auf einen erlebnispädagogischen Segeltörn. Dies impliziert, dass es vom pädagogischen Konzept her um ein ganzheitliches, also auch körperliches Lernen gehen sollte. Dazu gehört auch die relativ lange, intensive Zeitspanne gemeinsam mit den Jugendlichen. Das pädagogische Konzept und die räumlichen Gegebenheiten auf dem Schiff führen zu einer zwangsläufigen körperlichen Nähe, die kaum Raum für Privatheit lässt.

Tessa: und ähm auf dem plattboot waren halt nur die ältesten bewohner; also die ältesten heimbewohner und die, ähm=bewohner von der verselbstständigungsgruppe, und wir waren ähm (.) ja vier betreuer zwei frauen zwei männer und ich war halt die jüngste, und ähm; des waren dann fünfzehn jugendliche und der älteste war nur, (.) zwei jahre jünger glaube ich als ich; und das war dann schon schwierig sich da auch irgendwo durchzusetzen, und ich (.) hatte halt echt irgendwie probleme mir da irgendwie autorität mir dann zu verschaffen, gerade mit so nem pulk an jugendlichen, ähm wo man ja eher dahin gehört als zu der; altersgruppe von seinen kollegen, und ähm ja es war schon schwierig da irgendwie mit denen da zurechtzukommen;

GD1, 587-596

Nach der kurzen Einordnung zur räumlichen Enge greift Tessa nun wieder das Alter auf. Es geht ihr nicht per se darum, dass sie jung ist, sondern vielmehr um die Nähe im Lebensalter zwischen ihr und den Jugendlichen. Letztere gehörten zu den selbstständigsten und ältesten im Heim, waren also vermutlich 16 bis 19 Jahre alt. Sie selbst war lediglich zwei Jahre älter. Aus ihrer Perspektive gehörte sie altersbedingt eher in die Gruppe der Jugendlichen als zu den wesentlich älteren Kolleg*innen. Dieser geringe Altersabstand führte dazu, dass Tessa Autoritätsprobleme hatte. Die Jugendlichen werden von ihr als „pulk“ beschrieben. Eine Masse, in der die Einzelnen untergehen und die an dieser Stelle für Tessa zur Herausforderung, evtl. auch zur Bedrohung wird.

Tessa: ich war die einzige raucherin, und man durfte auf dem schiff halt rauchen, aber halt nur ganz vorne und man musste halt immer so gucken, wie ich mich mich auch präsentiere, und so mein kleidungsstil, was ich so anziehe, damit ich halt für die nicht irgendwie, (.) anzüglich wirke; und ähm; halt auch so sprüche kamen wie du hast mir nichts zusagen du könntest meine freundin sein,

GD1, 596-601

Tessa geht nun näher ins Detail der Situation. Sie als „einzige raucherin“ muss sich, um zu rauchen, aus dem Schutz des Achterschiffs nach vorne an den Bug begeben. Dieser Gang nach vorne exponiert sie gegenüber den Jugendlichen und machte sie unsicher in Bezug auf ihren Körper. Sie will sich so kleiden, dass sie nicht „anzüglich“ wirkt. Hier kommt zum ersten Mal explizit Sexualität mit in die Situation. Tessa sieht dabei die Verantwortung bei sich, die Sexualität möglichst aus der Situation herauszuhalten. Aber allein ihr Alter, dessen sie sich ja nicht entledigen kann, macht sie zur potentiellen Sexualpartnerin und aberkennt ihr in dieser Position das pädagogische Verhältnis, das immer eine generationale Differenz miteinschließt.

Tessa: und wo man dann auch manchmal gedacht hat ich möchte jetzt nicht am lagerfeuer mit denen so unheimlich nah beisammensitzen oder das die sich mehr so um mich tummelten, weil ich den glaub=ich auch einfach so sympathisch noch war, und auch auch greifbarer

GD1, 601-605

Für Tessa führt die fehlende generationale Differenz zu einer sehr unangenehmen Situation. In ihrer Perspektive betrachten die Jugendlichen sie noch als „greifbar“, als zur Verfügung stehende Sexualpartnerin. Diese Vorstellung führt dazu, dass sie Nähe tendenziell eher abwehrt und auf Distanz geht.

Tessa: wo ich mir so gedacht hab, (.) ja wenn man dann als junge frau mit den jugendlichen zusammenarbeitet finde ich dass ist halt auch nochmal was besonderes ist da den abstand auch irgendwie auch zu gewinnen, ähm und weil man halt auch schnell konkurrenz für die mädchen, wird, die ja dann eigentlich auf (.) die älteren stehen (.) ähm denn da irgendwie da auch zu gucken das man da immer schön sauber; bleibt und ähm sich mehr rauszieht was ja eigentlich schade ist weil man genauso mitmischen möchte wie die anderen älteren kollegen,

GDI, 605-612

In der vorläufigen Konklusion der Szene betont Tessa noch einmal, wie stark die Sexualität zwischen den älteren Jugendlichen und jungen Fachkräften aufgerufen wird, allein dadurch, dass der Altersabstand so gering ist. Besonders prägnant ist hier die Formulierung „sauber bleibt“. Ein sexuelles Begehren der Jugendlichen oder gar ein eigenes wäre etwas, was die Fachkraft beschmutzen würde. Um dies zu verhindern, muss sie stärker auf Distanz gehen als ältere Kolleg*innen dies müssen. Der geringe Altersabstand an sich bringt die Sexualität mit ein, dieser kann sie zwar mit Distanz begegnen, sie kann sie jedoch nicht wegnehmen.

Tessa: aber man eben ganz vieles immer irgendwie so im; ja im hintergrund musste ich mich viel halten ich konnt nicht immer so mit ins geschehen rein ähm was ich sehr schade fand; also ich bin zum beispiel dann extra nicht so wirklich dann schwimmen gegangen; (.) im meer weil ich mir gedacht hab des; (.) ich hätte jetzt nur=n bikini mit und wenn ich sowieso schon merk das die komisch drauf sind, würde ich=s jetzt nicht bewusst machen, weil ich mich dann auch nicht wirklich wohl gefühlt hab in dieser runde und so gedacht hab, man wird schon fast so, (.) ja dazu getriezt, irgendwas zu machen, und ich musste da echt manchmal so sitzen; (...) gedacht hab wat wat wollt ihr jetzt hier von mir, auf so engem raum;

GDI, 612-621

Selbst ihre distanzierte Haltung, die sie bedauert, führt nicht dazu, dass die sexuelle Aufladung wegfällt. Vielmehr fordern die Jugendlichen sie heraus, „irgendwas zu machen“. Sie fordern Tessa dazu auf, ihren Körper zu zeigen. Das ist Tessa unangenehm. Später, als sie in der Diskussion noch einmal auf den Segeltörn zu sprechen kommt, sagt sie, dass sie sich „wie so n stück fleisch“ (GD1, 1164) gefühlt habe und dass das Verhalten der Jugendlichen sie verletzt habe: „aber es war einfach so dieses seelische was auch so angeknackst wurde“ (GD1, 1165). Es zeigt sich, dass Tessas Erzählung eigentlich eine Erzählung über sexuelle Gewalt durch Jugendliche an jungen Fachkräften ist.

Tessa: und ich weiß nicht wenn dann wirklich jemand (.) so andere (.) ähm phantasien hat? finde ich das die einem das-, also nicht das ich den kindern das jetzt unterstelle aber es ist den manchmal echt leicht gemacht denke ich mir wenn da, (.) wenn ich jetzt wirklich lust gehabt hätte, ich wüsste nich wie da manche jugendliche so reagieren;

GD1, 621-625

Im Anschluss an die Konklusion zur Gewalt gegen sie selbst schlägt Tessas Erzählung doch noch einen Bogen zur Gewalt durch pädagogische Fachkräfte. Sie stellt die These auf, dass die sexuelle Aufgeladenheit, die aufgrund des geringen Altersabstandes anwesend ist, einen Risikofaktor für sexuelle Gewalt darstellt. Sie sagt zwar, dass sie nicht wüsste, „wie da manche jugendlichen so reagieren“, hat aber gleichwohl vorher schon sehr klar gemacht, dass die Jugendlichen sicherlich auf sexuelle Anspielungen ihrerseits eingegangen wären. Hier leitet Tessa das Risiko ab, dass jüngere Fachkräfte die Nähe im Alter zu sexuellen Handlungen nutzen könnten. Da die Jugendlichen jedoch Schutzbefohlene bleiben, ordnet Tessa die Handlungen als sexuelle Gewalt ein.

Tessa: (.) und das finde ich dann (.) die sind dann ja auch wirklich leichte opfer; (.) die ähm schmerzgrenze; und ja dieser schutz des eigenen körpers der jugendlichen ist da echt sehr niedrig finde ich; also die sind da wie für alles offen, also hatte ich den eindruck; wo ich mir gedacht hab puh und dann halt noch die verschiedenen schicksale dahinter, (.) fand ich schon nicht so schön zwischendurch;

(GD1, 625-630)

Abschließend entwickelt Tessa die Orientierung über die zunächst als gefährlich dargestellten Jugendlichen weiter. Hinter dieser Gefahr stehen dann doch „opfer“, die aufgrund von verschiedenen Schicksalen nicht für sich sorgen können und für die ein sexueller Kontakt mit einer pädagogischen Fachkraft dennoch sexuelle Gewalt wäre.

Geschlecht

Geschlecht wird ebenso wie Alter als bestimmende Kategorie für die Begegnung von körperlichen Bedürfnissen der Kinder eingeführt. Dabei wird sowohl das Geschlecht der Kinder selbst wie auch das Geschlecht der Mitarbeiter*innen als relevant benannt. In den in diesem Kapitel dargestellten Sequenzen und Auszügen sind hier bereits viele Aspekte berührt worden. Aus diesem Grund erfolgt nun keine weitere Rekonstruktion. Vielmehr werden die bereits aufgeworfenen Punkte zusammengefasst.

Deutlich wird, dass das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des Umgangs mit körperlicher Nähe sehr relevant ist. Über alle Teams hinweg kann gesagt werden, dass es eine Orientierung der Zuständigkeiten am gleichen Geschlecht gibt. Frauen sind tendenziell eher für die Bedürfnisse von Mädchen zuständig, Männer sind tendenziell eher für die Bedürfnisse der Jungen zuständig. Dies gilt für viele pauschalisierende Aussagen in den Gruppendiskussionen. Es werden aber auch immer wieder einzelne Beziehungskonstellationen angeführt, in denen Kinder und Jugendliche sich Bezugspersonen des anderen Geschlechts suchen und auch von ihnen körperliche Nähe einfordern. Über problematische Situationen berichtet bspw. das Team 4 mit der männlichen innewohnenden Fachkraft, Jan Hansen. Er als Kinderdorffamilienvater fühlt sich auch für die Begleitung der sexuellen Entwicklung der jungen Mädchen zuständig. Dies beschreibt er als Herausforderung, gerade weil er ein Mann ist.

Des Weiteren gibt es eine Tendenz der Zuständigkeit nach Tätigkeitsbereichen. Männer sind eher für Raufereien, Frauen eher für Sorge und Versorgung zuständig, wobei gerade durch die asynchrone Arbeit auch Männer Kinder duschen und Wickeln müssen. In Bezug auf die Sorgetätigkeiten kommt es auch zu einer Verschränkung mit der Kategorie Alter. Während männliche Mitarbeiter davon berichten, in der Kindertagesstätte nicht wickeln zu dürfen – egal welches Geschlecht das Kind hat – und auch in Bezug auf andere Körperpflegesituationen

wie die Duschasistenz gehemmt zu sein (s. o.), ist dies für weibliche Mitarbeiterinnen nicht in demselben Ausmaß problematisch. Männer sind jedoch in Bezug auf sexuelle Aufklärung und körperliche Bedürfnisse von älteren Jungen eher Ansprechpartner als die weiblichen Fachkräfte. In Bezug auf die von den Kindern angezeigten Bedürfnisse nach Körperlichkeit konnten keine Unterscheidung hinsichtlich des Geschlechtes rekonstruiert werden.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Sexuelle Gewalt als Denkmöglichkeit: „weil das einfach (.) so n unding ist, und so=was einfach so gar nicht geht und sein darf“

11

Die vorangegangenen Kapitel zu den Anlässen der Thematisierung von sexueller Gewalt waren durch den Inhalt der Diskussion, also durch die aufgeworfenen Themen selbst strukturiert. Damit war die immanente Sinnebene im Fokus der Interpretation und inhaltliche Themen wurden zum Tertium Comparationis, vor dessen Hintergrund die Orientierungen der Teams interpretiert wurden. Im nun folgenden Kapitel liegt der Fokus auf der Rekonstruktion der Art und Weise, wie gesprochen wird und damit auf dem konjunktiven Wissen. Wissenssoziologisch betrachtet geht es um das Wissen, das den Diskutant*innen nur schwer reflexiv zugänglich ist. Das Wissen ist stärker inkorporiert und damit handlungsleitend. Bereits im Kapitel 5, bei der Rekonstruktion des propositionalen Gehaltes des Stimulus und den Reaktionen darauf, war für die Analyse die Art und Weise maßgeblich, wie die Teams auf den Stimulus reagiert haben. Es konnte rekonstruiert werden, dass alle Teams sich von sexuellen Gewalttaten in der eigenen Institution distanzieren, um in der Folge als unbeteiligt an sexueller Gewalt an der Gruppendiskussion teilzunehmen zu können. In der Orientierung aller Teams sind die befragten pädagogischen Fachkräfte selbst kein Teil von Gewaltkonstellationen, sondern stehen außerhalb.

Obwohl sie mit Gewalttaten bislang nicht in Berührung gekommen sind, gibt es zahlreiche Anlässe außerhalb der Institution und im pädagogischen Handlungsalltag, die sexuelle Gewalt zum Thema werden lassen. Das haben die vorangegangenen Kapitel 6–10 gezeigt. Sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene ist für die pädagogischen Fachkräfte sehr präsent. Die Medien haben sie selbst, ihren Träger und die Gesellschaft sensibilisiert. Die Institution der Heimerziehung bietet zahlreiche Anlässe, sowohl was ihre generelle organisationale und pädagogische Konstitution angeht als auch spezifische Bedingungen einzelner

Konzepte. Situationen der körperlichen Nähe zum Stillen emotionaler Bedürfnisse von Kindern und auch für ihre Versorgung rufen das Thema sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene auf. Nicht zuletzt sind es reale Beschuldigungen von pädagogischen Fachkräften, die das Thema aufrufen. Trotz dieser bekannten Fälle bleibt die Orientierung vorherrschend, selbst kein Teil einer Gewaltkonstellation zu sein. Auch dann nicht, wenn es einzelne Gewalttaten gegeben hat. Die inkorporierte Orientierung steht in einem deutlichen Konflikt mit Adressierungen der Medien und zum Teil der Organisationen. Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich gesellschaftlich und in einigen Fällen auch von der Organisation als potenzielle Täter*innen positioniert. Sie beschreiben einen Generalverdacht, mit dem sie alltäglich umgehen müssen. Dieses generalisierte Misstrauen passt nicht zu ihrer Selbstpositionierung als unbeteiligt. Es entsteht eine Inkongruenz zwischen der Selbst- und der Fremdpositionierung.

Die nun folgenden Ergebnisse schließen genau an diese Inkongruenz an. In den Blick genommen wird hierfür, wie in den Gruppendiskussionen gesprochen wird. Dabei finden sich abermals mehr Homologien als Unterschiede zwischen den Teams. Da die Homologien eine ungewöhnlich breite gemeinsame Orientierung über alle Teams hinweg beschreiben, sind sie besonders relevant. Vor diesem Hintergrund ist dieses Kapitel auch strukturiert. Es geht zunächst (11.1) um die Sprache, die Worte und Formulierungen, die im Diskursverlauf verwendet werden. Die leitende Frage dabei lautet: Wie wird über sexuelle Gewalt gesprochen? Im zweiten Teil des Kapitels (11.2) wird deutlich werden, dass die Distanzierung der Fachkräfte von sexueller Gewalt damit einhergeht, dass sie sich sexuelle Gewalt in ihrem konkreten Arbeitsalltag nicht oder nur sehr schwer vorstellen können.

11.1 Sprachliche Distanzierung von sexueller Gewalt

Auch wenn bislang die Art, wie über sexuelle Gewalt gesprochen wird, nicht im Fokus stand, ist bereits an einigen Stellen deutlich geworden, dass die pädagogischen Fachkräfte viele Umschreibungen, Euphemismen, Übertreibungen und Auslassungen nutzen, wenn sie über sexuelle Gewalt sprechen. Im Folgenden soll der Modus, in dem von sexueller Gewalt gesprochen wird, in den Blick genommen werden. Zu dem Zweck wurde exemplarisch eine Fokussierungsmetapher von Team 3 ausgewählt, die bereits zuvor mit dem Fokus auf die dort thematisierten Vorwürfe gegen eine pädagogische Fachkraft analysiert worden ist (vgl. 9.1). In dieser Analyseeinstellung wird nun gezeigt, wie hier sprachlich mit dem Thema sexueller Gewalt umgegangen wird und was sich in diesem Modus des

Sprechens dokumentiert. Die Darstellung der Rekonstruktion erfolgt zur besseren Nachvollziehbarkeit in kleinen Sinneinheiten.

Herr Braun: ich hab, mmh; also ich hab mit dem thema immer, wieder auch, ähm ja ich weiß nicht; indirekt (.) kontakt gehabt, in dem, also in- in dem ich mir (1) ja also seit ich wieder, seit ich in der jugendhilfe arbeite, immer wieder auch die frage gestellt, okay wie ähm (.) wie- wie äh sicher kann man sich gegen entsprechende:: vorwürfe ab- oder () in- in dem man sich fragt, macht man türen hinter sich zu oder lässt man sie lieber auf, ist man mit den kindern alleine, oder nicht;

(GD3, 481-486)

Der Redebeitrag von Herrn Braun ist verschachtelt, stockend und dadurch schwer verständlich. Paraphrasiert ist die Aussage von Herrn Braun, dass er, seit er wieder in der Jugendhilfe arbeitet, sich immer wieder die Frage gestellt hat: Wie kann man sich gegen „entsprechende:: vorwürfe“ absichern? In der kontinuierlichen Selbstreflexion über die Fragen, ob man Türen auf oder zu lässt, oder mit Kindern allein ist, ist er in „indirekten“ Kontakt mit „dem Thema“ gekommen.

Die Fokussierungsmetapher eröffnet Herr Braun, indem er Bezug auf das „thema“ nimmt. Mit dem bestimmten Artikel – „dem“ – zeigt Herr Braun an, dass er nicht über irgendein Thema spricht, sondern über eines, von dem er annimmt, dass es den anderen Anwesenden bekannt ist. Bereits im Stimulus wurde „das thema sexuelle gewalt durch Mitarbeiter*innen“ benannt und auch in der verkürzten Form als „das thema“ bezeichnet (vgl. Kap. 5). Der Zusatz „das thema“ war in der Stimulusfrage notwendig, um die Erwartung zu markieren, dass die Diskutierenden über einen für ihre Arbeit relevanten Themenkomplex sprechen, nicht notwendigerweise aber über einen konkreten Akt sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit. Die Formulierung von Herrn Braun nimmt diese Differenzierung auf. Während im Stimulus das Thema jedoch näher bestimmt und von sexuellem Missbrauch und sexueller Gewalt gesprochen wurde, geschieht dies hier nicht. Was das Thema ist, wird nicht benannt.

Die nächsten Worte sind stockend gesprochen. Herr Braun sucht nach der richtigen Formulierung, das zuerst geäußerte „immer, wieder auch“ wird verworfen. Er kommentiert auf der Metaebene, dass er nicht genau weiß, wie er die Präsenz des Themas beschreiben soll und entscheidet sich dann für die Formulierung „indirekt (.) kontakt gehabt“. Im „indirekt“ dokumentiert sich die in Kapitel 5 rekonstruierte Figur der Distanzierung. Herr Braun war nicht selbst beteiligt, gleichwohl war sexuelle Gewalt als Thema relevant. Vor dem Wort „kontakt“

fällt eine kurze Pause im Sprechen, dann folgt ein sehr stockend gesprochenes ‚indem ich mir‘ („in dem, also in- in dem ich mir“), gefolgt von einer etwas längeren Pause. Der Satz wird nicht beendet. Das Stocken, die Pausen und der Abbruch zeigen, dass es Herrn Braun schwerfällt, auszudrücken, wie er selbst indirekt mit dem Thema sexueller Gewalt in Kontakt gekommen ist. Nach der unvollständigen, abstrakten Einleitung entscheidet Herr Braun sich dazu, seine konkrete Handlungspraxis zu beschreiben und daran zu erläutern, was er abstrakt nicht zu formulieren vermag.

Auch die Beschreibung beginnt holprig: „ich hab, mmh; also ich hab mit dem thema immer, wieder auch, ähm ja ich weiß nicht;“. Herr Braun braucht Zeit und überlegt, beginnt zu formulieren, bricht ab und versprachlicht mit „weiß nicht“, dass er nach Worten ringen muss. Konkret wird er dann bei der Initialisierung des Themas. Seit er in der Jugendhilfe arbeitet, ist das Thema für ihn relevant. Seine berufliche Praxis hat also dazu beigetragen, dass er indirekt mit sexueller Gewalt in Berührung gekommen ist. Kontinuierlich begleitet Herrn Braun seit dem Eintritt in die Jugendhilfe die Frage, wie er sich gegen „entsprechende: vorwürfe“ absichern kann. Mit dieser Konkretisierung wird deutlich, dass es beim Thema sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene vor allem zunächst um den Selbstschutz der professionellen Fachkraft geht. An dieser Stelle ist die Formulierung „entsprechende: vorwürfe“ relevant. Zunächst zum „entsprechende:“: Etwas zu entsprechen bedeutet, ihm oder ihr ähnlich zu sein, aber auch, aus ihm entstanden oder mit ihr in Übereinstimmung zu sein. Das Adjektiv bestimmt hier die „vorwürfe“ näher und macht so deutlich, dass sie mit etwas in Zusammenhang stehen – das ist in diesem Fall „das Thema“. Es handelt sich hier also um Vorwürfe, die sich aus „dem Thema“ ergeben. Die Notwendigkeit zum Selbstschutz ist genuiner Bestandteil des Themas sexuelle Gewalt, welches für ihn immer Fragen und damit Handlungsunsicherheit mitbringt.

Die Handlungsunsicherheit bezieht sich vor allem auf räumliche Nähe und das Ermöglichen von Kontrolle über die eigenen Handlungen in körperlicher Nähe zum Kind. Das Öffnen von Räumen und die Möglichkeit von Kontrolle des eigenen Handelns durch die Anwesenheit anderer (nicht allein sein) ist mit dem Thema sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verbunden. Damit werden Situationen, die im Handlungsalltag alltäglich sein müssen, zu potenziell gefährlichen Situationen. Dies alles lässt sich im Kontext der Gruppendiskussion rekonstruieren. Auf die Sprache fokussiert wird deutlich, dass auch sprachlich deutliche Distanz zu Sexualität und sexueller Gewalt eingenommen wird. Nur durch den Kontext ist es möglich, die Frage zur Handlungspraxis einzuordnen.

Herr Braun: also ich, das ist schon, äh ich hab (.) vorher in dem ~
 Frau Kreis: L he
 Herr Braun: ~ anderen kinderheim gearbeitet, äh während des studiums;
 und auch da wurde das schon manchmal so, thematisiert das-
 das gesagt wurde ja; gilt für jeden hier, guck das du
 möglichst transparent äh arbeitest.

(GD3, 487-491)

Herr Braun ergänzt die erste Beschreibung durch eine weitere. Auch diese wird wieder stockend und im Ringen nach Worten eingeleitet. Während des Studiums hat Herr Braun in einem anderen Kinderheim gearbeitet und dort, ebenso wie in Einrichtung B, wurde „das“ manchmal angesprochen. Auch in dieser Aussage wird wieder nicht konkret benannt, worum es eigentlich geht. Es wird nicht deutlich, für was das Pronomen „das“ steht. Es bleibt offen, *was* genau in der Einrichtung benannt wurde. Aus dem Kontext lässt sich erschließen, dass es um sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene geht. Dennoch bleibt sexuelle Gewalt begrifflich verschleiert und so auf Distanz. Das Thema sexuelle Gewalt wird in eine Anweisung an die pädagogischen Fachkräfte übersetzt, dass sie „möglichst transparent“ arbeiten sollen. Auch diese Anweisung zielt darauf, das eigene Handeln sichtbar und damit kontrollierbar zu machen. Die Verbindung bleibt hier indirekt.

Inhaltlich geht die Sequenz mit einem Redebeitrag von Herrn Leut weiter, der die Proposition von Herrn Braun aufgreift. Herr Leut schildert (GD 3, 492–499), dass es immer wieder vorkommt, dass Kinder weglaufen. Wenn diese dann stinkend wiedergebracht werden, gehen sie als erstes duschen, dabei ist eine pädagogische Fachkraft „natürlich“ (494) anwesend und durchsucht die Kleidung „und so weiter“ (495). Herr Leut hat sich „immer daran gehalten“ (496) die Duschbegleitung nicht alleine durchzuführen. Er hat entweder einen Jungen oder einen Kollegen dazu gestellt (497). Der Beschreibung über die Handlungspraxis fügt Herr Leut noch ein Argument hinzu, welches in der reflektierenden Interpretation ob der Art und Weise des Sprechens die Orientierung von Herrn Braun bestätigt:

Herr Leut: damit da einfach im nachhinein, nicht, was auch schon passiert is, ich kann mich auch dran erinnern, das ich schon schon kinder am boden festhalten musste, die dann nachher ihren eltern erzählt haben, ich hätte denen wer weiß wo hin gepackt und so ne, also das klar; das kommt vor; und dagegen sollte man sich absichern indem man einfach immer n zeugen dabei hat; (10)

GD3, 499-503

Der Einstieg in die Begründung ist sprachlich besonders interessant: „damit da einfach im nachhinein, nicht, was auch schon passiert ist,“: In dieser Ellipse wird nicht ausgeführt, was im Nachhinein nicht passieren soll, ebenso wenig wird benannt, was schon einmal passiert ist. Sinnlogisch sind das, was in die Lücke gesetzt werden könnte, Beschuldigungen sexueller Gewalt. Diese scheinen aber als Gegenstand unaussprechlich und gleichzeitig Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes, sodass es gegenüber den Mitdiskutant*innen keiner Explikation bedarf.

Dass es um Beschuldigungen geht, wird durch das elaborierende Beispiel bestätigt. Kinder haben ihren Eltern erzählt, Herr Leut hätte ihnen „wer weiß wohin gepackt“. Diese hyperbolische Formulierung wirkt theatralisch und erweckt den Eindruck, die Kinder hätten in ihrer Aussage übertrieben. Sie lässt die Aussage der Kinder abwegig erscheinen. Durch die Formulierung bringt Herr Leut Distanz zwischen sich und das Thema sexuelle Gewalt, sprachlich entkräftet er den Vorwurf. Nach einer zehneckündigen Pause konkludiert Herr Leut:

Herr Leut: also manche von den kindern wissen das ja. dass das n punkt ist, womit man, (.) das dann von den- von den tatsächlichen dingen zu unterscheiden, wenn was passiert, (also ich) (2)

GD3, 503-505

Auch in diesem Redezug werden weder sexuelle Gewalt noch Beschuldigung o. ä. benannt. Stattdessen geht es wieder nur um „das“. Das stellvertretende Pronomen wird wiederholt. Was hier mit „das“ bezeichnet wird, ist von „den tatsächlichen dingen“ zu unterscheiden von denen, „wenn was passiert“. Mit dieser Sprechweise werden die Beschuldigungen sprachlich gegenstandslos, nicht tatsächlich. Aber auch die „tatsächlichen dinge[]“, vermutlich sind hier Gewalttaten gemeint, werden sprachlich weiter verhüllt.

Der Modus des Sprechens bestätigt sich auch in weiteren Redebeiträgen von Herrn Holt und Herrn Braun (GD3, 506 ff.), in denen Formulierungen wie „darüber“, „solche Sachen“ und „das“ genutzt werden. Es wiederholen sich die sprachlichen Formulierungen leicht abgewandelt. Dabei wird für Außenstehende zunehmend unklar, ob falsche Beschuldigungen sexueller Gewalt der umschriebene Gegenstand sind oder aber sexuelle Gewalttaten. Dies klärt sich erst später in einem Redebeitrag von Herrn Braun:

Herr Braun: ähm ich hab mir da=äh nochmal, (.) mehr als nur gedanken gemacht, als=s irgendwann, ähm (3) ich- äh ich gehört hab, dass äh die damalige heimleiterin, irgendwie in ehemalige gruppen gegangen is, in denen ich gearbeitet hab, und gefragt hat ob ich eigentlich, n bisschen zu oft und zu lange kinder auf dem schoß gehabt hab, (1)

GD3, 513-517

In dieser Erzählung einer konkreten Situation aus einem Handlungsalltag verdeutlicht Herr Braun Beschuldigungen gegen ihn. Genau wie Herr Leut hat er diese Situation schon erlebt. Interessant ist in dieser Analyseinstellung nun die Formulierung dessen, was Gegenstand der Beschuldigung war: „n bisschen zu oft und zu lange kinder auf dem schoß“ gehabt zu haben. Diese Formulierung ist ein Euphemismus, mit dem Herr Braun die Vorwürfe, die gegen ihn vorgebracht wurden, in unschuldige Worte kleidet. Ein Kind auf dem Schoß zu haben ist prinzipiell nicht strafbar und nicht per se grenzüberschreitend. Der Zusatz „zu oft und zu lang“ deutet darauf hin, dass es sich hier jedoch um ein ordnungswidriges Schoßsitzen handelt. Dies in Zusammenhang mit sexueller Gewalt zu bringen, erfordert eine Übertragungsleistung. Klare Aussagen, wie bspw. ‚mir wurden sexuelle Übergriffe unterstellt‘, werden auch an dieser Stelle von Herrn Braun nicht getroffen. Es kann sein, dass auch von der Leitung diese Vorwürfe nicht konkret benannt wurden. Dennoch übernimmt Herr Braun die verschleierte Sprache.

Der Modus des Sprechens von Team 3 kann als distanziert bezeichnet werden. Die Sprache der Fachkräfte umgeht und verdeckt sexuelle Gewalt und die Beschuldigungen sexueller Gewalttätigkeit gegen sie. Sexuelle Gewalt dringt in diesem distanzierten Sprachmodus auch als Thema, Tat und Tatvorwurf mit großer Distanz zu ihnen durch. Dieser Modus bestätigt sich an weiteren Fokussierungsmetaphern der Gruppendiskussion von Team 3 und für alle weiteren Teams.

11.2 Von der Schwierigkeit sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen zu denken

Mit der sprachlichen Distanzierung von sexueller Gewalt geht ein weiteres Phänomen einher: Eine große Schwierigkeit der pädagogischen Fachkräfte besteht darin, sich vorzustellen, dass eine*r ihrer Kolleg*innen sexuelle Gewalt gegen Kinder ihrer Wohngruppe verübt. Fünf Teams beschreiben innere Abwehrtendenzen für Situationen, in denen Kolleg*innen unter Verdacht geraten würden,

sexuelle Gewalt angewendet zu haben. Diese sind für die fünf Teams unterschiedlich ausgeprägt. Die Rekonstruktion der unterschiedlichen Orientierungen bzw. Ausprägungen von Orientierungen, ist für die Analyse dieser Arbeit essenziell wichtig, da davon auszugehen ist, dass die Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte für pädagogisches Handeln leitend sind. Dies gilt zum einen für den Umgang mit realen Verdachtsfällen gegen Kolleg*innen sowie Situationen, in denen sexuelle Gewalt organisational tabuisiert wird. Dies gilt aber auch für den Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit Situationen der Nähe, die, wie das Kapitel 10 gezeigt hat, für die pädagogischen Fachkräfte herausfordernd sind, weil sie nicht unter Verdacht geraten wollen, sexuelle Gewalt auszuüben. Die Bewältigungsstrategien eben dieser Nähesituationen ist Gegenstand des Kapitels 12. Die hier nun folgenden Ausführungen sind somit als Scharnier zu verstehen zwischen der teamseitigen Markierung von Nähesituationen als problematisch und deren alltagspraktischer Bearbeitung.

Zentral für die Rekonstruktion der Orientierungen sind Reaktionen der Teams auf den Stimulus II in den Gruppendiskussionen, da dieser die Teams explizit dazu auffordert, sich eine Situation vorzustellen, in der ein Kollege von ihnen sexuelle Gewalt ausübt. Zum besseren Verständnis sei hier noch einmal der Stimulus II abgebildet:

In Ihrer Gruppe wohnt der 10-jährige Junge Daniel. Eines Abends, nachdem Daniel und die anderen Kinder schon zu Bett gegangen sind, kommt der Diensthabende Mitarbeiter in sein Zimmer, weil er noch Licht gesehen hat. Er fragt Daniel, was los sei und setzt sich zu ihm aufs Bett. Nach einer Weile beginnt er Daniel zu streicheln, erst an den Schultern, dann am Bauch und schließlich an seinem Genital. Daniel ist das sehr unangenehm. Nach einer halben Stunde gibt der Mitarbeiter Daniel einen Zungenkuss und verlässt das Zimmer.

Was denken Sie, was würde Daniel, wenn er bei Ihnen wohnen würde, tun?

Aus dem Leitfaden, siehe Kapitel 3.2

Der Stimulus erzählt schematisch eine Abendsituation in der Wohngruppe. Die Formulierungen sind neutral gehalten, um den Diskutant*innen einen Interpretationsspielraum zu lassen.

Die Darstellung der Reaktionen der Teams erfolgt kontrastiv. Dabei wird zunächst die Orientierung von Team 6 der Orientierung von Team 3 gegenübergestellt. Vorab ist anzumerken, dass Team 6, wie alle anderen Teams ebenfalls,

sich darüber im Klaren ist, dass es potenziell in allen pädagogischen Einrichtungen sexuelle Gewalt geben kann. So wird in der Gruppendiskussion von Team 6 formuliert: „übergreifigkeiten sind; is ja überall;“ (GD6, 1265). Gleichzeitig dokumentiert sich in der Reaktion des Teams auf den Stimulus II, dass sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen in der konkreten Arbeit unvorstellbar ist:

- Herr Aman: ääh spontan wat ich im kopf hab, der nächste der im dienst kommt, kriegt dat auf=s auge gedrückt; (3) erstmal würd der sagen will ich nich, @(.)@ dat würd~
- Herr Wall: L ja
- Herr Aman: ~der sich schon gar nicht gefallen lassen, (.) ne, lass das; also ich jetzt für mich; ne? (1) pf ein kind jetzt; die sind ja nicht alle hundertprozent gleich aber tendenziell, würd ich sagen, erst mal, lass das, würden dat gar nicht machen, die würden die eher auf die zunge beißen oder den kopf weg drehen, also die würd dat gar- kann ich mir gar nicht vorstellen; dat dat jemand von denen zulassen würde? und (.) wenn das passieren würde, würd das hier mit gewalt passieren; also so mit willen brechen; und drum sag ich und dann, spätestens am nächsten tag; wenn nicht schon vorher, devin sein handy zückt und irgendjemanden von uns anruft das geht überhaupt nicht; (2) ja; so denke ich; also dat wäre, am nächsten tag, bei der nächsten dienstübergabe spätestens, wär dat offen; wahrscheinlich vorher schon; weil die dann sich hier vom acker machen, und draußen alarm schlagen in dem se einen von uns anrufen, oder, (.) tante, vormund, oder irgendjemand informieren; (2) aber wenn ich mir vorstelle,
- Frau Brand: L kann ich mir überhaupt nicht vorstellen;
- Herr Deich: L nö die würden schreien, ich würd kein, ich wüsst jetzt keinen, bei keinem, d- d- der würd losschreien, alle kinder würden aufschrecken, die würden gucken kommen, dann würd das (.) und dann würd das losgehen dat is so;
- Herr Wall: L ich denk mal die würden um hilfe rufen;
- Frau Brand: L ja,
- Herr Aman: dit könnte bloß stattfinden mit gewalt; (1) mit zwingen. (3) du könntst ja noch wahrscheinlich dreizigmal ~
- Herr Deich: L aber ich glaub,
- Herr Aman: ~ mc drive anbieten, da würden die noch nicht mal die~
- Frau Brand: L ((husten))
- Herr Aman: ~klappe halten; (.) nee

GD6, 2055-2083

In der direkten Reaktion auf den Stimulus arbeiten die drei pädagogischen Fachkräfte heraus, dass eine wie im Stimulus geschilderte Situation aus ihrer Perspektive in ihrer Wohngruppe nicht eintreten kann. Zunächst stellt Herr Aman als Proposition in den Raum, dass das Kind auf jeden Fall reden würde und der nächsten Fachkraft, die in den Dienst käme, von dem Vorfall berichten würde.

Hier bleibt Herr Aman zunächst im eingeführten Gedankenspiel. Nach einer Pause verschiebt er die Proposition jedoch. Er geht zurück zur geschilderten Situation und korrigiert, dass ein Kind aus der Gruppe sich die Grenzüberschreitung nicht gefallen lassen würde. Damit zieht er in Zweifel, dass die geschilderte Situation so stattfinden könnte. Auch wenn diese Zweifel zunächst noch dadurch eingeschränkt werden, indem festgehalten wird, dass die Kinder nicht alle gleich sind, tritt hier die grundlegende Orientierung auf, dass so eine Situation nicht eintreten könne: „kann ich mir gar nicht vorstellen; dat dat jemand von denen zulassen würde?“. Die Einschränkung, dass die Grenzüberschreitung nur „mit gewalt“ und „willen brechen“ stattfinden könnte, wird jedoch vorgenommen. Es bleibt offen, was hier genau gemeint ist. Eine Möglichkeit wäre, dass es um körperliche Gewalt geht, die eingesetzt werden müsste, um die Gegenwehr zu brechen. Herr Aman hält es für unmöglich, dass die Kinder nicht selbst aktiv werden würden, sich entweder in der Situation selbst wehren oder aber im direkten Nachgang bei Kolleg*innen oder aber bei anderen wichtigen Bezugspersonen Hilfe suchen würden. Frau Brand und Herr Deich bestätigen beide Teile der Orientierung. So eine Situation ist nicht vorstellbar, weil die Kinder sich wehren würden. Es bleibt aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte auf jeden Fall unwahrscheinlich, dass die Kinder schweigen würden. Selbst mit hohen Belohnungen, wie einem 30fachen Besuch bei „mc drive“ von McDonald's wäre dies wohl nicht möglich.

Ein weiter Aspekt der hier aufgeworfenen Unvorstellbarkeit wird an einer anderen Sequenz deutlich, worin Herr Aman selbst gedankenexperimentell die Gruppe mit einer fiktiven Situation konfrontiert, in der eine Jugendliche einem Kollegen unterstellt, sie nackt beobachtet zu haben. Herr Aman sagt dazu weiter:

Herr Aman: ey du sitzt da und kriegst die information gleich; ich will da gar nicht sitzen, ich will dat gar nicht hören; ich würd am liebsten dann abhauen, wenn die mir so wat erzählt; weil ich ja weiß was ich alles machen muss; (.) dat is für mich was ganz schlimmes wenn ich mir vorstell, ich sitzt da, und da würd jemand über dich, über cliff, oder über timm erzählen; dann säße ich da und denk, scheiße; warum muss @mir dat@ passieren. (.) warum muss ich das jetzt hören; ja und du hörst das gleich und, du weißt ganz genau, was du jetzt in die~

Frau Brand:

L das-

Herr Aman: ~ wege leiten MUSST;

Frau Brand: richtig aber ich würde es nicht glauben; SO.

Herr Aman fokussiert sich in der Reaktion auf die beschuldigende Aussage gegen seinen Kollegen hier vor allem auf die Beschreibung seiner Gefühle. Der Umstand, dass der Kollege beschuldigt wird, löst in ihm Ablehnung gegen die Situation aus. Er möchte sich dieser entziehen, weil er weiß, dass er nun nach den Leitlinien der Organisation die Bereichsleitung einschalten und eine Überprüfung in Gang bringen müsste. Frau Brand reagiert hierauf wiederum mit der Position, dass sie der Beschuldigung keinen Glauben schenken würde. Diese Unvorstellbarkeit ist mutmaßlich auch der Grund dafür, dass für Herrn Aman der vorgeschriebene organisationale Umgang nahezu unerträglich ist. Die Richtlinien fordern ihn dazu auf, gegen seine Überzeugung zu handeln und den Verdacht gegen seinen Kollegen an die Leitung der Einrichtung weiterzugeben. Die Annahme des Teams 6, dass eine solche Verdachtsäußerung unabhängig von der Klärung des Falls für die unter Verdacht stehenden pädagogischen Fachkräfte weitreichende negative Konsequenzen hätte, wurde in Kapitel 9 beschrieben.

In starkem Kontrast zur Orientierung von Team 6 steht die von Team 3. Das Team 3 diskutiert zunächst nach dem zweiten Stimulus, wie sich der Junge wohl verhalten würde. Nachdem mehrere Szenarien besprochen wurden, folgt nachstehende Textstelle. Zur besseren Übersichtlichkeit ist die Darstellung in Sinnabschnitte gegliedert.

Herr Leut: wenn man sich=s bildlich vorstellt, mit realen personen in der eigenen gruppe, ganz klar kommt da bei mir auch hoch, so=n so=n- also ich weiß halt wie ich damit umgehen muss, und ich würde auch so umgehen, aber klar, ob ich dann auch in dem moment solche gefühle //stimme anders// ho bei mir in der gruppe, in meiner gruppe, muss ich dass jetzt wirklich, //stimme wieder normal// klar kommt das hoch, ne, ich will (.) so was natürlich nicht in meiner @gruppe haben@

?:

L ((husten))

Herr Leut: aber das ist ja ne ziemlich klar geschichte, die man sich glaube ich auch nicht schön lügen kann, selbst wenn man sich noch so viel mühe gibt,

GD3, 1310-1319

Herr Leut eröffnet die Sequenz damit, dass er sich die im Stimulus geschilderte Situation ganz konkret vor Augen führt. Dabei beschreibt er die Spannung zwischen dem Wissen, wie er formal handeln müsste, auf der einen Seite und den eigenen Gefühlen der Ablehnung, die eine Beschuldigung eines*r Kolleg*in bei ihm auslösen würde. Diese anfängliche Proposition ähnelt der des Teams 6. Auch

hier gibt es ein Wissen um organisationale Leitlinien, die mit den eigenen Gefühlen in Konflikt stehen. Herr Leut macht jedoch im Kontrast zu Team 6 deutlich, dass er sich an die Leitlinien halten („und ich würde auch so umgehen“) und nicht seinen Gefühlen folgen würde. Im Unterschied zu der zuvor dargestellten Orientierung geht es hier nicht darum, dass sexuelle Gewalt unvorstellbar ist, sondern dass der Verdacht auch für die pädagogische Fachkraft, die damit umgehen muss, unangenehm ist und negative Gefühle auslöst. Nicht nach den Richtlinien zu handeln, würde für Herrn Leut bedeuten, sich die Situation „schön [zu] lügen“. Hier markiert er deutlich, dass es seiner Deutung nach falsch wäre, dem Abwehrimpuls nachzugeben. Sein Kollege, Herr Holt, bestätigt zunächst die Gefühle, die Herr Leut beschrieben hat:

Herr Holt: ich weiß überhaupt nicht, (wie weil=s) du das dann gar nicht; würde das gar nicht klären wollen; das is n kollege, das ist ein kollege von mir, und und das ~
 Herr Leut: ~ ist n KIND; die ich ja beide äh, wo ich ja zu beiden ~
 Herr Braun: L musst du auch nicht L (der is-
 das frage ich mich gerade)
 Herr Holt: ~ ist n KIND; die ich ja beide äh, wo ich ja zu beiden ~
 Herr Leut: L musst du auch nicht klären ()
 Herr Holt: ~ irgendwie ne gewisse beziehung hab, und das ich das ~
 Herr Leut: L ja
 Herr Holt: ~ total schrecklich finde, dass da so was vorgefallen ist, ne da da wollte ich ja- boah nee entschuldigung; ja also,
 GD3, 1318-1330

Herr Holt spricht zunächst stockend und dann überaus betont. Hier zeigen sich starke Gefühle im Sprechen. Er würde den Verdacht „nicht klären wollen“. Der Umstand, dass es um einen Kollegen und ein Kind geht und er zu beiden „beziehung“ hat, macht es zu einer schrecklichen Vorstellung, dass es zu sexueller Gewalt gekommen sein könnte. Es macht ihn regelrecht sprachlos: „boah nee entschuldigung;“.

Herr Leut: aber genau deshalb gibt=s ja diese handlungsmaßnahmen, ~
 Herr Holt: L ja
 Herr Leut: ~ dass du die von außen (sozusagen), beziehungsweise nich (hierfür); sondern das du die situation nach außen abgibt=s; deine einzige aufgabe sind ja ()
 GD3, 1318-1334

Herr Leut antwortet auf die Sprachlosigkeit und die Äußerung, dass Herr Holt nicht klären will, dass er auch gar nicht klären muss sondern die Situation nach „außen“ abzugeben hat. Das wäre seine Aufgabe. Nach einem kurzen Einschub durch Herrn Braun geht Herr Holt weiter auf die Probleme ein, die sich für ihn aus dem Verdacht und der daraus resultierenden Handlungsanforderung an ihn ergeben. Er ist in der Situation nicht mehr in der Lage, eine Entscheidung zu treffen, seine „urteilskraft“ (1364) wäre durch seine eigene Verwobenheit in die Beziehungen zu den Beteiligten zu sehr getrübt. Herr Leut konkludiert daran anschließend:

Herr Leut: L gut also (.) w- we s=geht
ja eigentlich darum, das man da traumatisierte kinder, da
irgendwie äh äh in dem moment therapieren soll; das einzige
worum=s da in dem moment geht, is dann sich an das das
gesetz der transparenz und der offenheit hält; und das man
das transparent zum thema macht. wenn=s im raum im raum
steht, und zwar nicht nur intern (.) an der stelle; weil
das da bin ich deiner meinung, intern, (.) du hast es
gerade so schön gesagt, wir müssen zu- zum teil, äh seite
stehen wenn wir von kindern angegriffen werden, wir müssen
äh äh eben, in in extremen belastungssituationen mit den
kindern zusammen stehen, und d- dat is total schwer, dann
da zu unterscheiden; und da=alles, da is man überfordert,
und das darf man (auch) ruhig zugeben, und sagen, aber
transparenz und nichts verschweigen, bleibt ja trotzdem
unsere aufgabe, und das ist aber auch die einzige aufgabe
glaube ich die man da hat;

(14)

GD3, 1366-1380

Nach dem interaktiv sehr dichten Diskurs endet diese Fokussierungsmetapher mit einer abgeklärten Systematisierung von Herrn Leut, in der die Orientierung sehr pointiert zusammengefasst wird. Sollte es innerhalb der eigenen Wohngruppe zu einem Verdacht von sexueller Gewalt durch Kolleg*innen kommen, wäre das eine „extreme belastungssituation“, in der eine Bearbeitung durch das Team selbst überfordernd wäre. Die „einzige aufgabe“ des Teams ist es, in diesem Fall für „transparenz“ zu sorgen und nicht zu verschweigen, was passiert ist. Herr Leut bezeichnet diese Maxime sogar als das „gesetz der transparenz und offenheit“. Im Kontrast zur Orientierung von Team 6 übernimmt Team 3 die Orientierung der Einrichtung und empfindet diese als entlastend. Es zeigt sich für Team 3 nicht das Phänomen der Denkmöglichkeit, wie es sich für Team 6 dokumentiert. Stattdessen werden Abwehrimpulse antizipiert, die jedoch durch die organisationalen Regelungen kontrolliert werden können.

Zwischen diesen beiden maximal kontrastiven Fällen stehen die Orientierungen der anderen Teams, die nun nachfolgend dargestellt werden sollen. Zunächst werden die Rekonstruktionen zu den Teams 4 und 2 dargestellt, in denen sich dokumentiert, dass diese beiden Teams sich sexuelle Gewalt durch Kollegen ebenfalls nicht vorstellen können.

Das folgende Zitat ist die Reaktion des Teams 4 auf den Stimulus:

(3)
 Ruth: °puh°
 (7)
 Ruth: mh, also ich muss mal erst sagen nochmal, bis bis ähm licht gesehen, und ins zimmer gehen und bis auf=s bett~
 Jan: L mhm
 Ruth: ~ setzten, und auch gute nacht sagen. ne streicheln, ~
 Jan: L mhm L mhm
 Ruth: ~ dacht ich noch, kenn ich ne oder, ne so, okay. kann ~
 Jan: L nette geschichte ha, @(.)@
 Ruth: ~ ich gut mitgehen; so also das, ne das find ich auch noch mal, find ich auch noch mal wichtig irgendwie, das es auch so, also nicht schon das ins zimmer gehen, is äh, is=n is=n übergriff; sondern ne so, das geht, das geht so irgendwie, (.) und die frage ist aber jetzt was würde daniel tun; wenn das hier passiert wäre;
 Jan: L mhm
 Y: °mhm° (5)

(GD4, 1514-1530)

Der Vortrag des Stimulus durch die Diskussionsleiterin führt zunächst zu Sprachlosigkeit auf Seiten des Teams 4. Zehn Sekunden wird geschwiegen, nur unterbrochen durch ein leises „puh“ von Ruth. Es scheint herausfordernd zu sein, auf den Stimulus zu reagieren. Ruth beginnt damit, dass sie, unterstützt von Jan, die Schilderung der Situation noch einmal Revue passieren lässt. Dabei benennt sie zunächst die Handlungen des fiktiven Kollegen, welche für sie bekannt und legitim erscheinen: Sich im Zimmer der Kinder aufhalten, das Gute-Nacht-Sagen und auch das Streicheln werden von einem „übergriff“ abgegrenzt. Ab welchem Zeitpunkt die Handlung in ihrer Beurteilung zum Übergriff wird, ob bei der Berührung der Schultern, des Bauchs oder des Genitals, wird nicht klar; die Aufzählung bricht vorher ab. Das, was jenseits der Grenze der Legitimität des Körperkontaktes ist, bleibt zunächst unbenannt und somit vage. Die Nichtbenennung dessen, was als Übergriff eingeordnet wird, ist, wie zuvor gezeigt, typisch für die sprachliche Distanzierung der pädagogischen Fachkräfte von sexueller Gewalt in ihrer konkreten Alltagspraxis. Ruth wiederholt anschließend die Frage aus dem Stimulus, was Daniel tun würde. Jan antwortet:

Jan: das hängt jetzt ganz vom daniel ab.
 Mehrere: @(.)
 Jan: ja, es- ich glaub es gibt n riesen spektrum. ich glaub ähm des hängt schon mal davon ab das verhältnis zum zum erzieher. also was ist das für n verhältnis; weil äh wenn das, weiß nicht ne, wichtige vertrauensperson, äh also wie, wie qualitativ dies verhält- wie qualitativ gut das verhältnis is; dann was hat er für vorerfahrungen mit diesen verhältnissen gemacht; also hat er, hat der das schon mal erlebt, das eben ne bezugsperson sowas mit ihm tut, hat er, entwickelt er irgendwie so n schutzmechanismus für das muss hier bleiben, oder ähm zeigt er irgendwelche symptomatiken, die dann ze- nicht das aussprechen, sondern nur die zeigen, dass er irgendwelche, ja auffälligkeiten daraus entwickelt, ähm oder is is der (.) so rational, was ich mir kaum vorstellen kann, das er wirklich, ähm das auch beim- bei dem ersten mal so wirklich benennt, und wirklich auch jemanden findet, der der das auch ernst nimmt; ich glaub, ich glaub das ist am unwahrscheinlichsten fast schon. das is-

(GD4, 1531-1545)

Zunächst stellt Jan fest, dass es ein „riesen spektrum“ gibt, es also nicht klar ist, wie der Junge sich verhalten würde, sondern seine Reaktionen sehr unterschiedlich ausfallen könnten und davon abhängig wären, welches „verhältnis“ Daniel zu dem Erzieher hätte.

Den Einfluss der Beziehung erläutert er durch die Vermutung, dass der Junge im Falle einer qualitativ guten Beziehung und vorheriger Gewalterfahrungen durch eine Bezugsperson einen „schutzmechanismus“ entwickeln würde, der ihn den Übergriff nicht ansprechen ließe. Dies wäre eine mögliche Reaktion. Eine zweite wäre, dass der Junge in der Folge auffällige Verhaltensweisen entwickeln, den Vorfall selbst aber nicht benennen würde. Die dritte mögliche Reaktion wäre, dass er sich jemandem anvertrauen würde. Diese letzte Möglichkeit beurteilt der Mitarbeiter als am „unwahrscheinlichsten“, da es jemanden geben muss, der den Jungen „ernst nimmt“. Das zweifelt er an. Somit geht Jan davon aus, dass die Gewalttat zunächst von den anderen Fachkräften unentdeckt bleiben würde und sie nur durch das Wahrnehmen der auffälligen Verhaltensweisen und deren richtige Interpretation erkennen könnten, was dem Jugendlichen widerfahren ist.

Am Ende der langen Passage reflektieren die pädagogischen Fachkräfte noch einmal die Diskrepanz zwischen der Möglichkeit, dass sexuelle Gewalt durch Fachkräfte potenziell überall geschehen kann, und ihrer Einschätzung, dass sie dieses Wissen aber nicht von selbst auf die eigene Situation beziehen würden:

- Ruth: aber ich glaub das liegt, diese sache, also das liegt, das macht ja die macht, dieser menschen aus, (.) ne? das das die das, dass das vertuschbar, also da, da-
- Jan: L ja, ja
- Ruth: ~da wird ja genau mit dieser schamgrenze gespielt, und ne, und daraufhin, gebaut, dass die kinder dass dann auch nicht sagen dürfen, in der regel; kann ich mir vorstellen, das daniel auch noch gehört hätte, so ne, wenn du das jemandem sagst dann; keine ahnung, dann passiert dies und jenes; (.) so das ist ja genau die macht macht die=s ausmacht. (2) warum das passiert. ~
- Jan: L mhm L mhm
- Ruth: ~ (.)oder warum es nich öffentlich is; ne weil ich glaub das gib=s immer und überall, ne, so, man man denkt das ~
- Jan: L °ja°
- Ruth: ~ nicht, man will das auch nicht denken, bei UNS, hier~
- Jan: L mhm
- Ruth: ~ also in [abkürzung für die einrichtung] gibt=s das nich, so? ne das, ich würd auch, äh würde ich auch ~
- Jan: L mhm
- Sabine: L m
- Ruth: ~ glatt so behaupten; aber, (1) weiß man=s? (1) ne das ~
- Jan: L °mhm°
- Ruth: ~ is so, das is das problem der sache; (3)
- Jan: L @(.)@

(GD4, 1728-1752)

Ruth beginnt ihren Redebeitrag mit der Macht der Vertuschung, die sie bei denjenigen sieht, die sexuelle Gewalt ausüben. Sie verweist darauf, dass potenzielle Täter*innen mächtig sind, sich der Schamgrenzen bedienen und den Kindern drohen, dass etwas passiert, sollten sie reden. Hierin sieht sie den Grund, warum so ein Übergriff, wie er im Stimulus beschrieben wurde, vermutlich nicht öffentlich werden würde. Ruths weitere Ausführung ist für das Phänomen der Denkschwierigkeit von besonderer Bedeutung. Sie sagt: „ich glaube das gib = s immer und überall“. Mit dieser Aussage räumt sie ein, dass auch in ihrer Gruppe, durch ihre Kolleg*innen sexuelle Gewalt ausgeübt werden könnte. Gleichzeitig gilt für sie aber auch: „man denkt das nicht, man will das auch nicht denken, bei UNS hier [...] gibts = s das nicht“. Hier drückt sich aus, dass es bei der Übertragung der allgemeinen Annahme auf die eigene Situation einen inneren Widerstand gibt. Es gibt eine innere Weigerung, sich vorzustellen, dass es in der eigenen Wohngruppe zu sexueller Gewalt durch Kolleg*innen kommt. In dieser Reflexion vergegenwärtigt sich Ruth, dass sie einerseits davon überzeugt ist, dass es nicht zu Gewalt kommt und sie es gleichzeitig nicht wissen, also keine Sicherheit darüber haben kann. Diese Diskrepanz wird als problematisch markiert. In einer anderen Passage (GD4, 1800–1818) vergleicht Ruth die Situation, mit einem Verdacht gegen einen Kollegen konfrontiert zu werden, mit dem Ignorieren der Möglichkeit, eine

tödliche Krankheit zu haben. In dieser Metapher wird die Reichweite deutlich, die hier von Ruth antizipiert wird. Die Konfrontation mit einem Verdacht gegen eine*n Kolleg*in wäre evtl. tödlich.

Dieser Widerstand, sexuelle Gewalt in der eigenen Wohngruppe zu denken, hat weitreichende Konsequenzen. Er führt dazu, dass es für die pädagogischen Fachkräfte nicht möglich ist, das antizipierte, auffällige Verhalten des Kindes auf die Möglichkeit zurückzuführen, dass es durch eine in der Wohngruppe arbeitende Fachkraft sexuelle Gewalt erfahren hätte. Die Signale würden zwar wahrgenommen werden, aber aufgrund des fehlenden Referenzrahmens, der miteinschließt, dass es tatsächlich zu sexueller Gewalt kommen kann, könnte ihre Bedeutung nicht gedacht werden.

Auch für das Team 2 zeigt sich in der Orientierung die Denkmöglichkeit in der Passage nach dem Stimulus II. In der im Folgenden dargestellten Konklusion zeigt sich die Orientierung in ihrer Deutlichkeit:

Frau Groß: L wäre das wahrsch- ja (.) wäre wahrscheinlich erst
mal ne möglichkeit die ich gar nicht sehen würde. so. (1)
Herr Adam: weil man=s nicht denkt ne?
Frau Groß: nee, weil das einfach (.) so n unding ist, und so=was ~
Herr Adam: L mmh
Frau Groß: ~ einfach so gar nicht geht und sein darf, quasi so? auch
wenn man weiß das es, (.) des gibt? (.) ist es trotzdem
erst=mal so=n; °gibt=s nich° @weiß ich nich@ hm ja. (3)
aber ich glaube auch das es auf jeden fall ähm; seine zeit
dauern würde; bis da irgendwie (3) entweder ganz blöder
zufall weil die kinder sich doch untern=ander? äh immer
wieder auch dinge anvertrauen, und- (7)

(GD4, 740-749)

Auch in dieser Passage wird deutlich, dass sexuelle Gewalt für die pädagogischen Fachkräfte außerhalb ihres Referenzrahmens liegt. Die Vorstellung, dass sexuelle Gewalt im Schutzraum der Wohngruppe passiert, ist für die Fachkräfte jenseits des für sie Vorstellbaren, der Widerspruch so groß, dass sie sich nicht in der Lage sehen, das auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen auf sexuelle Gewalt durch eine Kollegin oder einen Kollegen zurückzuführen zu können. Auch hier wird die Diskrepanz zwischen dem allgemeinen Wissen um sexuelle Gewalt („auch wenn man weiß das es, (.) des gibt?“), dem eigenen Unvermögen gegenübergestellt, sich sexuelle Gewalt vorzustellen. Sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen wird zu einem „unding“, etwas, was nicht sein darf und in der Folge verdrängt wird.

Anders als in Team 6, welches für sich die Möglichkeit von sexueller Gewalt nahezu ausschließt, können die Teams 2 und 4 in der Gruppendiskussion reflektieren, dass die Unfähigkeit der Fachkräfte, sich sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen vorzustellen, durchaus problematisch ist. Insofern wird in diesem Moment der Reflexion das Undenkbare gebrochen und gedacht. Der Stimulus führt dazu, dass eine Situation sexueller Gewalt durch Kolleg*innen öffentlich imaginiert wird. Ebenfalls in Differenz zu den Orientierungen von Team 6 und 3 ist der Umstand, dass der organisationale Umgang bei einem Verdachtsfall nicht thematisiert wird. Stehen bei Team 6 und 3 dieser Umgang des Trägers in direktem Zusammenhang mit den subjektiven Empfindungen bei einem Verdachtsfall, gilt dies für die Teams 2 und 4 nicht. Es ist auffällig, dass gerade auch das Team 4 ein Misstrauen des Trägers in Bezug auf die sexuelle Orientierung des innewohnenden Mitarbeiters problematisiert hat (siehe Kap. 8).

In der Analyse ergeben sich nun mehrere Vergleichshorizonte: (1) Verdachtsfälle gegenüber Kolleg*innen lösen subjektive Gefühle der Abwehr und Vermeidung der Situation aus, (2) sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen ist denkbar oder undenkbar und (3) die Positionierung des Teams zum organisationalen Umgang mit Verdachtsfällen. Diese drei Vergleichshorizonte sollen nun für die Analyse von Team 1 mitgeführt werden. In der Gruppendiskussion von Team 1 wurde der Stimulus II noch nicht verwendet. Es wurde jedoch in der zweiten Hälfte der Diskussion von der Diskussionsleiterin nach der Einschätzung der Mitarbeiter*innen gefragt, an wen sich Kinder wenden könnten, wenn sie sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte erfahren hätten. Der Jahrespraktikant John geht in diesem Zusammenhang auch auf seine Gefühle ein, wenn Kinder äußern würden, sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen erfahren zu haben.

- John: ich denke man wäre auch alarmiert; also man würde denjenigen wenn man jetzt; wenn zum beispiel, kind x hier äh sacht ja hier der hat was gemacht, ((räuspern)) würd man, wär man erst mal baff. weil ich kann mir das hier im team überhaupt nicht vorstellen,
- Tessa: L dat erzählen die doch nicht.
- John: nein, aber wenn man=s irgendwie mitkriegt dann würde man nachhaken, würde aber auch mit demjenigen sprechen.
- Doro: ja aber allein schon die tatsache ich kann mir das in diese team nicht vorstellen; also ich hab, (.) das is äh
- Lilian: Ldas das ist immer grenzwertig, also
- Franz: ja
- Doro: man hat schon pferde, wie sagt man pferde kotzen sehen,
- Lilian: also du siehst im endeffekt, du schaust den leuten auch nur vor den kopf;
- John: ja

John bringt hier die Proposition ein, dass er sich sexuelle Gewalt durch seine Kolleg*innen nicht vorstellen kann. So wäre dann eine Situation, in der von Kindern eine dahingehende Aussage gemacht wird, für ihn alarmierend und würde ihn „baff“ machen. Tessa reagiert darauf mit Zweifel, ob die Kinder etwas erzählen würden. John erweitert daraufhin seine Aussage auch auf den Umstand, dass er auf andere Weise etwas mitbekommen könnte. Dann reagieren Doro, Lilian und Franz gemeinsam auf Johns Aussage, dass er sich das nicht vorstellen könne. Die Aussage wird als problematisch markiert und Doro stellt entgegen: „man hat schon pferde, wie sagt man pferde kotzen sehen“. So, wie sich Pferde naturgemäß eigentlich nicht übergeben können, kann auch eine Wohngruppe zum Ort der Gewalt werden, obwohl von ihr erwartet wird, dass die dort verantwortlichen Fachkräfte am Wohl der Kinder interessiert sind und sich in diesem Sinne verhalten. Die bekannte Metapher zeigt die Möglichkeit auf, dass das Unmögliche möglich werden kann. Lilian bekräftigt ihre Meinung mit einer weiteren Redewendung: „du schaust den leuten auch nur vor den kopf“. Sie untermauert damit die Orientierung, dass sich Fachkräfte keinesfalls sicher sein können, dass Kolleg*innen nicht sexuelle Gewalt ausüben. Die Sequenz endet mit einer Synthese der beiden aufgeworfenen Orientierungen:

Franz: ja ich will hier keinen pauSCHALverdacht aussprechen,~
 Doro: L °nein
 aber°
 Franz: ~ aber ich würd das nie als garantie betrachten, nur weil
 man gut miteinander arbeitet und sich nett findet ist so
 was unvorstellbar.
 John: nein, nicht als garantie, aber es würde erstmal n~
 Franz: L ((räuspern)) mhm
 John: ~richtiger schock; (.) bedeuten
 Franz: L ja das
 Doro: L das ist immer. egal
 ob du jetzt jemanden das zutraust- @(.)@ °also n schock is
 das ~
 Lilian: L (wenn du-)
 Doro: wahrscheinlich immer;°

GDI, 1308-1318

In der Konklusion werden nun beide Perspektiven miteinander vereint. Es wird bestätigt, dass für das Team der Verdacht gegen einen Kollegen emotional sehr schwierig wäre. Es wäre ein „richtiger schock“. Dennoch darf die Möglichkeit nicht per se ausgeschlossen werden.

In Bezug auf die Vergleichsdimensionen lässt sich für das Team I feststellen, dass es homolog zu den vorangegangenen Orientierungen die Situation, dass

ein*e Kollege*in unter Verdacht stünde, emotional sehr belastend empfände. Der Schock würde vermutlich die anderen Fachkräfte zunächst lähmen. Es fehlt Handlungssicherheit. Eine so starke Abwehr, wie in den anderen Teams ist hier jedoch nicht zu finden. In Bezug auf die Undenkbarkeit bestätigt sich die Orientierung eingeschränkt. John spricht ganz explizit an, dass er sich ein*e Kolleg*in als Täter*in nicht vorstellen kann. Und auch in dem Sprichwort der kotzenden Pferde wird deutlich, dass sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen eigentlich als ein Ding der Unmöglichkeit empfunden wird. Im Kontrast zu Team 2 und 4 wird die Orientierung jedoch nicht erst in der Gruppendiskussion reflektiert. Zumindest Doro und Franz haben sich auch zuvor schon Gedanken hierzu gemacht. Ihre Haltung, sich das Undenkbare vorstellen zu müssen, wird in der Konklusion zur Synthese. Ähnlich wie bei Team 2 und 4 wird der organisationale Umgang durch das Team 1 in Zusammenhang mit der Schwierigkeit, mit einem Verdachtsfall umzugehen, nicht thematisiert.

Das einzige Team, das sich von der Vorstellung eines Verdachts von sexueller Gewalt durch Kolleg*innen nicht in ähnlicher Art und Weise emotional berühren lässt, ist das Team 5. Hier verläuft die Reaktion auf den Stimulus different:

Frau März: äh; @also ich hoffe mal, immer, das @ derjenige in der situation schon einfach laut werden könnte; (.) aber ich hab viele kinder schon erlebt, (.) die eher in den rückzug gehen.
 Y: mhm
 Frau März: und ähm im besten fälle, sich vielleicht dann am nächsten tag, jemandem anvertrauen; (2)
 Frau Siepen: oder die situation mitanderen nachmachen;
 Frau März: genau;

GD5, 1469-1475

Anders als bei den anderen Gruppendiskussionen entsteht hier keine Pause; Frau März kann direkt reagieren. Sie beginnt lachend, dass sie „immer“ hofft, dass das Kind schon in der Situation „laut werden könnte“. Diese Hoffnung scheint angesichts des Lachens jedoch nicht realistisch zu sein. Stattdessen zeigt die Erfahrung von Frau März, dass sich viele Kinder eher zurückziehen würden. Dieser Einstieg steht im starken Kontrast zu dem des Teams 6, in dessen Orientierung die Kinder sich sehr sicher gewehrt hätten. Mit der Annahme des Rückzugs zeigt das Team 5 auch, dass sie die Möglichkeit eines solchen Übergriffs in ihrer Gruppe in Betracht ziehen. So ist für das Team in der Proposition sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen denkbar.

An diese Zwischenkonklusion schließt sich noch eine Passage an, in der die pädagogischen Fachkräfte darüber sprechen, wie sie sich bei einem Verdachtsfall im Team Hilfe innerhalb der eigenen Organisation suchen würden, um die Situation zu reflektieren und begleiten zu lassen. Hier sind die Schritte nicht starr. Stattdessen besprechen die Fachkräfte mehrere Möglichkeiten. Alle aufgeworfenen Optionen werden dabei in einem Modus diskutiert, der zeigt, dass die etwas weiter außenstehenden Personen als sehr hilfreich antizipiert werden. Hier sind starke Analogien zu Team 2 und ein starker Kontrast zu Team 6 sichtbar.

Exemplarisch wurde in diesem Kapitel gezeigt, dass sich die Teams sprachlich von sexueller Gewalt distanzieren, Auslassungen und Substitute verwenden. Hier gibt es hohe Analogien zur Distanzierung von der Tat sexueller Gewalt im Kapitel 5, die dort als Voraussetzung zum Sprechen markiert wurde. Die Distanzierung setzt sich für einen Teil der Teams weiter fort. Im zweiten Teil des Kapitels konnte gezeigt werden, dass für fünf der sechs Teams die Vorstellung, ein*e Kolleg*in von ihnen würde sexueller Gewalt verdächtigt, mit einer starken Belastung für sie selbst einhergehen würde. Dies führt die pädagogischen Fachkräfte zu der Einschätzung, dass sie in dieser Situation Gefühle der Abwehr entwickeln würden. Ob und wie diese Abwehrtendenzen kontrolliert werden können, hängt für das vorliegende Sample stark davon ab, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte über Leitlinien der Organisation für so einen Fall informiert sind und ob sie Vertrauen haben, dass der Träger achtsam und unterstützend mit dieser Situation umgehen würde.

Zudem konnte für die Hälfte der Teams gezeigt werden, dass sexuelle Gewalt durch direkte Kolleg*innen außerhalb des für sie Vorstellbaren liegt und es für zwei andere Teams zumindest Schwierigkeiten bei der Vorstellung gibt. Mit Ausnahme des Teams 6 problematisieren alle Teams die Schwierigkeiten, sich sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen vorzustellen. In der handlungsentlasteten Situation der Gruppendiskussion reflektieren sie, dass sie vermutlich Signale von Kindern nicht richtig einordnen könnten, die sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen erfahren hätten. Dies führen sie darauf zurück, dass sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen außerhalb ihres Referenzrahmens liegt. Dieser Befund ist überaus wichtig, da sich die Fachkräfte auf einer abstrakten Ebene sehr wohl damit auseinandergesetzt haben, dass es auch in pädagogischen Institutionen zu sexueller Gewalt kommen kann. Es scheint jedoch eine emotionale Barriere zu geben, die sie davon abhält, sich sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen vorstellen zu können.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Orientierungen und Bewältigungsstrategien der einzelnen Teams – eine sinngenetische Typenbildung

12

Ein wesentliches Ergebnis dieser Forschungsarbeit ist, dass pädagogisch alltägliche Situationen der emotionalen und körperlichen Nähe vor dem Hintergrund sexueller Gewalt für die pädagogischen Fachkräfte zu einer Herausforderung werden. Die Fachkräfte passen ihr professionelles Handeln an, um sich selbst schützen zu können. Oder anders formuliert: Sie orientieren sich in ihrem Handeln am Selbstschutz. Empirisch zeigt sich, dass ein Gefühl von Sicherheit für die eigene Person grundlegend ist, um pädagogisch handeln zu können. Um diese Sicherheit herzustellen, muss die durch einen Generalverdacht evozierte Unsicherheit zunächst bearbeitet werden, um dann im nächsten Schritt pädagogisch auf Nähesituationen eingehen zu können. Wie aber erfolgt nun genau diese Bearbeitung? Dieser Frage geht das folgende Kapitel nach.

Nachdem die vorangegangenen Kapitel darauf fokussiert waren, bei welchen Anlässen das Thema sexuelle Gewalt präsent wird, werden im Folgenden für jedes Team die handlungsleitende Orientierung sowie die sich daraus ergebenden Bewältigungsstrategien herausgearbeitet. Ziel des Kapitels ist es, in Falldarstellungen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Teams herauszuarbeiten und so zu einer sinngenetischen Typenbildung zu kommen. Während die Stärke der ersten Systematisierung der empirischen Ergebnisse darin liegt, einzelne Themenbereiche sehr genau zu beleuchten, stehen in dieser zweiten Systematisierung nun Systematiken und Muster zwischen den Teams sowie deren Besonderheiten im Fokus. Der thematische Vergleich der vorangegangenen Kapitel bildet die Grundlage, um für jedes Team zusammenfassend handlungsleitende Orientierungen zu formulieren. Diese werden noch durch die Rekonstruktion von Bewältigungsstrategien ergänzt, die die Teams jeweils wählten, um die Herausforderung von Nähesituationen zu bearbeiten.

Es hat sich bereits gezeigt, dass sich die familienanalog arbeitenden Teams und die nicht familienanalog arbeitenden Teams hinsichtlich ihrer handlungsleitenden Orientierung in Nähesituationen stark unterscheiden (vgl. u. a. Kap. 10). In der Darstellung der Fälle wird diesem Befund dadurch Rechnung getragen, dass zunächst die vier familienanalog arbeitenden Teams porträtiert werden. Vorangestellt werden die Teams 6 und 5, weil sie innerhalb der familialen Teams hinsichtlich ihrer Orientierung und der Bewältigungsstrategien einen maximalen Kontrast darstellen. Daran schließen sich die weiteren beiden familienanalogen Teams 1 und 4, sowie die nicht familienanalogen Teams 2 und 3 an. Die Fallbeschreibungen beginnen jeweils mit einer knappen Erinnerung an einige Eckdaten der Teams. Eine ausführliche Vorstellung findet sich in Kapitel 4. Für die Teams 1 bis 5 sind weite Teile der Rekonstruktionen der handlungsleitenden Orientierung bereits in den vorangegangenen Kapiteln erfolgt. Die hier vorgenommene Darstellung ist eine Synopse aus den thematisch geordneten Kapiteln 5 bis 11.

12.1 Team 6 – Wände als Selbstschutz

Die pädagogischen Fachkräfte des Teams 6 arbeiten alle zwischen 10 und 35 Jahre in derselben Wohngruppe und kennen sich sehr gut. Die Ausrichtung der Wohngruppe ist familiär. Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten zwar im 24-Stunden-Schichtdienst, haben aber konzeptionell den Anspruch, einen Lebensort für die Kinder zu bieten, die oftmals bis zur Verselbstständigung in der Gruppe wohnen. Ziel ist auch, eine Bindung über die Entlassung aus der Gruppe hinaus aufrecht zu halten. Das zeigt sich etwa darin, dass zusammen mit Ehemaligen gemeinsam Silvester gefeiert wird (für eine ausführliche Vorstellung der Gruppe, siehe Kap. 4). Team 6 arbeitet für Einrichtung D. Die Einrichtung ist einige Monate vor der Erhebung fusioniert, in der Folge haben viele Leitungskräfte in der Einrichtungsleitung gewechselt. Team 6 bewertet diese Veränderungen sehr negativ. In der Orientierung zeigt sich, dass alle Teammitglieder sich immer wieder positiv auf die Einrichtung vor der Umstrukturierung beziehen und sich stark von der heutigen Organisation abgrenzen.

Handlungsleitende Orientierung

Die handlungsleitende Orientierung von Team 6 ist geprägt durch eine sehr starke Spannung zwischen dem eigenen fachlichen Anspruch und den Einschränkungen, die sie durch organisationales Misstrauen erfahren (vgl. Abschn. 9.1).

Das Team stellt sich selbst insgesamt als kompetent im Umgang mit Nähesituationen dar. Alle Fachkräfte haben viel Erfahrung, haben in der Vergangenheit

viele stark traumatisierte Kinder und Jugendliche betreut und sind insgesamt sehr zufrieden mit dem Erfolg ihrer Arbeit. Wesentlicher Teil ihrer Orientierung ist der Aufbau von Beziehungen und damit verbundener pädagogischer Nähe zu den Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. 10). In Erzählungen über die Arbeit vor der organisationalen Umstrukturierung wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte eine Beratung und Reflexion mit dem einrichtungsinternen Psychologen als sehr gewinnbringend angesehen haben. Durch den organisational geschaffenen und angeleiteten Reflexionsraum war es möglich, pädagogisch sehr herausfordernde Nähesituationen besser zu bewältigen. In der gemeinsamen Reflexion des eigenen Handelns konnten Fehler identifiziert und besprochen und das sexuell auffällige, zum Teil übergriffige Verhalten von Kindern besser verstanden werden (vgl. 9.1). In der Orientierung von Team 6 zeigen die Kinder sexualisiertes Verhalten aufgrund biografischer Traumatisierungen. Das Team hat den Anspruch, die Kinder mit ihren Eigenheiten anzunehmen und ihnen einen sicheren Ort zu bieten, an dem sie u. a. gesellschaftlich akzeptierte Nähe- und Distanzregulation erlernen können. Weitere Bestandteile der handlungsleitenden Orientierung von Team 6 sind die körperliche Versorgung, persönliche Grenzen und die Beantwortung emotionaler Bedürfnisse (vgl. Kap. 10). Seit der Umstrukturierung der Organisation und der Teilnahme an einer Fortbildung zu sexueller Gewalt in Institutionen überschattet der Selbstschutz der Fachkräfte diese handlungsleitenden Teile der Orientierung. Die ausführliche Rekonstruktion der Erzählung über die organisationale Umstrukturierung in Abschnitt 9.1 hat gezeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte keinen Rückhalt mehr in der Einrichtung D sehen, sondern sich vielmehr einem generalisierten organisationalen Misstrauen ausgesetzt fühlen. Diese Einschätzung liegt insbesondere in dem Vorgehen begründet, das von der Organisation bei einem Verdacht auf sexuelle Gewalt vorgeben wird. Die pädagogischen Fachkräfte kritisieren das standardisierte Vorgehen scharf und gehen davon aus, dass die Äußerung eines Verdachts bereits zu einem Schuldspruch führen würde, von dem eine Rehabilitation nicht möglich wäre. In der Folge schottet sich Team 6 gegen die Einrichtungsleitung ab und bespricht, ganz entgegen ihrer fachlichen Überzeugungen, keine pädagogischen Herausforderungen mit ihnen.

Ein weiterer, wichtiger Teil der Orientierung des Teams 6 zeigt sich darin, dass für Team 6 die Möglichkeit einer Täter*innenschaft eines Teammitglieds außerhalb des Vorstellbaren liegt. Damit steht die Möglichkeit, unter Verdacht zu geraten, für dieses Team ohne Zusammenhang mit einer möglichen realen Tat. Auch konkretes Wissen um Täter*innenstrategien kann diese Orientierung nicht ändern.

Herr Aman: als ich hörte, dass das typische täterprofil? das profil eines menschen ist, den man als kollegen eigentlich, [...] absolut wertschätzt; (.) der setzt sich ein, der is belie:::bt; äh der is bereit dienste zu übernehmen; klar aus dem kranken denken raus, ich muss mein umfeld kontrollieren; damit ich mein tun deckeln kann ne, und da hab=ich=gedacht alles klar; jetzt is (.) is alles zusammengebrochen;

GD6, 1063-1069

In dieser Textstelle zeigt sich, dass durch die einrichtungsinterne Schulung für Herrn Aman deutlich geworden ist, dass ein gutes Bild von einem Kollegen mit Blick auf sexuelle Gewalt trügerisch sein kann. Ihm ist vermittelt worden, dass besonderes Engagement und eine öffentliche Distanzierung von sexueller Gewalt auch Teil einer Täter*innenstrategie sein können. Mit dieser Erkenntnis ist die Sicherheit, in der sich Herr Aman gewöhnt hatte, „zusammengebrochen“. Er kann sich in dieser Logik nicht mehr auf die eigene Einschätzung der Kolleg*innen verlassen und auch seine offen nach außen getragene Haltung gegen sexuelle Gewalt schützt ihn nicht davor, doch selbst unter Verdacht zu geraten. Diese Erkenntnis ist für ihn zerstörerisch und führt zu dem Standpunkt: „weiß = se wie lotto spielen; mach einfach wie bisher, is dreizig jahre, fünfunddreizig jahre jut jejangen, die letzten vier jahre jet dat auch noch jut;“ (GD6, 1071–1073). Der Ratschlag der Schulung, sich nicht rückhaltlos auf seine Kolleg*innen und seine Einschätzung seiner Kolleg*innen verlassen zu können, stellt ihn vor ein unlösbar erscheinendes Problem. Mit dem Vergleich zur Lotterie konstruiert er sich als ohnmächtig und vom Glück abhängig, ob es in seinem Arbeitsalltag in den nächsten Jahren zu sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche kommen kann. Das neue Wissen um Täter*innenstrategien aus der hausinternen Schulung erschüttert Herrn Aman zwar, andere Textstellen belegen jedoch, dass er in seiner Orientierung daran festhält, dass sein Arbeitsort vor sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte sicher ist. Das auf der Schulung vermittelte Wissen steht damit in starker Inkongruenz zu seiner eigenen Orientierung. Er lässt sich jedoch nicht beirren und hält an der vertrauensvollen Zusammenarbeit fest, die für die letzten 35 Jahre die Basis seines professionellen Handelns war. Das Wissen ist für ihn nicht in die Handlungspraxis integrierbar. In weiteren Textstellen bestätigen auch die anderen Teammitglieder, dass sexuelle Gewalt durch ihre Kolleg*innen für sie unvorstellbar ist und sie nur bedingt gemäß den Handlungsrichtlinien handeln würden.

Die Möglichkeit, dass es zu sexueller Gewalt durch Kolleg*innen kommt, ist kein Bestandteil der handlungsleitenden Orientierung des Teams. Aus diesem

Grund ist der limitierende Faktor für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte des Teams 6 in Bezug auf das Thema sexuelle Gewalt durch Fachkräfte überwiegend der Selbstschutz. Eine Orientierung am Kinderschutz im Sinne eines Schutzes vor Gefahr durch Fachkräfte kommt nicht vor, da davon ausgegangen wird, dass es keine Gewalt gibt. So werden durch das Team nur der eigene Schutz und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nach Nähe miteinander abgewogen.

Bewältigungsstrategien

Dass die Angst, unter Verdacht zu geraten, und die Bewältigungsstrategie des Selbstschutzes im Alltag übermächtig werden können, illustriert Herr Deich an einem Beispiel körperlicher Versorgung (vgl. auch 10.1): Bei einem Jungen ist eine Vorhautverengung aufgetreten. Diese macht es medizinisch notwendig, dass die Körperhygiene des Jungen stärker begleitet wird. Diese Aufgabe übernimmt Herr Deich in seiner Rolle als Erzieher. Um sich selbst abzusichern, stellt er in dieser körperlich sehr nahen Situation jedoch Öffentlichkeit her und lässt die „tür extra auf“ (GD6, 1080). Die offene Tür ist eine symbolische Geste, um das eigene Handeln sichtbar und öffentlich zu machen. Weiter hat der Kinderarzt Herrn Deich dazu aufgefordert, den Penis des Kindes einzucremen. Diese Aufforderung ist für Herrn Deich zu „risikoreich“ (GD6, 1084) und er verweigert die bessere Versorgung des Kindes. Der Schutz seiner Person wird hier über das medizinische Bedürfnis des Kindes gestellt. Zudem sieht er hier eine Grenze überschritten: das „darf ich nicht[t]“ (GD6, 1083). In seinem professionellen Verständnis ist es ihm unmöglich, das Eincremen zu übernehmen. Gleichzeitig problematisiert er dieses Verbot als „totale[n] schwachsinn“ (GD6, 1084) und vergleicht die Situation mit der Versorgung des eigenen Sohnes. Für ihn steht es außer Frage, dass er bei einer medizinischen Indikation seinem eigenen Sohn den Penis eincremen würde. Die Ungleichbehandlung der Kinder bewertet er als problematisch, da er für beide elterliche Aufgaben und Pflichten übernimmt. Dass der Junge, dessen biologischer Vater er nicht ist und der durch seine Biografie schon „probleme genug“ (GD6, 1088) hat, weniger gut versorgt wird, empfindet er als ungerecht. Dem stimmen die Kolleg*innen zu.

Neben Situationen der körperlichen Versorgung werden auch Nähesituationen problematisch, in denen Kinder Körperlichkeit aufgrund emotionaler Bedürfnisse einfordern (vgl. auch 10.1): Ein Mädchen, das nach einem schweren Schultag in die Gruppe kommt und gedrückt werden möchte. Ein Junge, „der lange devin“, der Liebeskummer hat und am liebsten bei den pädagogischen Fachkräften auf dem Schoß sitzen, umarmt werden möchte. Für beide Situationen kommen die Fachkräfte zu der Einschätzung, dass es „aus pädagogischer Sicht unheimlich

sinnvoll, und unheimlich nötig wäre“, körperliche Nähe herzustellen, „aber wat [...] vor diesem hintergrund, des sexuell, der gefahr des sexuellen missbrauchs bezichtig zu werden“ (GD6, 1385–1386) nicht möglich ist. In diesen Beispielen wird als Bewältigungsstrategie, gegen die Überzeugung der Fachkräfte, die Nähe zu den Kindern und Jugendlichen begrenzt:

Herr Wall: „[...] und dann is die frage für mich, wie geh ich damit um; wie weiß ich mich davor zu schützen, überhaupt jemals in einen verdacht zu kommen; muss ich (.) eine wand zwischen mir und den kindern aufbauen, die pädagogisch nicht sehr sinnvoll is“

(GD6, 1363–1366)

Pädagogisch sinnvolle körperliche Nähe wird zugunsten des Selbstschutzes der Fachkräfte verwehrt. Dies bedeutet in der Orientierung von Team 6 eine Deprofessionalisierung der pädagogischen Arbeit.

In den Ausführungen oben wurden bereits Bewältigungsstrategien für Situationen der Nähe erwähnt. Zum einen Fallbesprechungen mit Psychologen, die aber derzeit aufgrund der Abschottung gegenüber der Einrichtung nicht zum Tragen kommen. Darüber hinaus gibt es im Team immer wieder Schilderungen von Selbstreflexion. Diese Bewältigungsstrategie findet sich bspw. auch in der Erzählung über die Vorhautverengung, in der Herr Deich beschreibt, wie er die pädagogische Unzulänglichkeit seines Handelns reflektiert, er sich aber dennoch aufgrund der Gegebenheiten für den Selbstschutz entscheidet.

Schließlich lassen sich eine offene Kommunikation im Team sowie die Dokumentation im Übergabebuch als Teil der Herstellung von Öffentlichkeit rekonstruieren:

Herr Aman: ~oder dir timm? äh klene eben, im vorbei gehen, is er hoch
gesprungen und hat mir schnell n küsschen auf de wange
jegeben; der zwerg; ne, un äh damit sind~

Herr Deich: L mhm

Herr Aman: ~ diese themen, offen; bei uns würd et auffallen wenn die
nicht mehr offen sind;

Herr Deich: (.....)

Frau Brand: L ja das wär verdächtig; das stimmt;

Herr Aman: L ja, (.) L wenn ich von den
anderen höre, äh der klene hat den timm schon wieder auf
die wange geküsst; wieso weiß ich da nix~

Frau Brand: L mhm

Herr Aman: ~von? (.) @(.)@ wieso steht davon nichts im tagebuch,

Herr Deich: L jaja das stimmt; @(.)@

Herr Deich: ja aber ich hab halt, im laufe der jahre, hier gelernt,
dass das auch n schutz, is für mich; diese offenheit; und
ich glaub das was du auch sagtest; von wegen in ner anderen
gruppe; ich glaub da könnte ich nicht vernünftig arbeiten;

GD6, 1507-1521

Auffällig an dieser Sequenz ist, dass die Bewältigungsstrategien zum einen zum Selbstschutz angewendet werden („dass das auch n schutz, is für mich; diese offenheit;“), andererseits aber auch der Schutz der Kinder hier deutlich im Blick ist. Sollten die Kolleg*innen hier anders handeln, würden sie sich selbst verdächtig machen.

Zusammenfassend lassen sich sieben Bewältigungsstrategien des Teams 6 identifizieren: (1) Zum einen entscheiden sie sich in Situationen, die für sie gefährlich sein können, dafür Nähe zu verweigern. (2) In anderen Situationen werden Türen geöffnet, um Öffentlichkeit herzustellen. (3) In wieder anderen Situationen entscheiden sich die Fachkräfte auch bewusst dafür, Nähe zu geben, auch wenn sie die Situationen für sich selbst als risikvoll einschätzen. Die Abwägung geschieht individuell und es zeigen sich Tendenzen, dass einige stärker Nähe verweigern als andere. (4) Als weitere Strategie wird Öffentlichkeit hergestellt, sowohl symbolisch als auch tatsächlich. (5) Weiter betreiben die Fachkräfte eine offene Kommunikation im Team. (6) Gegenüber der Einrichtung wählen die pädagogischen Fachkräfte als Bewältigungsstrategie die Abschottung. Sie haben sich zurückgezogen und bearbeiten problematische Nahesituationen intern. Ihnen ist es überaus wichtig, dass sie sich und die Kolleg*innen vor Anschuldigungen schützen, die durch die Einrichtung untersucht würden. Berücksichtigt man noch den positiven Gegenhorizont, den die Fachkräfte mit Blick auf ihr Verhältnis zur vormaligen Leitung formuliert haben, so kommen noch als Bewältigungsstrategie Reflexionsgespräche mit einrichtung-internen Psycholog*innen dazu (7).

12.2 Team 5 – Vertrauensverhältnis als Basis für Selbstschutz

Bei der Vorstellung des Teams 5 (Einrichtung C) in Kapitel 4 wurde ausführlich dargestellt, dass das Team eine Kinderdorffamilie führt. Es gibt eine innewohnende Fachkraft, Frau März, die der Familie bereits seit 18 Jahren vorsteht. Sie und auch die jüngeren Fachkräfte definieren sich selbst als Teil der Kinderdorffamilie. Als konzeptionelles Merkmal der Wohngruppe wird eine enge Beziehung zu den Kindern herausgestellt. Das Bedürfnis der Kinder nach einer solchen Beziehung wird als Voraussetzung für die Aufnahme benannt.

Handlungsleitende Orientierung

Team 5 gibt analog zu Team 6 an, sich mit dem Thema sexuelle Gewalt beschäftigt zu haben. Während Team 6 hier die einrichtungsinterne Schulung benennt, wird von Team 5 nicht benannt, wie sie sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Weiter wurden ebenfalls mediale Berichte über sexuelle Gewalt wahrgenommen und es werden von Frau März Zusammenhänge zwischen den medialen Berichten und der Überprüfung von organisationalen Verfahrenswegen gesehen (siehe 7.2). Insgesamt wird über die gesellschaftliche und organisationale Thematisierung von sexueller Gewalt sehr unaufgeregt berichtet. Damit steht Team 5 in seiner Orientierung im maximalen Kontrast zu Team 6, bei dem die Fachkräfte sehr emotional über die Handlungsrichtlinien und die Einschränkungen der eigenen Handlungspraxis berichteten.

Einen weiteren maximalen Kontrast bilden die beiden Teams in Bezug auf ihre Möglichkeit, sich sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen vorzustellen (vgl. Kap. 11). Während es Team 6 auch im reflexiven Moment der Gruppendiskussion nicht möglich ist, zeigt Team 5 performativ in seinen Antworten auf den Stimulus II, dass es sich sexuelle Gewalt durch Fachkräfte in ihrer eigenen Handlungspraxis vorstellen kann. Frau März äußert diese Orientierung folgendermaßen:

Frau März: also ich find auszuschließen ist das nie; wenn wir davon ausgehen würden das das NIE bei uns vorkommt. dann äh haben wir schon ein türchen zugemacht einfach sensibel auch für das thema zu bleiben;

Unter weiterem Einbezug der in den vorangegangenen Kapiteln rekonstruierten Fokussierungsmetaphern von Team 5 lässt sich festhalten, dass die Orientierung vor allem aufgrund von zwei Punkten im starken Kontrast zu Team 6 steht:

- (1) Team 5 formuliert eine „große sorge“ (GD5, 1383) vor Falschbeschuldigungen, weil sie damit rechnen, dass diese weitreichenden Konsequenzen für die pädagogischen Fachkräfte hätten. Dennoch bleiben die Thematisierung und Bearbeitung des Phänomens sexueller Gewalt in Institutionen für das Team 5 weniger bedrohlich für das professionelle Selbst. Es entsteht keine grundsätzliche Verunsicherung der Professionellen. Das Thema sexuelle Gewalt ist zwar präsent, hat auch etwas mit ihrer Arbeit zu tun, es stellt jedoch keine existentielle Bedrohung dar, sondern ist ein Thema, mit dem professionell umgegangen werden muss. Die Fachkräfte bleiben in dieser Orientierung handlungsmächtig und in der Lage, Herausforderungen rund um das Thema sexuelle Gewalt in Institutionen handzuhaben. Die Einrichtung spielt in der Orientierung von Team 5 keine Rolle.
- (2) Für Team 5 ist sexuelle Gewalt durch Fachkräfte auch für den eigenen Erfahrungsraum potenziell vorstellbar und wird nicht kategorisch ausgeschlossen, wie dies Team 6 tut. Limitierend für das Handeln sind jedoch ebenfalls Falschbeschuldigungen von pädagogischen Fachkräften durch Kinder und Jugendliche, die sie in der Vergangenheit erlebt haben und die für sie selbst sehr unangenehm waren (vgl. 9.1). Das sich durch das Thema sexuelle Gewalt ergebende Risiko für sie selbst sehen die pädagogischen Fachkräfte in dem möglichen Verhalten der Kinder und Jugendlichen. Risikovoll wird es für sie, wenn Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund biografischer Vorprägungen, bspw. früherer Gewalterfahrungen, Falschbeschuldigungen bezüglich sexueller Gewalt gegen sie einsetzen. Ein organisationaler und/oder gesellschaftlicher Generalverdacht, wie er für Team 6 vornehmlich handlungsleitend ist, wird nicht als Gefahr thematisiert. Die Gefährdung, der sich die pädagogischen Fachkräfte ausgesetzt sehen, liegt in der Natur ihrer Arbeit mit vulnerablen Kindern.

Bewältigungsstrategien

Im Folgenden werden nun die Bewältigungsstrategien von Team 5 dargestellt. Alle hier zitierten Textstellen sind bereits unter einem anderen Fokus in den thematisch sortierten Kapiteln betrachtet worden. In der Analyse hier sind nun die Bewältigungsstrategien der zentrale Gegenstand.

Wie für alle Teams wird auch für Team 5 sexuelle Gewalt zunächst in ihrer Handlungspraxis relevant, wenn es um Situationen der Nähe geht (vgl. Kap. 10). Zentrales Motiv ihrer Orientierungstheorie ist hier die Erziehung der Kinder hin zu einem ihrer pädagogischen Einschätzung nach normalen Verhalten im Hinblick auf körperliche Nähe. Pädagogisches Ziel der Fachkräfte ist es, einen „natürlichen umgang zueinander“ (GD5, 940) zu gestalten. Dabei gehen sie davon aus, dass Kinder „körpernähe“ (GD5, 941) brauchen und ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden. Im alltäglichen Handeln stoßen die pädagogischen Fachkräfte dabei immer wieder an Grenzen, in denen die Bedürfnisse der Kinder nach Nähe einen bewusst gestalteten Umgang mit der Situation erfordern:

Frau Siepen: ne, wenn die kinder halt n gutenachtkuss einfordern; geb ich den auf den mund, geb ich den auf die stirn; weil für mich war immer ganz klar, nur die mutter küsst einem kind auf den mund; ich gebe halt höchstens, im höchsten fall einen kuss auf die stirn, als gute nacht kuss wenn die noch ganz klein sind; wo sind dann meine persönlichen grenzen; was will ich, und das wir=s halt auch im team halt absprechen; was ist okay,

[...]

Frau Siepen: ne, das müssen die kinder halt auch verstehen, zu anfang sind sie natürlich wo sie denken, das will ich, das möchte ich haben, das fehlt mir, aber auch den kindern zu vermitteln das wir es nicht böse meinen, das was den- ne, das ist halt einfach so ne grenze für uns auch is; das wir da ganz klar den unterschied auch machen können; das-

Herr Weiler: L das es thematisiert wird; also das s da noch mal speziell darauf angesprochen wird;

Frau März: ja (4)

GD5, 446-464

Als Beispiel für das bewusste, reflektierte Gestalten von Nähesituationen führt Frau Siepen den Wunsch von Kindern nach einem Gute-Nacht-Kuss an. Hier ist die Frage, ob und wohin die Kinder geküsst werden können. In ihre Überlegungen, wie sie handeln kann, fließen sowohl ihr eigenes Empfinden von körperlichen Grenzen mit ein, als auch die Einschätzungen und Absprachen, die im Team getroffen werden. Dem Bedürfnis der Kinder, einen Gute-Nacht-Kuss auf den Mund zu bekommen, so, wie sie es von Eltern möglicherweise gewohnt sind, wird hier nicht nachgekommen. Ähnlich wie bei Team 6 werden hier also Bedürfnisse nach Nähe zurückgewiesen. Während es bei Team 6 jedoch darum ging, nicht selbst unter Verdacht zu geraten, geht es hier zunächst um die persönlichen Grenzen von Intimität. Das Bedürfnis der Kinder wird hier zwar zur

Kenntnis genommen, muss jedoch vor dem Hintergrund der besonderen Lebensumstände in der Einrichtung angepasst werden. Nähe wird hier nicht zum Schutz der Fachkräfte begrenzt, sondern weil es kein elterliches Verhältnis ist. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, den Kindern diese Grenzziehung zu „vermitteln“, dass sie keine Ablehnung ihrer Person ist, sondern in dem Unterschied zwischen Leben in der eigenen Familie und Leben in der institutionalisierten Familie angelegt ist. Die hier benannten Bewältigungsstrategien sind dreischrittig: (1) das Identifizieren eigener Grenzen, (2) die Reflexion von Nähebedürfnissen der Kinder im Team und (3) die Thematisierung und Vermittlung von begründeten Grenzsetzungen den Kindern gegenüber. Weitere Fokussierungsmetaphern, die bereits im Kapitel zu Nähesituationen dargestellt wurden, bestätigen diese Bewältigungsstrategien von Team 5. Die Reflexion der Grenzen stellt sich darin als kontinuierlicher Aspekt ihrer Arbeit dar. Abhängig vom Alter der Kinder, Konstellation und gegenseitiger Vertrautheit wird der Umgang mit Nähe angepasst. Hierbei zeigt sich neben den persönlichen Grenzen und Anpassungen, die aufgrund der besonderen Lebensumstände in der Institution vorgenommen werden müssen, auch eine Vorstellung von normaler Sexualität. Die Fachkräfte sehen es als ihre Aufgabe an, einen normalen Umgang mit körperlicher Nähe zu vermitteln:

Frau Siepen: ja und wie vermitteln wir den den kindern was normal ist; ne, wie man normale sexualität auch leben kann; ne, (.) is es normal das man sich jedem wild fremden mann ~

Frau März: L mhm

Frau Siepen: ~ der hier die tür rein kommt als mädchen um den hals wirft; oder setze ich mich bei jedem wild fremden mann auf den schoß, als kind; ja das man da so so auch die grenzen versteht, was ist normal, [...]

GD 924-929

In der Textstelle wird auf Mädchen und Kinder mit distanzlosem Verhalten Bezug genommen. Welcher Maßstab hier als normal angesehen wird, bleibt diffus. Die Begleitung der sexuellen Entwicklung und der Sexualerziehung werden als genuine Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte angesehen. Handlungspraktisch wird hier wiederum auf den Dialog mit den Kindern und Jugendlichen sowie auf Reflexion ihrer Bedürfnisse gesetzt. Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben in einer zentralen Fokussierungsmetapher (GD5, 1969–1997, vgl. 8.3.1), dass „der grundstock [ist], das man ne beziehung mit dem kind eingeht“ und ein „vertrauensverhältnis“ aufbaut, um körperliche und sexuelle Entwicklungen gut

begleiten zu können. Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses ist eine dominante Bewältigungsstrategie von Team 5, um sich vor falschen Beschuldigungen zu schützen. Damit soll ein Status erreicht werden, in dem die Kinder und Jugendlichen Schwierigkeiten ansprechen können, der aber gleichzeitig verhindert, dass sie Verhalten der pädagogischen Fachkräfte in den „falschen hals“ (GD5, 1992) bekommen.

Als weitere Bewältigungsstrategie zur Absicherung gegen falsche Anschuldigungen werden Absprachen im Team und ein bewusster Umgang mit Nähesituationen genannt:

Frau März: ja aber bis dahin das auch wir, ganz klar absprachen treffen, äh es gibt situationen, auch von kinder, und auch von pubertierenden mädchen die sagen, der hat mich angefasst; oder auch die hat mich angefasst; und das will ich nicht; und sofort ist es wir diese themen aber offen machen; und äh sagen; das habe ich gehört, oder die hat das zu mir gesagt, und ich will das ihr anderen das auch wisst, das wir das ganze im blick haben, wie geht der einzelne von uns zu diesem kind um; also auch um sich abzusichern; ne, und das geht bis dahin das es absprachen gibt, man geht mit dem kind nicht allein auf zimmer, die tür ist immer offen, man hat absprachen getroffen, bis wohin, gerade im bereich wenn jemand im schlafanzug ist, oder eben halt ähm, sich waschen geht, oder duschen geht, bis hin im schwimmbad, ne, @wo die@ wie nah lass ich jemanden an mich rankommen, (.)~

Frau Siepen:

L @ja@

Frau März: ~ also so,

GD 5, 1026-1040

Ausgangspunkt der hier beschriebenen Bewältigungsstrategie ist, dass „kinder“ oder „pubertierende mädchen [...] sagen, der hat mich angefasst; oder auch die hat mich angefasst; und das will ich nicht“. Mit der Aussage wird sexuelle Gewalt als „dieses thema“ präsent. Mit dieser Einordnung wird die Aussage der Mädchen aufgegriffen und ins Team kommuniziert, um einen gemeinsamen Umgang „mit diesem kind“ zu bekommen. Deutlich wird in der Aussage, dass im Folgenden das Kind und dessen Verhalten im Fokus der Beobachtung steht und nicht die pädagogische Fachkraft, der vorgeworfen wird, das Mädchen angefasst zu haben. Zugleich wird aber der Kontakt zwischen den Fachkräften und den Kindern nachfolgend beobachtet und ggf. begrenzt. Dieses Vorgehen kann in doppelter Hinsicht als Schutz gesehen werden. Der Schutz der Fachkraft scheint hier im Fokus zu stehen, gleichzeitig wird durch die Begrenzung auch das Kind oder*die Jugendliche geschützt.

Interessant ist hier, noch einmal Team 6 als Gegenhorizont heranzuziehen: Auch durch Team 6 wurde von fiktiven Aussagen von Kindern berichtet, mit denen das Thema sexuelle Gewalt präsent werden würde. In der Interpretation der organisationseigenen Handlungsrichtlinien wäre Team 6 ein Vorgehen, wie es von Team 5 beschrieben wurde, verboten. Sie dürften sich nicht mit den Kolleg*innen beraten, sondern müssten die Aussage melden und der*die Kolleg*in würde ggf. suspendiert. Die Voraussetzungen, unter denen die Teams mit einer solchen Aussage eines Kindes arbeiten müssen, sind in dieser Perspektive grundsätzlich verschieden. Während Team 5 Handlungsautonomie behält, ist Team 6 in seinen Handlungsmöglichkeiten stark begrenzt. Demensprechend unterschiedlich ist auch das Risiko, das von einer falschen Anschuldigung durch Kinder und/oder Jugendliche ausgeht. Während sie für Team 5 unangenehm, aber handhabbar ist, ist sie für Team 6 der eigenen Einschätzung nach fatal.

12.3 Team 1 – individuelle Gefühle als Maßstab für das eigene Handeln

Auch Team 1 (Einrichtung A) zählt zu den Teams, die in ihrem pädagogischen Konzept an Familie orientiert sind (vgl. 4.2.2). Mit dieser Ausrichtung geht einher, dass die pädagogischen Fachkräfte bewusst eine gute persönliche Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufbauen und den Alltag der Wohngruppe familiär gestalten wollen. Das beinhaltet gerade auch Situationen der körperlichen und emotionalen Nähe.

Handlungsleitende Orientierung

Ähnlich wie bei Team 5 und 6 ist Teil ihrer Orientierung, den Kindern einen normalen körperlichen Umgang zu vermitteln (vgl. GD1 637 ff.). Limitierend sind für ihr professionelles Handeln zum einen die Vorstellungen davon, was normal ist und zum anderen die persönlichen Grenzen von körperlicher Nähe. Von diesen Beurteilungen hängt es ab, wie viel körperliche Nähe die Fachkräfte zu geben bereit sind. So wird bspw. auch in dieser Gruppendiskussion der Gute-Nacht-Kuss, den kleine Kinder einfordern, thematisiert. Man ist sich einig, keinen Kuss auf den Mund zugeben, weil dies nur die Mutter tun dürfe (GD1, 965 ff.). Gleichzeitig empfindet dieses Team auch Angst vor einer Falschbeschuldigung, die das pädagogische Handeln in Nähesituationen zusätzlich begrenzt (vgl. Kap. 9).

Die jungen Erzieher*innen und Praktikant*innen des Teams berichten über eine Sensibilisierung durch ihre Ausbildung. Dort wurde die These vertreten, dass man als männlicher Erzieher immer schon „mit einem Bein [...] im Knast“ (GD1,

558) stünde. Diese Ansicht wird von den übrigen Diskutant*innen geteilt. Hier zeigt sich der Generalverdacht, dem sich viele der Teams ausgesetzt sehen. Wie in Abschnitt 7.2 dargestellt, sieht das Team die mediale Thematisierung ursächlich für das unangemessene Misstrauen gegenüber männlichen Fachkräften. Es werden von den Praktikant*innen Beispiele aus ihren Praktika in Kindertagesstätten angeführt, bei denen Eltern ihr Misstrauen auch explizit äußerten und männlichen Kollegen verboten wurde, Kinder zu wickeln (vgl. GD1, 500 ff.). Aufgrund des Generalverdachts führt sexualisiertes Verhalten der Kinder und Jugendlichen sowie das Erleben von Falschbeschuldigungen durch Kinder, Jugendliche und Eltern dazu, dass Nähesituationen im Alltag problematisch werden (vgl. Kap. 9).

Im Vergleich zu den anderen beiden Teams steht Team 1 in seiner Orientierung hinsichtlich des Generalverdachts zwischen den beiden Teams. Es wird ein Generalverdacht wahrgenommen und es wird auch beschrieben, wie sich daraus Handlungsunsicherheiten ergeben, bspw. wenn männliche Fachkräfte nicht wissen, wie sie mit kleinen Kindern umgehen sollen, die sich einge-nässt haben (vgl. GD1, 538 ff.). Es zeigen sich jedoch nicht in gleicher Weise Handlungsunsicherheiten, wie das in Team 6 der Fall ist.

Hinsichtlich der eigenen Einrichtung und deren Umgang mit sexueller Gewalt bzw. einem Verdacht wird berichtet, dass es Phasen gab, in denen die Einrichtung das Thema stärker aufgegriffen hat und sich hieraus auch Risiken für die pädagogischen Fachkräfte ergeben haben, unter falschen Verdacht zu geraten (vgl. GD1, 261). Diese Risiken werden jedoch nicht annähernd so weitreichend eingeschätzt, wie dies bei Team 6 der Fall ist. Analog zu Team 5 können sich bei Team 1 mindestens die Gruppenleiterin und der Elternberater vorstellen, dass es bei ihnen zu sexueller Gewalt durch Kolleg*innen kommen kann (vgl. Kap. 11). Ob die anderen Diskutant*innen diese Orientierung teilen, wird nicht deutlich. Die Aussagen deuten eher darauf hin, dass sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen für sie nicht oder nur sehr schwer vorstellbar ist. Die potenzielle Möglichkeit, dass es zu sexueller Gewalt durch Kolleg*innen kommen kann, ist für das Team nicht handlungsleitend.

Bewältigungsstrategien

Die oben dargestellte Orientierung des Teams 1 ist für den Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit Nähesituationen handlungsleitend. Exemplarisch für ihre Bewältigungsstrategien ist die in Abschnitt 10.2 dargestellte, kollektive Erzählung über eine fünfjährige Bewohnerin, die bei verschiedenen Gelegenheiten die Fachkräfte auf den Mund zu küssen versucht hat. Zunächst zeigt sich an den Erzählungen, dass das Team durchaus bereit ist, Nähe zu geben – das Mädchen wird auf den Arm genommen, getragen und zärtlich im Gesicht berührt, auch

in dem Wissen, dass sie gelegentlich den Fachkräften einen Kuss gibt. Dieser wiederum wird von den jüngeren Kolleg*innen als persönliche Grenze benannt. Damit verweist die Situation auf beide Bewältigungsstrategien, sowohl das Geben von Nähe trotz eines möglichen Risikos, als auch die Begrenzung von Nähe. In der Kommentierung des bei der Gruppendiskussion anwesenden Elternberaters Franz wird deutlich, dass es in Team 1 zu individuellen Entscheidungen im Hinblick auf Nähe kommt. Für Franz sind gelegentliche Küsse die das Mädchens ihm gibt stimmig. Im Gegensatz zu Teams 5 und 6, bei denen Nähesituationen im Team besprochen und Vorgehensweisen abgestimmt werden, findet sich diese Bewältigungsstrategie bei Team 1 nicht.

Als weitere Bewältigungsstrategie zeigt sich hingegen auch für Team 1 das Herstellen von Öffentlichkeit:

Lilian: ich denke auch ich habe auch darüber nachgedacht äm::h das wenn- wenn wir oben in irgend nem zimmer sind; ich persönlich achte immer stark darauf das die tür offen bleibt damit der zugang offen bleibt; für das andere kinder was mitbekommen; weil ähm ja man weiß nie wenn jetzt kinder was erlebt haben und die wie gesagt einen strick einem drehen wollen, und da auch ne tür zu is kann kann es schon mal vorkommen das man dann irgendwas hört wie es vielleicht gar nicht gewesen- wie es eigentlich gewesen ist //im Hintergrund klingelt ein Telefon// (.) ja

Tessa: (ja) ich sicher mich da auch ab. ich hatte mit dem john mal eine begleitende nacht, und ähm hab geguckt das er schon so mehr so in dem tagesablauf dann morgens mit drin is, und wir hatten dann ein mädchen die sich im badezimmer eingeschlossen hatte weil sie nicht zur kirche laufen wollte, also eigentlich was ganz lapidares, aber ich wollte gerne das ER diese Situation klärt, weil wenn er mal irgendwann alleine die morgende hat muss er es auch schaffen, aber ähm ich hab dann gesagt das er ruhig hoch gehen kann, ähm und sie halt n paar mal darauf hin weißt das er halt sonst auch die tür eben öffnen würde, wenn sie jetzt nicht langsam mal raus kommt, ähm ich mir aber klar halt auch ich stand dann am fuss der treppe und hat-

[...]

Tessa: ich hab mich dann so hingestellt das ich halt aus der entfernung das badezimmer sehen konnte, und das alles mitbekommen hab, habe mir halt noch martina die hauswirtschaftskraft mit als zeugin zugeholt damit man halt nicht sagen kann es steht irgendwie aussage gegen aussage, ähm einfach damit wenn sie ihm irgendwas anhängen möchte das er sie, weil es gibt auch kinder die sich gern mal beim heimleiter beschweren gehen, einfach so weil die mal irgendwie frust haben oder mal mopperrn wollen, ähm und damit ihm da halt nichts passiert habe ich dann gesagt du kannst ja auch ganz klar martina auch immer noch da als zeugin mitnehmen; die ist ab halb acht da, ähm das man sich da einfach absichert;

Auch hier wird wieder die Herstellung von Öffentlichkeit als Bewältigungsstrategie gewählt. Hintergrund der Überlegung ist, dass es zu potenziell gefährlichen Situationen kommt, wenn „kinder was erlebt haben“. Bei dieser indexikalen Aussage ist anzunehmen, dass es um Gewalterfahrungen von Kindern geht. Kinder, die also schon einmal sexuelle Gewalt erfahren haben, wird die Fähigkeit zugesprochen, „einen strick“ zu drehen, also pädagogische Fachkräfte in eine Falle zu locken. Die geöffnete Tür und das Hinzuziehen von Zeug*innen sind dann Bewältigungsstrategien, um falsche Beschuldigungen bereits vorbeugend zu entkräften.

Zusammenfassend lässt sich für die Bewältigungsstrategien des Teams 1 sagen, dass oftmals die eigenen Gefühle und Erfahrungen für ein Abwägen des individuellen Handelns angeführt werden. Besonders deutlich wird dies in der beschriebenen Fokussierungsmetapher über Andrea, die die Fachkräfte nahezu alle schon einmal geküsst hat. Dies scheint jedoch bisher nicht Gegenstand von Aushandlungen im Team gewesen zu sein. Individuell unterschiedliche Grenzen bezüglich Nähe werden toleriert. Die individuellen Bedürfnisse und Grenzen der Kinder sowie der Fachkräfte werden gesehen. Es wird bspw. beschrieben, wie einige Kinder in den Arm genommen werden, andere wiederum nicht, weil die Fachkräfte sich erkundigt haben und aus Erfahrung wissen, wer wieviel Nähe das Kind braucht (vgl. GD1, 1193 ff.). Gemein ist den pädagogischen Fachkräften, dass ihnen ihre Absicherung gegen falsche Beschuldigungen wichtig ist. Dies geschieht vor allem dadurch, dass Öffentlichkeit geschaffen wird. Eine Verweigerung von Nähe mit der Begründung, dass das eigene Handeln zu sehr im Kontext von sexueller Gewalt gesehen werden würde, erfolgt kaum. Wie im Beispiel von Andrea werden andere Wege gesucht, um Nähe geben zu können, ohne Grenzen der Konventionen zu überschreiten.

12.4 Team 4 – Selbstreflexion als Maßstab des Handelns

Bei dem Team 4 handelt es sich um eine gerade gegründete Kinderdorffamilie, der eine männliche Fachkraft als Kinderdorfvater vorsteht. Es arbeiten zwei weitere weibliche Fachkräfte und ein Bundesfreiwilligendienstleistender in der Wohngruppe. Eine Orientierung an Familialität ist konzeptionell verankert und wird auch in den Erzählungen der Fachkräfte über den Alltag deutlich (für die ausführliche Vorstellung siehe 4.2.2). Das Team 4 ist, genau wie Team 5, Teil der Einrichtung C.

Handlungsleitende Orientierung

Wie alle anderen Teams distanziert sich auch dieses Team von sexueller Gewalt durch Fachkräfte und gibt an, diese noch nicht in ihrer Praxis erlebt zu haben. Gleichzeitig werden jedoch im pädagogischen Alltag Gelegenheiten für sexuelle Gewalt gesehen. Dem Team ist bewusst, dass eine vollständige Sicherheit für die Kinder nicht hergestellt werden kann. Dennoch ist für sie die Vorstellung, dass es in ihrer eigenen Wohngruppe zu sexueller Gewalt kommt, unter normalen Umständen unvorstellbar und wird erst im reflexiven Moment der Gruppendiskussion präsent.

Ähnlich wie bei Team 6 ist für die Orientierung des Teams prägend, dass die Mitarbeiter*innen ein unangemessenes Misstrauen der Einrichtung gegenüber pädagogischen Fachkräften beobachten. Das Misstrauen richtet sich in diesem Fall besonders gegen die männlichen Fachkräfte und steht in der Orientierung aller Fachkräfte in Zusammenhang mit der medialen Thematisierung von sexueller Gewalt, welche als Ursache für das organisationale Misstrauen beschrieben wird, ähnlich wie dies bei Team 1 der Fall ist (vgl. 7.2).

Anders als für Team 5, das Einrichtung C als hilfreich wahrnimmt, ist dies für Team 4 nicht der Fall. Die Fachkräfte antizipieren, dass in einem möglichen Verdachtsfall die Reaktion der Einrichtung willkürlich wäre und damit für sie auch potenziell gefährlich. Sie haben Erfahrungen mit verdeckten und stigmatisierenden Überprüfungen von männlichen Fachkräften gemacht. Vor diesem Hintergrund ist für die Fachkräfte gegenüber der Leitung der Einrichtung das Thema sexuelle Gewalt nicht gut zu kontrollieren und ihre Handlungsspielräume werden beschnitten. Wie für Team 6 stellt auch für Team 4 in der Folge das Thema sexuelle Gewalt eine Bedrohung ihrer professionellen Autonomie dar.

Die subjektiv empfundene Einschränkung durch den organisationalen Umgang ist jedoch weniger stark als bei Team 6 (vgl. Kap. 8). Es gibt darüber hinaus die explizit formulierte Akzeptanz von externer Kontrolle des eigenen Handelns:

Jan: wenn ich mir auf die finger gucken lasse bei meiner arbeit, tu ich das auch nicht zum schutz der kinder; weil ich (ja) für MICH von der @persönlichkeit@ (bin ich hier) also ne so ich ähm, ähm bin

Y: L ja

Jan: mir sicher. in dem wie ich was ich tue. weil ich glaub ich hab da n:: gewisse grundsicherheit; und ich bin halt glaub auch ich auch in vielen bereichen sehr sehr vorsichtig. ähm aber das ist halt ähm für die anderen halt ne sicherheit, dass die mir da zugucken kommen.

Diese Textstelle ist bedeutsam, weil die innewohnende Fachkraft Jan hier erläutert, dass er für sich selbst keine Transparenz des eigenen Handelns braucht. Er kennt und vertraut sich selbst, dass er den Kindern gegenüber nicht gewaltvoll handeln wird. Die Transparenz, die er selbst herstellt, ist also einzig im Interesse der „anderen“; seiner Kolleg*innen und auch der Einrichtungsleitung, die das Bedürfnis der Kontrolle haben.

Team 4 teilt mit den anderen Teams die Orientierung, dass die untergebrachten Kinder und Jugendlichen, biografisch begründet, oftmals ein abnormales Verhältnis zu Nähe haben. Sie berichten von sexualisiertem Verhalten, dass sie als nicht alterstypisch einordnen. Ihr pädagogisches Ziel ist es, den Kindern ein normales Verhältnis von Nähe und Distanz zu vermitteln (vgl. Kap. 10).

Sehr grundlegend für die Orientierung des Teams 4 ist eine Antinomie, die sie in Bezug auf die familiäre Konzeption der Wohngruppe und einer professionellen Distanz sehen. Die familiäre Konzeption der Wohngruppe wird von allen Fachkräften als gewinnbringend und für die dort untergebrachten Kinder als passend beschrieben. Zu der familialen Logik gehört auch, dass sich die Fachkräfte für kindliche Bedürfnisse nach Nähe sowie sexuelle Erziehung zuständig fühlen. Sie übernehmen diese Aufgaben, die in ihrer Orientierung eng mit Elternschaft gekoppelt sind. Gleichzeitig bleiben sie Professionelle und keine Eltern, sodass die Erfüllung der Bedürfnisse in der Folge begrenzt wird. Aufgrund von persönlichen Bedürfnissen, organisationalen sowie gesellschaftlichen Konventionen werden gegenüber den Kindern Grenzen von Nähe gezogen. Auch der Selbstschutz vor möglichen Anschuldigungen sexueller Gewalt führt zu Einschränkungen im Geben von Nähe. Unter diesen Vorzeichen bleibt die Familialität ein Versprechen, das nie vollständig eingelöst werden kann. Das Aufwachsen in einer Institution bleibt immer präsent und limitiert die Nähe. Die Verantwortung, die intime Beziehung zwischen ihnen und den Kindern zu regulieren, sehen die Fachkräfte bei sich selbst. Grenzüberschreitungen von Kindern und Jugendlichen sind dann eine pädagogische Herausforderung, die von den Fachkräften bearbeitet werden muss.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich für Team 4 sechs Themenbereiche identifizieren lassen, die die Orientierung prägen: (1) Distanzierung von sexueller Gewalt, (2) mediale Berichterstattung als Anlass für organisationales Misstrauen, (3) organisationales Misstrauen als Einschränkung der professionellen Autonomie, (4) sexuell auffälliges Verhalten von Bewohner*innen, das normalisiert werden muss, (5) die Antinomie zwischen familialer Konzeption und professioneller Distanz und (6) die Verantwortung für die Naheregulation, die bei den Fachkräften liegt.

Bewältigungsstrategien

Im Folgenden soll nun weitergehend rekonstruiert werden, welche Bewältigungsstrategien der Professionellen sich aus dieser Orientierung ergeben.

In der folgenden Passage beziehen die Fachkräfte die Frage des Stimulus nach der Relevanz des Themas sexuelle Gewalt auf ihre konkrete Arbeit:

- Jan: [...] ich hab- ich hab al- so auf der- auf der praktischen
eben, hab ich das so, so mit tanja so ziemlich klar gehabt,
so wo mir kl- äh wo ich-
- Ruth: L mhm L auch bei den kleinen beim duschen weiß ich ~
- Jan: L ja
- Ruth: ~da ham=wir am anfang drüber gesprochen;
- Jan: L ja so ne, aber das ist halt
auch ne sache, da- da- da- das sind so, so innere alarme
und sach ich, und das man so sagt, hups jetzt kommt so n
bereich, der wird jetzt, (.) ja so, z- auf ne, auf ne,
gewisse art intim, ne so weil, da da überschreitet ich ne
grenze, die würd ich halt, (.) ne bei einem fremden kind
jetzt mal auch so nicht, ~
- ?f: L °mhm°
- Jan: ~ überschreiten und da muss ich erstmal gucken wie sichere
ich mich da ab. und das ist dann mi=m duschen so gewesen,
wie mach ich das, welche tür, zum beispiel welche türen
lass ich offen, und äh da welche sicherheiten entwickelt
man da [...]
- Ruth: L mhm

GD4, 447-362

Nachdem in der Gruppendiskussion bereits über Medien und die eigene Organisation als Anlässe für die Thematisierung von sexueller Gewalt gesprochen wurde, soll es nun um die „praktische[] eben[e]“ – den Arbeitsalltag gehen. Jan beginnt anhand einer konkreten Situation zwischen ihm und einem Mädchen etwas zu verdeutlichen, wird aber von Ruth unterbrochen. Diese bringt als Thema das „duschen“ mit „den kleinen“ ein. Wie bereits in Abschnitt 8.3.1 gezeigt, sind Situationen, in denen Kinder und Jugendliche Duschassistenz durch die Fachkräfte benötigen, für diese hochproblematisch, weil in ihrer Orientierung eine derartige Intimität für eine professionelle Beziehung nicht vorgesehen ist. Jan und Ruth beschreiben gemeinsam, wie Jan mit dieser problematischen Situation umgegangen ist: Zunächst wird die Situation durch Jan als gefährlich und damit bearbeitungsbedürftig identifiziert. Bei Jan läuten „innere alarme“. Weiter kommt es dann zu einer gemeinsamen Reflexion („ham = wir am anfang drüber gesprochen“) und Einschätzung, wie Jan mit der grenzüberschreitenden Intimität umgehen soll. Ziel dieser Reflexion ist die eigene Absicherung – der

Selbstschutz. Die pädagogischen Fachkräfte können vor dem Hintergrund ihrer Aufgabe, die körperliche Versorgung übernehmen zu müssen, begründen, warum sie Duschassistenz leisten müssen. In der Verhandlung darüber, wie die Situationen ausgestaltet werden können, geht es dann darum, nach außen die Legitimität des eigenen Handelns zu beweisen. Eine gewählte Bewältigungsstrategie ist, dass Jan bei der Duschassistenz Türen offenstehen lässt, um so Transparenz zu schaffen und in der Situation versucht, den Grad der Privatheit und Intimität zu reduzieren. In der weiteren Gruppendiskussion wird deutlich, dass Jan die Bewältigungsstrategie der Herstellung von Öffentlichkeit vor allem zu Beginn seiner Arbeit in der Wohngruppe eingesetzt hat. Inzwischen schließt er auch Türen, um privatere Gesprächssituationen zu ermöglichen. Er scheint sich sicherer zu fühlen und die Herstellung von Öffentlichkeit durch die geöffneten Türen scheint für ihn nicht mehr in dem Maß notwendig zu sein (vgl. GD4, 362 ff.).

Bereits in Abschnitt 8.3 ist eine Situation rekonstruiert worden, in der Jan davon berichtet, dass sich ihm ein pubertierendes Mädchen in den Weg stellt, um Körperkontakt zu erzwingen. Sie setzt ihren Körper ganz bewusst ein, um Jan den Weg zu versperren. Hier ist die Bewältigungsstrategie die Zurückweisung eines Nähegesuchs. Die Bewältigung beginnt auch hier wieder mit einer Selbstreflexion. Die Fachkraft beschreibt, dass es bei ihm „klack“ (GD4, 493) macht. Er hält inne und entscheidet, dass er in dieser Situation, um professionell zu handeln, die geforderte Nähe verweigern will.

Die Selbstreflexion als Teil der Bewältigungsstrategie bestätigt sich auch an weiteren Textstellen, bei denen Nähe zugelassen wird.

Jan: es gibt ja auch so, (.) ja ich glaub man muss vielleicht s-
s- so=n innere, so=n inneres system dafür haben; ~
Ruth: L ((husten))
Jan: ~ weil ich, ich hab auch äh also es gibt halt auch sachen,
die man zulässt, und die man selber tut, wo man halt auch
körperkontakt herstellt, so gerade bei unseren jungs find
ich ist das so, die holen sich das,~
?f: L ja
Jan: ~ teilweise die kommen halt und drücken uns, sowas wo du,
ähm ne? w- wo=s okay is, wo ich finde ich auch ne, das
gehört auch dazu, das=s ja auch
Sabine: L ja. das kommt auch ganz natürlich ~
Jan: L ja e-s-
(.) ja es ist ~
Sabine: ~ rüber, das ist nicht komisch, ist jetzt kein komisches
gefühl, so;

(GD4, 593-556)

In diesem Teil der Sequenz abstrahieren die Fachkräfte von den bislang angeführten Situationsschilderungen. Als Bezugspunkt für ihr Handeln benennen sie selbst ein „inneres system“, an anderer Stelle auch einen „innere[n] alarm“ (GD4, 453) und ihr „bauchgefühl“ (GD, 951) als Handlungsrichtlinie. Die Beurteilung, wieviel Intimität sie mit welchem Jugendlichen eingehen, machen die Fachkräfte also abhängig von inkorporierten Normen und Werten, die sie auf der einen Seite auf gesellschaftliche Konventionen zurückführt und zum anderen auf ihre eigenen Bedürfnisse nach Distanz. Ein Teil der Bewältigungsstrategie ist für sie das Vertrauen auf die eigenen Wertvorstellungen. So schreiben sie sich selbst die Deutungsmacht zu, zu definieren was Gewalt ist und was nicht. Die Deutungen decken sich nicht immer mit denen der Kinder, die – wie beschrieben – in einigen Situationen mehr Nähe und Intimität fordern.

Neben den subjektiven Einschätzungen und Reflexionen gibt es auch kollektive Regeln und Verbote, die von den pädagogischen Fachkräften im Team, bzw. innerhalb der Einrichtung eher implizit ausgehandelt werden, sich aber als feststehende Regeln etabliert haben und unabhängig von Personen und Beziehungen Gültigkeit haben (z. B. keine*r zeigt sich dem*der anderen nackt, Fachkräfte küssen keine Kinder GD4, 1345 ff.). Auf Grenzüberschreitungen reagieren die Mitarbeiter*innen unmittelbar und schieben eine Regulierung der Situation nicht auf. Die Bewältigungsstrategie ist dann die Korrektur des kindlichen Verhaltens.

Im Allgemeinen bemühen sich die Fachkräfte jedoch proaktiv, auf grenzüberschreitende Nähebedürfnisse einzugehen und die Kinder nicht zurückzuweisen. Dazu nutzen sie zwei Bewältigungsstrategien: Zum einen bemühen sie sich, Situationen zu vermeiden, in denen die Kinder oder auch sie selbst grenzüberschreitend sein könnten. Jan beschreibt bspw., wie er Bewegungstechniken entwickelt hat, um sich den körperlichen Annäherungen eines Mädchens zu entziehen und von vorneherein anders in diese Situationen hineinzugehen (GD4, 1061–1167). Zum anderen bieten die Fachkräfte auch Ersatzhandlungen an, um sich den Bedürfnissen der Kinder anzunähern, bspw. einen Luftkuss anstelle eines Kusses auf den Mund, (vgl. GD 4, 1104).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass als grundlegende Bewältigungsstrategie (1) die Selbstreflexion angesehen werden kann. Sollte die nicht ausreichen, besprechen die Fachkräfte problematische Nähesituationen im Team. Im konkreten Umgang kommt es dann, je nach Einschätzung der Fachkräfte, zu (2) dem Herstellen von Transparenz, während die Nähe bzw. Intimität gegeben wird, (3) einer Zurückweisung der Nähe evtl. mit einer Korrektur des kindlichen Verhaltens, (4) kollektiven Regeln und Verboten und/ oder (5) Ersatzhandlungen.

12.5 Team 2 – Nichtzuständigkeit für Nähe

Das Team besteht aus vier pädagogischen Fachkräften, von denen drei an der Gruppendiskussion teilnehmen. Es handelt sich um eine 5-Tage-Gruppe, d. h. die Kinder und Jugendlichen leben von Sonntagabend bis Freitagnachmittag in der Wohngruppe, die Wochenenden verbringen sie meist in den Herkunftsfamilien oder mit anderen Bezugspersonen. Konzeptionelle Schwerpunkte sind Elternarbeit und Sozialraumorientierung. Wie in Kapitel 4 ausführlich dargestellt, grenzt sich das Team stark von einem familienanalogen Arbeiten ab und betont, dass sie nicht die Eltern sind und die Wohngruppe nicht das Zuhause der Kinder. Hieraus ergeben sich auch differente Einschätzungen bezüglich der pädagogischen Notwendigkeit, auf Nähebedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Darin wird deutlich, dass es die Fachkräfte nicht als ihre Aufgabe ansehen, emotionale Nähe zu geben (siehe Kap. 10).

Handlungsleitende Orientierung

In den vorangegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass die beiden Teams, die sich in ihrer Arbeit konzeptionell nicht an Familie orientieren, eine in einem Punkt grundlegend differente Haltung zu den familienanalog arbeitenden Wohngruppen haben. Während die familial arbeitenden Teams sich für alle Nähebedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zuständig fühlen, also sowohl für die körperliche Versorgung als auch für ein emotionales Bedürfnis nach körperlicher Nähe, fühlen sich die beiden nicht familienanalog arbeitenden Teams nicht, bzw. nicht im selben Maß für emotionale Nähe verantwortlich. In der Orientierung der Fachkräfte äußern die Kinder und Jugendlichen ihnen gegenüber kein Bedürfnis nach körperlicher Nähe außerhalb von Versorgung. Für die Fachkräfte ist diese Beziehung stimmig und wird als Schutz vor sexueller Gewalt und auch vor Verdächtigungen angeführt (vgl. Abschn. 8.3).

In der Orientierung des Teams 2 wird die mediale Aufmerksamkeit für sexuelle Gewalt in Institutionen prinzipiell begrüßt. Gleichwohl wird ein gesellschaftlicher Generalverdacht gegen die pädagogischen Fachkräfte persönlich und gegen katholische Einrichtungen zurückgewiesen (vgl. Kap. 7). Trotz der persönlichen Zurückweisung des Generalverdachtes kann rekonstruiert werden, dass das Team 2 keinen negativen Einfluss eines gesellschaftlichen Generalverdachts auf die Bewältigung des Themas sexuelle Gewalt in pädagogischen Organisationen vermutet. Stattdessen begrüßen sie den Diskurs, der auch vom Leiter der Einrichtung B mitgestaltet wird. Auch in der Bearbeitung des Themas sexuelle Gewalt innerhalb der eigenen Organisation wird die Leitung von Einrichtung B positiv wahrgenommen. Die Leitlinien und die Reaktionen auf Verdachtsfälle werden

von Team 2 als angemessen beurteilt. Bei Unsicherheiten geben sie explizit an, die Leitung hinzuzuziehen, um sich abzusichern und Verantwortung abgeben zu können. Insgesamt erlebt Team 2 die Organisation und ihre Vorgaben als entlastend.

Problematisiert werden in der Orientierung des Teams die Schutzbefohlenen mit ihren biografischen Vorbelastungen. Ihnen wird zugeschrieben, dass sie „kriminelle energie“ (GD2, 597) haben und falsche Beschuldigungen nutzen, um ihre Ziele zu erreichen. Damit macht das Team die Kinder und Jugendlichen potenziell zu Täter*innen, auch wenn die von ihnen ausgehende Gefahr nicht groß, ja sogar lächerlich ist (vgl. Kap. 9). Das Team zeigt sich sehr sicher darin, dass es bei falschem Verdacht durch die Einrichtungsleitung Unterstützung erfahren würde.

Ein weiterer wichtiger Teil der Orientierung des Teams 2 ist ihr Referenzrahmen, der die Möglichkeit sexueller Gewalt durch die pädagogischen Fachkräfte nahezu ausschließt (vgl. Kap. 11). Die Vorstellung, dass sexuelle Gewalt in dem Schutzraum der Wohngruppe passiert, ist für die Fachkräfte jenseits des Vorstellbaren. Der Widerspruch ist so groß, dass sie nach eigener Einschätzung das auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen nicht auf sexuelle Gewalt durch eine*n Kolleg*in zurückführen würden. Im Reflexionsmoment der Gruppendiskussion sind die pädagogischen Fachkräfte zwar in der Lage, dieses implizite Wissen zu problematisieren; dennoch ist davon auszugehen, dass es handlungsleitend ist. Auch für dieses Team gilt in der Folge, dass in ihrer Orientierung das Handeln der Fachkräfte nicht kontrolliert werden muss und die Kinder in der Wohngruppe grundsätzlich geschützt sind. Handlungsleitend sind dann die durch die Organisation vermittelten Normen und Regeln sowie die Bestrebung, sich selbst vor falschen Anschuldigungen zu schützen.

Bewältigungsstrategien

Zunächst kann auf der handlungspraktischen Ebene aufgrund der konzeptionell nichtfamilienanalogen Ausrichtung der Gruppe festgestellt werden, dass einiges im Alltag der Wohngruppe wesentlich distanzierter strukturiert ist. Die Verweildauer in der Gruppe ist nicht auf Dauer ausgelegt. Die Kinder und Jugendlichen haben weiterhin mindestens einen anderen Standort, an dem sie am Wochenende wohnen. Die pädagogischen Fachkräfte werden von den Kindern gesiezt, was sie selbst als Kennzeichen größerer Distanz beurteilen.

Im Hinblick auf Bewältigungsstrategien von Team 2 gibt es eine längere, sehr dichte Fokussierungsmetapher, deren Rekonstruktion im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird. Die Sequenz wird eröffnet mit dem abstrakten Statement, dass in der Arbeit vor Ort sexuelle Gewalt „hintergründig“ (GD2, 326) durch

das „einhalten“ (GD2, 328) von „nähe und distanz“ (GD2, 328) sowie „selbstschutz“ (GD2, 330) immer Thema ist. In der gemeinsamen Proposition des Teams wird so der Selbstschutz zur Maxime in der Bearbeitung von Nähesituationen. Es folgt eine Reihe von Situationsbeschreibungen, in denen die Fachkräfte Nähebedürfnisse bearbeiten müssen:

Frau Groß: [...] die kinder sind ja von montags bis freitags hier. dann haben wir manch ma kinder die sach ich mal mit dem duschen noch nicht so richtig aufgeklärt sind; wo wir schon dann erstmal versuchen, den ball den eltern zu zuspiesen, und zu sagen hey ne gucken sie doch da bitte nochmal genau? so und wenn das aber nicht so funktioniert, und wir irgendwie das merken ja müssen die kinder mal mit badehose duschen, so das wir dann nochmal zeigen können, hey ne wie geht das denn richtig einfach so um ja so zum selbstschutz, das man da nicht irgendwie so den eindruck erweckt, man würde jetzt äh keine ahnung da ne situation ausnutzen oder irgendwie ne situation äh herstellen die irgendwas ist so: ja

(GD2, 330-339)

Frau Groß leitet die Erzählung dadurch ein, dass sie in Erinnerung ruft, dass es sich um eine 5-Tage-Gruppe handelt. Damit macht sie präsent, dass sie der Meinung ist nicht an allen Tagen der Woche und damit nicht in allen Belangen für die Kinder und Jugendlichen verantwortlich zu sein. Als weiteren Rahmen führt sie ein, dass es gelegentlich Kinder in der Einrichtung gibt, die in Bezug auf das „duschen noch nicht so richtig aufgeklärt sind“. Diese Kinder benötigen in ihren Augen also noch weitere Anleitung beim Duschen. In erster Instanz fühlen sich die Fachkräfte für diese Anleitungsaufgabe nicht verantwortlich. Obwohl hier in der Gruppe ein körperliches Bedürfnis nach Versorgung konstatiert wird, wird als Bewältigungsstrategie das Ablehnen von Verantwortung für körperliche Versorgung gewählt. Stattdessen bleiben in der Orientierung der Fachkräfte die Eltern für diesen Teil der Körperpflege zuständig. Nur dann, wenn diese ihre Erziehungsaufgabe nicht wahrnehmen bzw. nicht wahrnehmen können, wird die elterliche Aufgabe übernommen. Die intime Situation, die beim Duschen durch die Nähe zum nackten Körper entstehen würde, muss allerdings weiter abgewehrt werden. Die Kinder müssen eine Badehose tragen, damit die Situation weniger intim wird. Die Badehose, die an anderen Stellen genutzt wird, um Genitalien in der Öffentlichkeit zu verhüllen (z. B. am Strand oder im Schwimmbad), führt dazu, dass die Situation des Duschens einen öffentlichen Charakter bekommt – entprivatisiert wird. Damit kann die hier gewählte Bewältigungsstrategie auch als

Herstellen von Öffentlichkeit bezeichnet werden. Der Intimbereich der Kinderkörper wird zum Risiko, dem sich die Fachkräfte nicht aussetzen. Die Abstriche, die hier gegenüber den kindlichen Bedürfnissen gemacht werden, sind weiterreichend als bei den familienanalog arbeitenden Teams. Hier ist die Grenzziehung erst bei der Berührung der Genitalien zum Eincremen (vgl. Textstellen über die Versorgung von Phimosen in Kap. 10). Während die familienanalogen Teams zum Teil die Verweigerung der Versorgung bedauern, zeigt sich für das Team 2 keine Problematisierung in ähnlicher Weise. Für die Fachkräfte ist die Bearbeitung stimmig. Herr Adam und Frau Groß ergänzen noch weitere Bewältigungsstrategien, die in dieser Situation angewendet werden:

Herr Adam: die- die badezimmertür vielleicht n nicht ganz offen lassen, sondern vielleicht n spalt offen lassen und sich da nicht mit dem kind im badezimmer einschließen, das sind- das sind so standards halt, ähm ()

Frau Groß: L und so ne situation dann halt auch dokumentieren? ne; also weiß ich nich; (.) also manchmal kommen ja auch so~

Herr Adam: L ja

Frau Groß: ~ blöde sprüche von irgendwelchen kindern: wo man dann auch ich weiß nicht äh

Herr Adam: L sie sehen schön aus (.) @(.)@

Frau Groß: ob so was,- @ja@ und ja einfach da n so- so sachen die von außen betrachtet merkwürdig wirken könnten, das man die auch auf jeden fall nem kollegen irgendwie mitteilt hier da war die und die situation, oder dann aber auch sie zusätzlich einfach nochmal dann dokumentiert, so das ist so der selbstschutz würd ich mal sagen. ja

(GD2, 340-354)

Hier werden weitere Praktiken berichtet, die ebenfalls zur Bewältigungsstrategie der Herstellung von Öffentlichkeit gerechnet werden können. Wie bei anderen Teams auch, geht es darum, Türen nicht zu verschließen, um potenziell sichtbar zu bleiben und sich nicht verdächtig zu machen. Weiter wird die Situation öffentlich, indem sie schriftlich festgehalten und den Kolleg*innen sowie der Leitung mitgeteilt wird. Ziel dieser Öffentlichkeit ist es, falschen oder missverständlichen Aussagen von Kindern vorzubeugen und die eigene Deutung der Situation wirkmächtig gegenüber den Kolleg*innen und der Einrichtung einzubringen. Mit der Öffnung der Situation sichern sich die Fachkräfte selbst ab. Die Strategie, zu dokumentieren und innerhalb des Teams zu kommunizieren, bestätigt sich auch in anderen Beispielen. Im Anschluss an eine Erzählung über die Dokumentation einer Situation, in der sich Kinder vorgestellt haben, „wie pädagogen sich

einen runter holen“ (GD2, 361) wird noch einmal die Funktion der Dokumentation betont. Es soll durch die Fachkräfte festgehalten werden „was da wirklich abgelaufen (...) ist“ (GD2, 368 f.). Hintergrund ist hier u. a. eine Erfahrung, dass Fachkräfte in einer anderen Gruppe zehn Jahre nach einem Vorfall eine Stellungnahme schreiben mussten.

Deutlich wird, dass zum einen für Situationen der körperlichen Versorgung und zum anderen für Situationen, in die Kinder und Jugendliche Sexualität mit hineinbringen, von den Fachkräften eine Notwendigkeit zur Bearbeitung gesehen wird. Im Gegensatz zu den familienanalog arbeitenden Teams werden keine Situationen geschildert, in denen die Kinder emotionale Nähe suchen und mit denen in der Folge umgegangen werden muss (vgl. Kap. 8). Körperlichkeit aus der Arbeit herauszuhalten ist eine grundlegende Entscheidung der Fachkräfte und wird von ihnen in Bezug auf das Verhindern sexueller Gewalt als „ne positive Grundbedingung“ (GD2, 464) gesehen.

12.6 Team 3 – die einzige Aufgabe ist Transparenz

Team 3 ist, wie Team 2, Teil von Einrichtung B. Auch dieses Team arbeitet nicht familienanalog, unterscheidet sich jedoch konzeptionell stark von Team 2. Die Wohngruppe 3 ist ein quasi-geschlossenes Setting, in dem noch nicht strafmündige Jungen für ca. zwei Jahre untergebracht werden. Die Beschulung findet innerhalb der Gruppe statt und der pädagogische Ansatz basiert auf einem strikt behavioristischen Stufensystem in Kombination mit erlebnispädagogischen Elementen (vgl. Kap. 4). Das Team hebt sich von den anderen Teams weiter dadurch ab, dass hier zwei Fachkräfte während der Gruppendiskussion berichten, dass sie selbst biografisch vom Thema sexuelle Gewalt in Institutionen betroffen sind. Zudem ist Herr Braun die einzige Fachkraft des gesamten Samples, die davon berichtet, selbst unter Verdacht gestanden zu haben.

Handlungsleitende Orientierung

Für Team 3 zeigt sich, wie für Team 5, nicht das Phänomen der Denkmöglichkeit, d. h. sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen ist Teil ihres Referenzrahmens und prinzipiell vorstellbar: „unmöglich ist das ja in keinster Weise“ (GD3, 616). Eine mögliche Erklärung ist, dass das Bewusstsein auch mit der biografischen Betroffenheit zusammenhängt, die für das Team ein Alleinstellungsmerkmal ist. Maßgeblich für die Formulierung der Orientierung sind dann auch die beiden Fachkräfte, die eben diese Erfahrungen gemacht haben. Die anderen Fachkräfte

übernehmen die Orientierung bemerkenswerterweise ebenfalls. Teil der Orientierung ist aber auch, dass die Möglichkeit für sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen für das Team als „extreme belastungssituation“ beschrieben wird, von der sie annehmen, dass sie das Team überfordern würde (vgl. Kap. 11). Hier deckt sich die Orientierung mehrheitlich mit denen der anderen Teams. Die Herausforderung, die sich stellt, ist jedoch vor allem eine emotionale. Auf der handlungspraktischen Ebene zeigt sich das Team relativ handlungssicher. Sie sehen es in solch einem Szenario als ihre „einzige aufgabe“, für „transparenz“ zu sorgen und nicht zu verschweigen, was passiert ist. Herr Leut bezeichnet diese Maxime sogar als das „gesetz der transparenz und offenheit“. Im Kontrast zur Orientierung von Team 6 übernimmt Team 3 die proaktive Haltung der eigenen Einrichtung und empfindet diese als entlastend. Nichtsdestotrotz werden, ähnlich wie bei den anderen Teams, Abwehrreaktionen antizipiert, die jedoch durch die organisationalen Regelungen kontrolliert werden. Eine Fachkraft bezeichnet „sexuellen missbrauch“ sogar als „standard situation“, für die klar geregelt ist, wie hier innerhalb der Organisation verfahren würde. In der Orientierung zeigt sich, dass die Prävention von und der Umgang mit sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte Teil des Alltags der Organisation ist. Dass die Einrichtungsleitung am medialen Diskurs zu sexueller Gewalt in Institutionen aktiv teilnimmt, trägt dazu bei, dass das Thema präsent ist. Das Engagement des Einrichtungsleiters und die mediale Thematisierung insgesamt werden in der Orientierung von Team 3 positiv bewertet. Die gesellschaftliche Sensibilisierung ist in dieser Orientierung ein notwendiger Schritt im Umgang mit dem Thema und den Taten sexueller Gewalt (vgl. Kap. 7).

Auch das Team 3 diskutiert, welche Risiko- und Schutzfaktoren die konzeptionelle Ausrichtung der Wohngruppe mit sich bringt. Zunächst ist festzuhalten, dass die Fachkräfte des Teams 3 – genau wie des Teams 2 – durch die Kinder geäußerte Bedürfnisse nach körperlicher Nähe nicht erwähnen. Hier liegt es ebenfalls nahe, dass aufgrund der Strukturierung des Lebens in der Wohngruppe Bedürfnisse nach körperlicher Nähe nicht an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen werden. Während Team 2 in der Abgrenzung zu familienanalog arbeitenden Teams vor allem Schutzfaktoren in der konzeptionellen Ausrichtung sieht, stellt sich dies bei Team 3 wesentlich ambivalenter dar. Grundsätzlich sehen sie die konzeptionelle Ausrichtung der Wohngruppe, die eben nicht so stark auf Beziehung ausgerichtet ist, als Schutz für die Kinder und Jugendlichen. Sie nehmen an, dass Täter*innen sich eher ein Umfeld aussuchen würden, wo die „persönliche beziehung viel mehr im mittelpunkt steht“ (GD3, 680 f.).

Dass es konzeptionell im Eins-zu-Eins-Kontakt mit den Jugendlichen sehr wenige Situationen der körperlichen Nähe gibt, sehen die Fachkräfte als Sicherheit für die Kinder und für sich selbst. Dies liegt in der starken Strukturierung des Tages begründet, der sehr viele Gruppenaktivitäten umfasst. Zudem sind die Fachkräfte nur sehr selten allein im Dienst und es gibt Videokameras, die ebenfalls eine Art von Transparenz herstellen. Aber auch dieses Team identifiziert Duschsituationen als problematisch, in denen sie Kindern und Jugendlichen assistieren oder über sie wachen, da hier keine Öffentlichkeit hergestellt werden kann. Daraus ergibt sich eine potenzielle Möglichkeit für sexuelle Gewalt. In der Orientierung der Fachkräfte leitet sich aus dieser Möglichkeit ab, dass die Fachkräfte eine Hinterfragung ihres Handelns zulassen müssen. Auffällig ist hier im Kontrast zu den anderen Teams, dass die Frage nach der Legitimität zwar als „unangenehm“ empfunden wird, die Möglichkeit der Kontrolle allerdings nicht erkennbar zu einer Anpassung pädagogischen Handelns führt. Die fachliche Kompetenz wird nicht infrage gestellt.

Als konzeptionelles Risiko sehen die pädagogischen Fachkräfte die starke Machtasymmetrie, die in dem behavioralen Stufensystem angelegt ist und die Kinder und Jugendliche eher in eine abhängige Position bringt. Weiter sind für die Fachkräfte Situationen der körperlichen Begrenzung risikvoll, da diese Situationen in ihrer Erfahrung für Beschuldigungen genutzt werden können.

Ebenfalls Teil der Orientierung ist, dass es nicht mögliche Falschbeschuldigungen selbst sind, vor denen die Fachkräfte Angst haben. Entscheidend ist hier der Umgang der Organisation damit. Unter Bezugnahme auf frühere Arbeitgeber als negativen Gegenhorizont wird Einrichtung B als sicherer Rahmen beschrieben, in dem ein Verdacht für die Fachkräfte zwar unangenehm wäre, sie sich jedoch einer fairen Behandlung durch die Organisation sicher sind. Diese Sicherheit in Bezug auf die Organisation wird auch nicht durch Berichte über ehemalige Kolleg*innen erschüttert, denen sexuelle Gewalt vorgeworfen wurde und die entlassen bzw. suspendiert wurden. Hier sehen die Fachkräfte die Verantwortung bei den Individuen. Das Handeln der Organisation wird nicht kritisiert.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Handlungssicherheit, die die pädagogischen Fachkräfte durch ihr Vertrauen in Einrichtung B bekommen, für ihr Handeln maßgeblich ist.

Bewältigungsstrategien

Wie bereits bei der Beschreibung der Orientierung angeklungen, ist das Herstellen von Öffentlichkeit im Handeln die bestimmende Bewältigungsstrategie des Teams 3. Wieder sind es Situationen der Intimpflege, die als problematisch beschrieben werden, weil die notwendige körperliche Versorgung die Grenzen

der körperlichen Nähe überfordert, die in der Beziehung zwischen Pädagog*in und Bewohner*in als angemessen eingeschätzt werden.

Im Herstellen von Transparenz geht Team 3 noch einen Schritt weiter als die anderen. Die anderen Teams stellen bei der Duschassistenz Öffentlichkeit her, indem sie die Tür des Badezimmers öffnen. Dies scheint eine Geste zu sein, mit der die Intimität aufgehoben werden soll. Ob ein anderer die geöffnete Tür wahrnimmt oder nicht, wird nicht überprüft. Anders bei Team 3; hier haben die Fachkräfte als Bewältigungsstrategie eine reale Person, eine andere Fachkraft oder auch einen anderen Bewohner zu der Situation hinzuzuziehen, um Öffentlichkeit herzustellen. Die reale Anwesenheit eines Dritten wird zum Schutz der pädagogischen Fachkraft eingesetzt. Als Beispiel führen sie mehrere Situationen an. Zunächst eine, in der aus der Gruppe weggelaufene Kinder und Jugendliche wieder in die Gruppe kommen. Aufgabe der Fachkräfte ist es dann, ihre Kleidung beim oder nach dem Duschen zu durchsuchen.

Herr Leut: [...] und da hab ich mich eigentlich immer daran gehalten, dass ich das nie alleine gemacht hab; das ich zumindest dann irgendwie n jungen im grünen bereich, daneben gestellt hab, oder wenn=s gar nicht anders ging, oder halt n kollegen;

GD3, 495-498

Herr Leut berichtet, dass er darauf achtet, die Durchsuchungen nach dem Duschen nie allein durchzuführen. Er zieht einen „jungen“ hinzu, der ihn beobachtet oder auch einen „kollegen“. Was der „grüne bereich“ ist, indem ein Dritter positioniert wird, wird im Material nicht deutlich.

In der weiteren Sequenz zeigt sich, dass es beim Herstellen der Öffentlichkeit darum geht, einen Schutz für die Fachkraft aufzubauen, um möglichen Bezeichnungen grenzüberschreitender Handlungen vorzubeugen. Als weitere Bewältigungsstrategie der Situation werden an anderer Stelle noch ergänzt: „raus auf den flur trete[n]“ und so auf der Kamera im Flur sichtbar sein (GD3, 801-815).

Herr Leut begründet das Hinzuziehen von Zeug*innen mit der Erfahrung, dass Kinder und Eltern nach Situationen, in denen sich Fachkräfte und Kinder körperlich nahe waren, Fachkräfte eines übergriffigen Verhaltens beschuldigen:

Herr Leut: [...], also das klar; das kommt vor; und dagegen sollte man sich absichern in dem man einfach immer n zeugen dabei hat;

(10)

GD3, 499-505

Eine weitere Situation, die ebenfalls als „ganz ganz unangenehm“ (GD3, 1870), ja sogar „furchtbar“ (GD3, 1867) wahrgenommen wurde, beschreiben Herr Braun und Herr Leut gemeinsam:

Herr Braun: [...] wir hatten mal n jungen der sich im endeffekt als geistig behindert herausgestellt hat, der äh zum teil, um menschen zu provozieren, sich eingekotet, und hat das natürlich auch auf unseren erlebnispädagogischen fahrten gemacht, und hat dann morgens äh, bis zum kragen voll in seiner scheiße im schlafsack ge- gehockt, [...]

Herr Leut: und zum teil war=s dann einfach, unsere aufgabe, dann unterwegs, den ordentlich sauber zu kriegen; und den musste man zum teil nackig, also ich kann mich daran erinnern, dass ich diesen (.) jungen, da hatte, und da stand auch jemand daneben, der zugeguckt hat, also jemand den ich auch dahin gestellt hab, und der der war einfach voll geschissen; ich musste den also wirklich in den fluss tunken, quasi an ner stelle wo=s schön warm war, es war auch sommer, und es es war erträglich, obwohl er das eigentlich gar nicht verdient hätte, so wie er sich äh, is ja auch egal jetzt an der stelle, aber das war furchtbar; da sind spaziergänger vorbeigekommen, und ich hab mir gedacht was mach ich hier; aber ich kann den ja nicht vollgeschissen weiter radeln lassen. (.) also das war, ganz ganz unangenehm;

GD3, 1848-1870

Ausgangspunkt sind Situationen mit einem Jungen, der sich auch auf den „erlebnispädagogischen fahrten“ der Wohngruppe mutwillig eingekotet hat. Hier wird ebenfalls, wie bei der Durchsuchung festgestellt, dass es zu den Aufgaben der Fachkräfte gehört, den Jungen „ordentlich sauber zu kriegen“. Besonders problematisch war dies bei den erlebnispädagogischen Fahrten, bei denen die Säuberung in der Öffentlichkeit stattfinden musste. Als Bewältigungsstrategie wird hier abermals der Einsatz eines Zeugen gewählt: „jemanden, den ich auch dahin gestellt hab“. Gleichzeitig wird die Situation jedoch auch gerade deshalb „furchtbar“, weil sie öffentlich ist und Spaziergänger*innen die Säuberung im Fluss beobachten können. Obwohl Herr Leut klar formuliert, dass es seine Aufgabe ist, für die Säuberung zu sorgen, fragt er sich rhetorisch „was mach ich hier“. Eine Lesart

ist, dass er die Situation mit den Augen der Spaziergänger*innen betrachtet und vermutet, dass diese ungewöhnlich und evtl. auch grenzüberschreitend wahrgenommen werden kann. Er als erwachsener Mann steht im Fluss und wäscht einen Jungen. Eine Situation, die im Heimalltag durchaus vorkommt, für den Alltag der Spaziergänger*innen jedoch ungewöhnlich erscheinen könnte. Hier stößt die Bewältigungsstrategie an ihre Grenzen. Die Ambivalenz zwischen dem Herstellen von Öffentlichkeit und gleichzeitig dem Heraushalten von Nacktheit aus der Öffentlichkeit zeigt sich auch in der Bewältigung einer weiteren Situation. Herr Braun wurde von einem Jungen angesprochen, dass er eine Zecke an der Eichel habe.

Herr Braun: okay al is okay ich geht jetzt nicht mit dir irgendwie,
in=n wald, @(.)@ aber ich mei- kann ja jetzt auch nicht
machen, wenn fünfunddreizig leute drum rum stehn, dann ist
man halt so n bisschen an den rand gegangen, weil da- das
finde ich dann noch unproblematisch;

GD3, 1908-1911

Herr Braun fühlt sich in dieser Situation für die körperliche Versorgung zuständig. Dennoch ist für ihn die Inaugenscheinnahme des Penis eine Herausforderung, gerade weil die Gruppe unterwegs ist. Sich alleine mit dem Jungen in den Wald zurückzuziehen, wäre eine Strategie, die ihm in den Sinn kommt, die aber nicht gewählt wird: „okay ich geht jetzt nicht mit dir irgendwie, in = n wald“. Der Gedanke daran ist lächerlich. Eine zweite Möglichkeit, sich den Penis vor 35 Personen zeigen zu lassen, wird aber auch verworfen: „kann ja jetzt auch nicht machen“. Gewählt wird daher ein Zwischenraum, in dem die Personen öffentlich bleiben, der Akt des Penisvorzeigens jedoch vor Blicken etwas geschützt wird. Die Lösung, hier „an den rand“ zu gehen, bewegt sich innerhalb der Grenzen und ist „noch unproblematisch“. Es ist zu vermuten, dass die Situation auch unproblematisch bleibt, weil der Penis nicht berührt werden muss, da die vermeintliche Zecke „gott sei dank nur dreck“ (GD3, 1912) war. Dass das Berühren des Penis zur Versorgung dagegen wohl eine Grenzüberschreitung gewesen wäre, zeigt die Erzählung über eine Vorhautverengung bei einem neunjährigen Kind:

Herr Braun: [...] und der uruloge hat gesagt, ja sie müssen das täglich eincremen, (.) und ich hab gesagt, ja das kann der, das kann der dann selber, [...] ja und äh der uruloge hat gesagt, [...] ja und wenn der das nicht richtig macht, dann müssen sie=s machen; und ich hab dann gesagt, das werden weder ich noch meine kollegen tun. ja das werden wir einf- das- dann hat er zu verpflichtet, sie sind hier die äh sie verpflichtet den medizinischen bedürfnissen, und ähm; wir haben=s so geregelt, dass ~

Y: L mhm

Herr Braun: ~ der junge das irgendwie selber geschafft hat; aber das war, ne doofe situation, gleichzeitig dem dem arzt sagen zu müssen, also, tut mir leid, dass kannste da ~

Y: L mhm

Herr Braun: ~ echt nicht, kriege ich nicht hin, und da sich auf der anderen seite anzuhören, ja müssen=s aber,

GD3, 1916-1933

Diese Situation erinnert stark an eine analoge Situation, welche von Team 6 beschrieben wurde. Wie Team 6 schließt Team 3 aus, dass eine der Fachkräfte das Eincremen des Penis übernehmen kann. Die Berührung des Penis ist eine Grenzüberschreitung, die die Fachkräfte auch auf die medizinische Anweisung des Arztes hin nicht befolgen. Die Übernahme dieser Aufgabe der körperlichen Versorgung wird abgelehnt und es wird kein Ersatz gesucht. Stattdessen wird in Kauf genommen, dass der Junge weniger gut versorgt werden könnte. Während Team 6 vor allem die Perspektive des Jungen einnimmt und bedauert, dass sie ihn nicht gut versorgen könne, steht in der hier dargelegten Orientierung vor allem die Perspektive der Fachkraft im Vordergrund, die gegenüber dem Mediziner die Limitierungen ihrer eigenen Arbeit offenlegen muss und deren Grenzen vom Urologen nicht anerkannt werden – „ja müssen = s aber“. Als Bewältigungsstrategie wird hier die Verweigerung von Körpernähe gewählt. In der Orientierung der Fachkräfte wird hier keine Wahl deutlich, sondern die Verweigerung erscheint notwendig.

12.7 Sinngenetische Typenbildung

Mit den Falldarstellungen ist das jeweils Spezifische der einzelnen Teams, ihrer Orientierungen und Bewältigungsstrategien in den Blick genommen worden. Darauf aufbauend werden abschließend Strukturen und Muster identifiziert, die den herausgearbeiteten Orientierungen der beforschten Teams zugrunde liegen. Ziel ist es, eine sinngenetische Typenbildung vorzunehmen. Grundlegend dafür ist das den Vergleich strukturierende Dritte – das Tertium Comparationis. In den

Begrifflichkeiten der dokumentarischen Methode formuliert, soll ein Orientierungsproblem identifiziert werden, „welches allen Fällen auf abstrakter Ebene gemeinsam ist und [...] den Vergleich zu strukturieren vermag.“ (Wäckerle: 70).

Auf der sinngenetischen Ebene löst sich die fallübergreifende komparative Analyse von der fallspezifischen Besonderheit eines rekonstruierten Orientierungsrahmens und rekonstruiert ein gemeinsames Orientierungsproblem, das in den einzelnen Typen oder Typiken unterschiedlich bewältigt wird und vor dessen Hintergrund Kontraste in den typisierten Orientierungen deutlich werden.

(Wäckerle: 70 f)

Um Systematiken und Muster im Vergleich besser erkennen zu können, ist für die Falldarstellungen eine Tabelle angelegt worden, in der die handlungsleitenden Orientierungen sowie die Bewältigungsstrategien der Teams zusammengefasst werden. Durch die Reduktion der Komplexität des einzelnen Falles treten in der Darstellung Muster deutlicher hervor (Abbildung 12.1).

Übersicht Falldarstellungen

Als grundlegendes Orientierungsproblem konnte in dieser Arbeit die Herausforderung identifiziert werden, Situationen körperlicher Nähe zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen zu bewältigen. Situationen der Nähe werden über alle Teams hinweg vor dem Hintergrund des Themas sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen problematisiert. *Über alle Orientierungen hinweg verweisen Situationen der Nähe auf das Thema sexuelle Gewalt. Über alle Teams hinweg wird Verhalten von Kindern und Jugendlichen immer wieder als sexuell aufgeladen beschrieben.*

Die Fachkräfte klassifizieren Verhalten von Kindern und Jugendlichen, mit dem diese Nähe einfordern, immer wieder als unangemessen für ihr Alter und die Umstände. Die Gründe werden in den biografischen Erfahrungen der Kinder gesehen, die häufig Erleben von Gewalt beinhalten. Gemeinsam für alle Teams ist weiter, dass zumindest ein Teil ihrer handlungsleitenden Orientierung der *Selbstschutz* vor einem falschen Verdacht auszumachen ist. Die Gewichtung im Verhältnis zu anderen handlungsleitenden Motiven ist hierbei unterschiedlich. Der Selbstschutz spielt aber für alle eine Rolle.

Im Folgenden soll nun versucht werden, von den konkreten Fällen zu abstrahieren und Typen zu beschreiben, die sich anhand des Samples identifizieren lassen.

Die Rekonstruktion der Nähesituationen als Anlässe in Kapitel 10 und die Fallbeschreibungen in diesem Kapitel konnten zeigen, dass für eine Unterscheidung der Teams vor allem ausschlaggebend ist, ob und in welchem Umfang

Übersicht Falldarstellungen

		Team 1	Team 2	Team 3	Team 4	Team 5	Team 6
		Einrichtung A Familienanalog	Einrichtung B Sozialraumorientiert Nicht familienanalog	Behavioristisch Nicht familienanalog	Familienanalog	Familienanalog	Familienanalog
Handlungsfeldende Orientierung	Konzept						
	Zuständigkeit für Nähe	Zuständig für körperliche Versorgung und emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe der Kinder	Zuständig für körperliche Versorgung der Kinder emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe werden nicht wahrgenommen	Zuständig für körperliche Versorgung der Kinder emotionale Bedürfnisse werden nicht wahrgenommen	Zuständig für körperliche Versorgung und emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe der Kinder	Zuständig für körperliche Versorgung und emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe der Kinder	Zuständig für körperliche Versorgung und emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe der Kinder
	Blick auf die Nähebedürfnisse der Kinder	Nähebedürfnisse sind natürlich. Sexualisiertes Verhalten wird auf die Herkunftsfamilien zurückgeführt und ist teilweise beängstigend.	Ein Bedürfnis nach Nähe muss an einem anderen Ort und durch andere Personen gestillt werden. Körperliches Verhalten wird als sexuelles Verhalten und als schuldhaft empfunden.	Ein Bedürfnis nach Nähe muss an einem anderen Ort und durch andere Personen gestillt werden. Körperliches Verhalten wird als sexuelles Verhalten und als schuldhaft empfunden.	Nähebedürfnisse sind natürlich. Sexualisiertes Verhalten ist aufgrund der biografischen Geschichte verständlich.	Nähebedürfnisse sind natürlich. Sexualisiertes Verhalten ist aufgrund der biografischen Geschichte verständlich.	Nähebedürfnisse sind natürlich. Sexualisiertes Verhalten ist aufgrund der biografischen Geschichte verständlich.
Handlungsfeldende Orientierung	Pädagogischer Anspruch in Näsituationen	Erziehung entlang von Vorstellungen einer sexuellen/körperlichen Normalität	körperliche Versorgung sicherstellen	körperliche Versorgung sicherstellen	Erziehung entlang von Vorstellungen einer sexuellen/körperlichen Normalität	Erziehung entlang von Vorstellungen einer sexuellen/körperlichen Normalität	Erziehung entlang von Vorstellungen einer sexuellen/körperlichen Normalität
	Handlungsfeldend in Näsituationen	Körperliche Versorgung Selbstschutz	Körperliche Versorgung Selbstschutz	Körperliche Versorgung Selbstschutz	Körperliche Versorgung Selbstschutz	Körperliche Versorgung Selbstschutz	Körperliche Versorgung Selbstschutz
	Verhältnis zur Organisation	Emotionale Bedürfnisse Persönliche Grenzen Erziehung zu normaler Nähe			Emotionale Bedürfnisse Persönliche Grenzen Erziehung zu normaler Nähe Vorgaben der Organisation	Emotionale Bedürfnisse Persönliche Grenzen Erziehung zu normaler Nähe	Emotionale Bedürfnisse Persönliche Grenzen Erziehung zu normaler Nähe
VD: Organisation	Verhältnis zur Organisation	Vertrauen in die Organisation	Vertrauen in die Organisation	Vertrauen in die Organisation	Mittleres Misstrauen gegenüber der Organisation	Mittleres Misstrauen gegenüber der Organisation	Grobes Misstrauen gegenüber der Organisation
	Einfluss der Organisation auf die Handlungsfähigkeit	Unsicherheit gegenüber der Organisation bei neuen Entscheidungen	Organisationaler Umgang gibt Handlungssicherheit	Organisationaler Umgang gibt Handlungssicherheit	Empfinden von generellem Misstrauen gegenüber der Organisation	Bei konkretem Verdacht werden Maßnahmen nachträglich ergriffen	Die eigene Organisation als Bedrohung

Abbildung 12.1 Übersicht Falldarstellungen

Sexuelle Gewalt durch Kolleg:innen als Denk- und Handlungsmöglichkeit	Nein jüngere Fachkräfte	Nein im reflexiven Moment der GD	Ja würde Abwehrreaktionen auslösen, die durch Organisationale Leitlinien kontrolliert werden	Nein nur im reflexiven Moment der GD	Ja ist aber bedrohlich	Nein
Einschätzung der medialen Sensibilisierung	Die mediale Sensibilisierung führt zu einem Generalverdacht gegen Männer.	Die mediale Sensibilisierung führt zu einem Generalverdacht gegen Männer und karitative Institutionen	Mediale Sensibilisierung wird begrüßt.	Die mediale Sensibilisierung führt gegen Männer.	Mediale Sensibilisierung wird begrüßt.	Die mediale Sensibilisierung führt zu einem Generalverdacht
Einfluss des Generalverdachts auf die Handlungsmöglichkeit	Mittlere Einschränkung der professionellen Handlungsmöglichkeiten in Nüchtersituationen	Keiner	Keiner	Mittlere Einschränkung der professionellen Handlungsmöglichkeiten von Männern in Nüchtersituationen	Keiner	Kritik an der Organisation, dass diese den Generalverdacht übernimmt.
Herstellen von Öffentlichkeit	Durch symbolische Gesten und tatsächliche Kontrolle [offene Türen, Zeugen]	Durch tatsächliche Kontrolle [Baldhose, Türen, dokumentieren, Meldung an Leitung]	Durch tatsächliche Kontrolle [Zeugen, Kameras]	Durch symbolische Gesten [Türen offenlassen]	Durch symbolische Gesten [Türen offenlassen]	Durch symbolische Gesten und tatsächliche Kontrolle [Türen offenlassen, dokumentieren]
Nähe begrenzen/ geben trotz Risiko	Hoher Grad an Nähe [sich küssen lassen, Kuschelein, umarmen] Je nach persönlichen Grenzen der Fachkräfte	Geringer Grad an Nähe [Baldhose, Sitzen am Ohr zupfen]	Hoher Grad an Nähe [Fixieren]	Mittlerer Grad an Nähe [Umarmen, gemeinsam im Bad und auf der Couch]	Hoher Grad an Nähe [gemeinsam umkleiden, kuscheln im Bett] Stark abhängig vom Alter	Mittlerer Grad an Nähe [Anleihen, Duschassistent, Umarmen]
Selbstreflexion	Wird benannt	Wird benannt	Wird benannt	Wird benannt	Wird benannt	Wird benannt
Kommunikative Verständigung	Alternativen anbieten	Kommunizieren im Team und mit der Leitung	Wird benannt	Reflexion im Team	Kommunizieren im Team Reflexion im Team	Offenheit im Team
VD: Bewältigungsstrategien	Alternativen anbieten	Deutungsrecht über die Situation bekommen [Dokumentieren, mit Leitung sprechen]		Alternativen anbieten	Vertrauensverhältnis aufbauen	Fallbesprechungen mit Psychologen
						Abschätzung gegenüber der Einrichtung

Abbildung 12.1 (Fortsetzung)

die pädagogischen Fachkräfte sich für die Bedürfnisse nach Nähe verantwortlich fühlen. Bereits das Kapitel 10 hatte hier den Unterschied zwischen den familienanalog und den nicht familienanalog arbeitenden Teams herausgestellt. Die Gegenüberstellung in der Tabelle verdeutlicht noch einmal die Diskrepanz. Als grundlegende Orientierungsdifferenz wurde daher die Zuständigkeitserklärung für körperliche Nähe aufgrund emotionaler Bedürfnisse identifiziert. Wenn die Teams ihr pädagogisches Handeln konzeptionell an der Übernahme elterlicher Aufgaben ausrichten, dann schließt dies mit ein, dass sie prinzipiell für das Befriedigen der emotionalen Bedürfnisse nach körperlicher Nähe verantwortlich sind. Die beiden nicht familienanalog arbeitenden Gruppen des Samples sehen diese Verantwortung nicht. Vielmehr noch, sie berichten, dass an sie keine emotionalen Bedürfnisse nach körperlicher Nähe herangetragen werden und führen dies auf ihre differente konzeptionelle Ausrichtung zurück. Auch der pädagogische Anspruch an den Umgang mit Nähesituationen ist in der Folge different.

Im Folgenden soll nun entlang von fünf Vergleichsdimensionen (VD) eine Beschreibung der beiden Typen I – näheorientiert und II – distanziert erfolgen. Die Vergleichsdimensionen sind dabei 1) Nähe, 2) Organisation, 3) Mediale Sensibilisierung, 4) Denkmöglichkeit, 5) Bewältigungsstrategien. Bereits jetzt können die Teams 1, 4, 5 und 6 dem Typus I, Teams 2 und 3 dem Typus II zugeordnet werden.

Vergleichsdimension Nähe

In dieser Vergleichsdimension gibt es eine klare Differenz zwischen den beiden Typen. Die näheorientierten Teams sehen emotionale Bedürfnisse nach körperlicher Nähe, während die distanzierten Teams dieses Bedürfnis nicht sehen bzw. erklären, dass die Kinder und Jugendlichen ihnen gegenüber diese Bedürfnisse nicht äußern würden.

Bei beiden Typen wird Nähe, die durch das Verhalten der Kinder und Jugendlichen sexuell gefärbt ist, problematisiert. Die Ursache für das auffällige Verhalten wird auf die Herkunftsfamilie und die Sozialisation vor der Unterbringung zurückgeführt. Der näheorientierte Typus zeigt sich für das pädagogisch herausfordernde Verhalten verständnisvoll. Er sieht es als seine Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen ein Verhalten beizubringen, in dem sie die eigenen und die Grenzen anderer wahren können. Dabei wird eine Vorstellung von Normalität zugrunde gelegt, die sich am subjektiven Maßstab der Fachkräfte orientiert und die nicht weiter expliziert wird. Wesentlicher Bestandteil der Orientierung des näheorientierten Typus ist der pädagogisch konzeptionelle Bezug zu Familialität. Es wird als die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte angesehen, emotionale Bedürfnisse der körperlichen Nähe zu beantworten und so elterliche Aufgaben zu

übernehmen. Kennzeichnend für den Typus I ist auch, dass die Fachkräfte sich ihrer Unzulänglichkeit bewusst sind, die Beantwortung der emotionalen Bedürfnisse in ihrer Gänze zu erfüllen, weil es in ihrer Orientierung Grenzen von körperlicher Nähe gibt, die in der Institutionalisierung der Beziehung begründet liegen. Besonders deutlich wird dies beim Kuss auf den Mund, den „nur die Mutter“ (GD1, 965) geben darf. Neben diffusen Vorstellungen von Normalität sind auch persönliche Grenzen dessen, was jede individuelle Fachkraft an Nähe geben möchte, sowie der bereits erwähnte Selbstschutz handlungsleitend. Der näheorientierte Typus sieht zwischen dem, was er an Nähe geben kann bzw. will und dem, was die Kinder einfordern und teilweise auch brauchen eine Lücke. Diese Lücke wird vor dem Hintergrund, dass das Thema sexuelle Gewalt seit 2010 in der Öffentlichkeit und den Medien stärker thematisiert wird, eher größer. Auch die Tatsache, dass das gesellschaftliche Interesse in den pädagogischen Institutionen zu einer stärkeren professionellen Orientierung am Selbstschutz geführt hat, vergrößert die Diskrepanz zwischen Bedürfnissen und Möglichkeiten. In der Orientierung dieses Typus ist die pädagogisch gute, wenn auch immer noch unzureichende Beantwortung von Nähesituationen durch einen starken Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen gefährdet, der zu einem Generalverdacht gegenüber den Fachkräften führt.

Vom distanzierten Typus wird sexualisiertes Verhalten der Kinder und Jugendlichen als abweichend markiert. Die Kinder und Jugendlichen haben in der Orientierung dieses Typus kriminelle Energien, die sie intentional, bspw. als Falschbeschuldigungen, gegen die Fachkräfte einsetzen. Die Bewältigung von Nähesituationen durch diesen Typus erfolgt hauptsächlich in Situationen, in denen es um körperliche Versorgung und Sanktionierung geht. Handlungsleitend sind dann organisationale Vorgaben und der Selbstschutz der pädagogischen Fachkräfte. Körperliche Nähe zwischen den Kindern und den Fachkräften ist tendenziell ein notwendiges Übel, das möglichst kontrolliert abgewickelt werden muss.

Falschbeschuldigungen sind auch für den näheorientierten Typus hochproblematisch. In der Orientierung der Fachkräfte wird jedoch vornehmlich die organisationale Reaktion auf Verdächtigungen problematisiert.

Vergleichsdimension Organisation

Im Kapitel 8 wurden pädagogische Institutionen sowie organisationale und konzeptionelle Rahmenbedingungen als Anlässe für sexuelle Gewalt detailliert beschrieben. Die soeben diskutierte Vergleichsdimension der Nähe steht in engem Zusammenhang mit der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtungen. Die Vergleichsdimension der Organisation hingegen nimmt das Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte zur eigenen Einrichtung in den Blick. Neben den Erkenntnissen über organisationale Rahmenbedingungen spielen hier auch die Ergebnisse aus Kapitel 9 eine Rolle, in dem es um Verdächtigungen durch die eigene Organisation geht. Im Vergleich der Fälle konnte rekonstruiert werden, dass es für die handlungsleitende Orientierung der Teams überaus relevant ist, ob sie Vertrauen und Rückhalt in die eigene Einrichtung haben, wenn es um das Thema sexuelle Gewalt geht.

Mit Blick auf die Typenbildung ist für dieses Sample festzustellen, dass der distanzierte Typus ein umfassendes Vertrauen in die eigene Organisation hat und der organisationale Umgang mit sexueller Gewalt ihnen Handlungssicherheit gibt. Potenziell kritische Nahesituationen werden mit Vorgesetzten besprochen. Fortbildungen zum Thema werden dankbar angenommen. Berücksichtigt werden muss hier, dass beide Teams, die diesem Typus zugeordnet werden, aus der Einrichtung B stammen. An dieser Stelle ist das Sample zu klein, um generalisierende Aussagen treffen zu können. Die hier vorliegenden Ergebnisse suggerieren, dass distanzierte Teams ein besseres Verhältnis zu ihren Einrichtungen haben. Eine andere Erklärung wäre, dass die konzeptionelle Ausrichtung der Teams 2 und 3 gut mit standardisierten Handlungsrichtlinien zu sexueller Gewalt korrespondiert. Den Fachkräften geben die organisationalen Regeln Sicherheit für die Bewältigung von Nahesituationen.

Ganz anders ist dies für die naheorientierten Teams, die sich konzeptionell an Familialität orientierten. Für sie sind die individuellen Bedürfnisse zentral, die nicht standardisiert werden können. Vom Typus I geht dann auch eher eine Kritik an standardisierten Regeln aus. Organisationale Regeln schränken sie in ihrer Handlungsautonomie ein. Für alle vier Teams, die diesem Typus zugeordnet sind, lässt sich Misstrauen in unterschiedlichen Abstufungen gegen die Organisation feststellen. Keine der Fachkräfte bezeichnet die Einrichtung als hilfreich, einige sehen in ihr sogar eine Bedrohung. Die Gefahr, die von einem Verdacht ausgeht, ist für alle individuell, es geschieht keine Verantwortungsübernahme durch die Organisation. In der Folge werden die Handlungsmöglichkeiten der naheorientierten Teams durch das fehlende Vertrauen in die Organisation eingeschränkt. Eine Ausnahme bilden hier zwei Fachkräfte des Teams 1, die sowohl Einschränkungen als auch ein Vertrauen in die Einrichtungsleitung beschreiben.

In der Folge wird auch das handlungsleitende Motiv des Selbstschutzes weniger relevant.

Vergleichsdimension mediale Sensibilisierung

In Bezug auf die mediale Sensibilisierung konnte in Kapitel 7 herausgearbeitet werden, dass die Teams sich dahingehend unterscheiden, ob die mediale Thematisierung als angemessen oder unangemessen wahrgenommen wird. In den Fallbeschreibungen spielt diese Vergleichsdimension eine eher untergeordnete Rolle. Gleichwohl ist die mediale Thematisierung ausschlaggebend für einen gesellschaftlichen Generalverdacht, welcher sehr wohl die Orientierungen der Fachkräfte mitprägt. Diejenigen Fachkräfte, welche die mediale Berichterstattung dahingehend kritisieren, beziehen diesen Generalverdacht auch in ihre handlungsleitende Orientierung mit ein. Die Differenzlinie ist hier jedoch nicht dominant der Bezug zu pädagogischer Nähe. Der Generalverdacht richtet sich vielmehr gegen Fachkräfte im Allgemeinen und männliche Fachkräfte im Besonderen. Für Team 2 zeigt sich, dass der Generalverdacht zwar wahrgenommen wird, er jedoch keine handlungsleitende Komponente der Orientierung bildet. Hier kann angenommen werden, dass das Vertrauen in die Einrichtung dies verhindert. Für Teams 4 und 6 ist dagegen zu beobachten, dass in der Orientierung der gesellschaftliche Generalverdacht die Haltung der Organisation bezüglich sexueller Gewalt negativ beeinflusst und so ihr Misstrauen in die Organisation verstärkt.

Auf die Typen bezogen kann hier festgehalten werden, dass ein durch die mediale Sensibilisierung hervorgerufener Generalverdacht vor allem für die näheorientierten Teams problematisch ist, wenn sie keinen Rückhalt in der Organisation haben. Da sie in ihrer Arbeit konzeptionell stärker auf Beziehungen und Nähe setzen, wird diese durch den Generalverdacht potenziell stärker erschwert.

Vergleichsdimension Denkmöglichkeit

In Bezug auf die Denkmöglichkeit ist in Kapitel 11 herausgearbeitet worden, dass die Vorstellung, es könne in ihrem Team zu sexueller Gewalt durch Kolleg*innen kommen, allen Teams zumindest schwerfällt, wenn nicht sogar undenkbar erscheint. Die Gegenüberstellung der Fälle gibt Hinweise darauf, dass eine Denkmöglichkeit für Teams leichter ist, die sich weder durch die Organisation noch durch die mediale Thematisierung in ihrem Handeln eingeschränkt fühlen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Konsequenzen eines solchen Verdachts weniger umfassend wären. Je sicherer die Fachkräfte sich fühlen, je weniger sie fürchten, bei Fehlern bloßgestellt zu werden, desto leichter fällt es ihnen, die Möglichkeit sexueller Gewalt in ihren Referenzrahmen zu integrieren.

Vergleichsdimension Bewältigungsstrategien

Vergleicht man die Bewältigungsstrategien der beiden Typen, so fällt zunächst auf, dass sie sich in den grundlegenden Kategorien ähneln. Als dominante Strategien über beide Typen hinweg lassen sich die „Herstellung von Öffentlichkeit“, das „Begrenzen von Nähe“ sowie das „Geben von Nähe trotz Risiko“ identifizieren. Auch die „Selbstreflexion“ sowie die „Reflexion im Team“ können für beide Typen rekonstruiert werden. Differenzlinien in den Bewältigungsstrategien werden erst deutlich, wenn man die Strategien differenzierter in den Blick nimmt und sich die Nähesituationen anschaut, in denen sie angewendet werden bzw. in welcher Intensität diese angewendet werden.

Das Herstellen von Öffentlichkeit hat zum Ziel, den abgeschlossenen, für die Kinder und einen Teil der Fachkräfte auch privaten Raum für nicht näher definierte Dritte transparent zu machen. Für den näheorientierten Typ zeigt sich hier, dass vor allem die symbolische Geste der offenen Tür eingesetzt wird, um zu intim scheinende Situationen aufzubrechen. Die Türen des Bades, der Kinderzimmer oder des Büros bleiben geöffnet, damit andere hineinsehen können. Dabei ist unwichtig, ob es andere gibt, die dies tun. Die dominanten Bewältigungsstrategien, die im distanzierten Typ angewendet werden, zielen auf eine tatsächliche Kontrolle und Absicherung der pädagogischen Fachkräfte ab. Zeugen, Dokumentationen und Berichte schaffen Material, das bei späteren Nachfragen beweisen kann, dass es nicht zu einem Übergriff gekommen ist.

Eine weitere Bewältigungsstrategie ist das Abwägen zwischen dem, was trotz des Risikos an Nähe gegeben wird und den Stellen, an welchen Nähe begrenzt wird. Für beide Typen gilt, dass sie sowohl von Begrenzungen als auch von Nähezugeständnissen mit eigenem Risiko berichten. Die Intensität, mit der Nähe gegeben wird, ist jedoch stark unterschiedlich. Dies liegt in dem bereits ausgeführten differenten Verständnis von Nähe begründet. Während die Näheorientierten mit den Kindern kuscheln, diese trösten, mit ihnen im Bad stehen und sich teilweise sogar küssen lassen, wird emotional naher Körperkontakt von den Distanzierten abgelehnt. Ein im Konzept vorgesehenes Fixieren hingegen ist durchaus möglich. Dieses ist jedoch gänzlich anders gelagert und die Differenz bleibt deutlich, auch wenn es hier zu einem hohen Grad an Nähe kommt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Das Forschungsinteresse dieser Dissertation wurde geweckt durch den 2010 begonnen, neuen Diskurs um sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen. Angesichts zunehmender Kritik an institutionellen Konstellationen und der Infragestellung von pädagogischer Fachlichkeit durch die Medien stellte sich die Frage, vor welchen Herausforderungen pädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung angesichts des neuen, öffentlichen Diskurses über sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene stehen. Diese Forschungsarbeit ist genau dieser Frage für das Feld der Heimerziehung nachgegangen. Am Schluss der Analyse gilt es nun, eine Inventur durchzuführen. Welche zentralen Ergebnisse lassen sich für diese Studie identifizieren und wie kann die Forschungsfrage beantwortet werden? Das ist Ziel des ersten Teils dieses Kapitels (vgl. 13.1).

Weiter fragt dieses letzte Kapitel nach der Relevanz der Ergebnisse in Bezug auf den einleitend umfassend dargestellten Forschungsstand. Wo sind die Ergebnisse anschlussfähig? Wo stellen sie Fragen an vorherige theoretische und empirische Erkenntnisse? Und wo bleiben auch Fragen offen? (vgl. 13.2).

13.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ausgangspunkt der empirischen Analyse war die Frage, welche Rolle das Thema sexuelle Gewalt in Institutionen bei den Fachkräften spielt. Durch das Forschungsinteresse selbst und den Stimulus der Gruppendiskussion wurde die gesellschaftliche Thematisierung in das Untersuchungsfeld hineingetragen. Als bemerkenswert markiert wurde, dass die Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen durch die Forscherin zunächst eine Distanzierung aller Teams von

Taten sexueller Gewalt hervorrief (Kap. 5). Es wurde gezeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte unaufgefordert erklärten, in ihrer eigenen pädagogischen Arbeit bislang nicht mit sexuellen Gewalttaten durch direkte Kolleg*innen konfrontiert gewesen zu sein. Diese Aussage wurde im späteren Verlauf einiger Gruppendiskussionen durch Berichte von sexueller Gewalt innerhalb der Institution relativiert (Kap. 9). Die von den Teams als erwiesen angenommenen Fälle übergreifigen Verhaltens durch pädagogische Fachkräfte betrafen jedoch nicht die eigenen Teamkolleg*innen. Aufgrund der anfänglichen Distanzierung von sexueller Gewalt war es den Diskussionsteilnehmer*innen möglich, als Expert*innen der Heimerziehung zu sprechen und nicht als Personen, die Erfahrung in der Bewältigung von sexueller Gewalt in Institutionen haben. In den Distanzierungen zu Beginn der Gruppendiskussionen zeigt sich bereits das Bedürfnis der Fachkräfte, sich selbst und ihr Handeln zu legitimieren, sich als integer darzustellen. Diese kollektive Reaktion legt nahe, dass das Thema eine grundlegende Anfrage an die professionelle Identität stellt, die eine Legitimierung der eigenen Position notwendig macht. Bereits in dieser Anfangssequenz der Gruppendiskussionen scheint der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Thematisierung sexueller Gewalt und den Orientierungen und Handlungspraxen der pädagogischen Fachkräfte auf.

Im Weiteren zeigte sich, dass sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen als Thema in vielfältiger Weise für die Teams präsent ist. Für das Präsentwerden des Themas wurden unterschiedliche Anlässe rekonstruiert: die Ausbildung, biografische Betroffenheit, mediale Berichterstattung, institutionelle Bedingungen, Tatverdacht und Gewalttat sowie kindliche Bedürfnisse nach Versorgung und Nähe (vgl. Kap 6–10). Vor allem in Kapitel 7, welches die mediale Berichterstattung als Anlass rekonstruiert, konnte der subjektive Eindruck der Teams herausgearbeitet werden, demzufolge in Zusammenhang mit der medialen Thematisierung ein gesellschaftlicher Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte entsteht. Es wurde deutlich, dass in der Orientierung der Fachkräfte die mediale Berichterstattung gleichzeitig als eine notwendige Aufarbeitung und als Auslöser für einen Generalverdacht wahrgenommen wird. Im Fokus dieses Generalverdacht stehen, so die Deutungen der Diskutant*innen, am stärksten männliche Fachkräfte und katholische Institutionen. Mit dem Wissen um die Wahrnehmung eines Generalverdacht im öffentlichen Diskurs wird die zuvor rekonstruierte Distanzierung umso verständlicher. Die Forscherin ist Teil der Öffentlichkeit und Teil des Diskurses. Dem Generalverdacht, den auch sie repräsentiert, wird eine Distanzierung

gegenübergestellt, um aus einer neutralen Position an der Gruppendiskussion teilnehmen zu können.

Institutionelle Risikokonstellationen (Kap. 8), die auf strukturelle, pädagogische und konzeptionelle Bedingungen zurückzuführen sind, wurden in den Gruppendiskussionen diskutiert. In der Diskussion beziehen die Diskutant*innen die Möglichkeit, dass es zu sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte kommt, auf die eigene Einrichtung und erörtern das theoretische Risikopotential der eigenen Wohngruppe. Die identifizierten Risiken beziehen sich zum einen auf die Kinder und Jugendlichen, die in der Gefahr stehen, sexuelle Gewalt zu erfahren. Sie beziehen sich aber immer wieder auch auf die pädagogischen Fachkräfte, für die Situationen in ihrem Arbeitsalltag vor dem Hintergrund der Thematisierung von sexueller Gewalt risikovoll werden. Die Risiken für die Fachkräfte zeigen sich zugespitzt in Erzählungen über Verdachtsfälle gegen einzelne pädagogische Fachkräfte, die die Teams erlebt haben (Kap. 9). Hier erweist sich besonders der Umgang der Einrichtungsleitung mit dem Thema sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen als relevant. Von diesem Umgang hängt ab, ob die pädagogischen Fachkräfte eine Vorstellung davon haben, wie in einem Verdachtsfall gehandelt werden sollte. Zudem gibt es kontrastierende Einschätzungen dazu, wie unterstützend oder auch gefährdend eine organisationale Bearbeitung für die unter Verdacht stehende Fachkraft wäre. Hier gehen die Orientierungen der Teams stark auseinander: Einige empfinden es als unterstützend und entlastend, die Verantwortung für das weitere Vorgehen an die Organisation abgeben zu können. Anderen sind die organisationalen Verfahrensweisen unklar und es entsteht Handlungsunsicherheit. Wieder andere kennen die organisationalen Vorgaben, halten diese aber für unzulänglich, da sie kein Vertrauen in die Einrichtungsleitung haben. Sie befürchten, dass die Meldung eines Verdachtes an die Einrichtungsleitung mit einem sehr hohen Risiko für die verdächtigten Kolleg*innen einherginge. Gerade durch Team 6 werden die organisationalen Vorgaben abgelehnt und als risikovoll für sie selbst beschrieben. Immer wieder stellen die pädagogischen Fachkräfte Bezüge zwischen der Haltung und Begleitung der Organisation und der öffentlichen Thematisierung von sexueller Gewalt her. Der organisationale Umgang mit der gesellschaftlichen Thematisierung zeigt sich als wesentlich für die Herausforderungen, vor denen die einzelnen Fachkräfte stehen. Die Frage von Vertrauen in die eigene Organisation und das subjektiv wahrgenommene Vertrauen der Organisation in die eigene Person spielen hier eine entscheidende Rolle.

Während Verdachtsfälle im eigenen Team für die pädagogischen Fachkräfte außergewöhnlich sind und bislang nicht vorkamen, bzw. nicht wahrgenommen wurden, sind Situationen der Nähe zwischen pädagogischen Fachkräften und

Kindern bzw. Jugendlichen als Anlass für das Thema sexuelle Gewalt alltäglich. Systematisch lassen sich hier zwei Arten von Nähesituationen unterscheiden. Zum einen Situationen, in denen auf das kindliche Bedürfnis nach körperlicher Versorgung eingegangen werden muss, zum anderen Situationen, in denen emotionale Bedürfnisse nach Körperlichkeit an die Fachkräfte herangetragen werden. Übereinstimmend werden mit Bezug auf das Thema sexuelle Gewalt von allen Teams Situationen der körperlichen Versorgung von Kindern als problematisch markiert (Kap. 10). Hier geraten kindliche Bedürfnisse nach Versorgung und Pflege mit den Bedürfnissen der Fachkräfte in Konflikt, sich selbst vor dem Verdacht sexueller Gewalttätigkeit zu schützen. Für die Fachkräfte sind diejenigen Situationen problematisch, in denen sie die nackten Körper der Kinder berühren oder ansehen müssen (z. B. Duschassistenz und Wickeln), weil sie befürchten, dass hier ihre pflegenden Handlungen als sexuelle Gewalt ausgelegt werden könnten. Gerade wenn Fachkräfte sich nicht durch die Organisation geschützt fühlen, werden diese Situationen für sie besonders prekär. Der Selbstschutz ist für alle Teams ein wesentlicher Teil der handlungsleitenden Orientierung. Für diejenigen, die kein Misstrauen gegenüber der Organisation haben, ist es ein Aspekt, der gegen andere abgewogen werden muss. Bei anderen Teams, die von ihrer Organisation bei Verdacht keinen Schutz erwarten, wird der Selbstschutz in der Orientierung handlungsleitend.

Neben den Situationen der körperlichen Versorgung ist auch körperliche Nähe aufgrund von emotionalen Bedürfnissen der Kinder für einige Teams problematisch. Hier zeigt sich eine deutliche Trennung zwischen den Teams, die familienanalog arbeiten und denjenigen, die dies explizit nicht tun. Die familienanalog arbeitenden Teams haben den Anspruch, auch körperlich emotionale Nähe zu geben, weil dies für sie Teil des pädagogischen Konzeptes ist. Sie sehen kindliche Bedürfnisse nach körperlicher Nähe und wollen diesen begegnen, nicht zuletzt, weil sie in ihrer Arbeit familiale Aufgaben übernehmen. Die nicht familienanalog arbeitenden Teams sehen nur eine marginale Notwendigkeit, aufgrund emotionaler Bedürfnisäußerungen der Kinder körperliche Nähe zu geben. Stärker noch, es gibt in den Erzählungen der Gruppendiskussionen keine Schilderungen von Situationen, in denen Kinder und Jugendliche aufgrund von emotionaler Bedürftigkeit körperliche Nähe einfordern würden.

Von den familienanalog arbeitenden Teams wird für diese Situationen der Nähe beschrieben, dass sie aufgrund der Angst, unter Verdacht gestellt zu werden, für die pädagogischen Fachkräfte problematisch sind. Auch hier wird befürchtet, dass Fachkräfte durch missverständliche Situationen unter Verdacht geraten, sexuelle Gewalt auszuüben. Deutlich wird, dass die Angst vor dem Verdacht und damit der Selbstschutz zentrales handlungsleitendes Motiv ist. Es deutet jedoch nichts

auf eine Befürchtung der Fachkräfte hin, sie könnten in Situationen der Nähe die Grenzen der Kinder und Jugendlichen verletzen. Die Handlungsunsicherheit entsteht also nicht aus den Anforderungen, die die Situation selbst mit sich bringt. Die Fachkräfte sehen sich in der Lage, pädagogisch mit den Bedürfnissen nach Nähe umzugehen, diesen zu begegnen oder sie aus pädagogischen Gründen abzulehnen. Erst vor dem Hintergrund des Generalverdachts und der Sorge, selbst unter konkreten Verdacht gestellt zu werden, werden die Nähesituationen zu einer besonderen Bewältigungsaufgabe im pädagogischen Alltag.

An dieser Stelle zeigen sich die Interdependenzen zwischen den rekonstruierten Anlässen. Die organisationalen Haltungen der Träger, also der Grad des Ver- oder Misstrauens, sind eng verwoben mit den organisationalen Reaktionen auf den medialen Diskurs, wie sie beim Anlass der medialen Thematisierung beschrieben wurden. Eine starke Verunsicherung der Träger durch den medialen Diskurs äußert sich hier in einem organisationalen Misstrauen, das zu Selbstschutzreaktionen und damit zur Einschränkung von Nähe zu den Kindern und Jugendlichen führt.

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die Bewältigung von Nähesituationen beachtet werden muss, wurde in Kapitel 11 herausgearbeitet. Für fünf der sechs Teams liegt die Möglichkeit, eine*r ihrer Kolleg*innen könnte sexuelle Gewalt an einem in der Gruppe wohnenden Kind ausüben, nahezu oder vollständig jenseits des für sie Vorstellbaren. Diese Möglichkeit wird, so beschreiben es die Teams, im alltäglichen Handeln nicht mitgedacht. Hier wird durch die Reflexion in der Gruppendiskussion das konjunktive Wissen der pädagogischen Fachkräfte explizit und auch für diese zugänglich. Die Mehrheit der Teams problematisieren diese bei sich selbst festgestellte Orientierung explizit. Sie sehen die Gefahr, dass sie sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen als Möglichkeit ausblenden und so die Kinder und Jugendlichen weniger gut schützen und unterstützen könnten.

Die Teams zeigen sich in ihren Orientierungen fachlich prinzipiell handlungssicher. Sie wissen, wie sie unter pädagogischen Gesichtspunkten gut mit Nähesituationen umgehen können und dass diese nicht immer eindeutig lösbar sind. Sie sehen in den Situationen *keine* Gefahr für die Kinder und Jugendlichen. Die Situationen sind ausschließlich für sie selbst und die Kolleg*innen risikvoll, weil sie in Verbindung mit sexueller Gewalt stehen. In dieser Logik der Orientierung müssen nur die Fachkräfte geschützt werden. Die Konsequenz ist, dass oftmals pädagogisch sinnvolle, körperliche Nähe zugunsten des Selbstschutzes der Fachkräfte verwehrt wird. Dies bedeutet aus Sicht der familienanalog arbeitenden Teams eine Deprofessionalisierung der pädagogischen Arbeit (Kap. 10). Der Aufbau von Beziehungen, der auch körperliche Nähe miteinschließt, wird begrenzt.

Für die nicht familienanalog arbeitenden Teams gilt dies nicht in gleicher Weise. Konzeptionell wären körperlich nahe Beziehungen für sie unprofessionell. Sie arbeiten so bewusst nicht. In ihrer Orientierung entsteht so auch kein Konflikt, es gibt keine weiteren Begrenzungen des pädagogischen Handelns, weil das Handeln der Fachkräfte durch die konzeptionelle Ausrichtung bereits begrenzt ist. Dass eine ausgeprägte Distanz professionstheoretisch auch als unprofessionell eingeordnet wird, wird nicht problematisiert.

Eine weitere äußerst relevante Ebene der Rekonstruktion des Materials stellt das Kapitel 11 dar. Hier konnte gezeigt werden, dass sich in den Gruppendiskussionen ein distanzierter Modus des Sprechens zeigt. Die Sprache der Fachkräfte umgeht und verdeckt sexuelle Gewalt und die Beschuldigungen sexueller Gewalttätigkeit gegen sie. Der Modus des Sprechens verweist weiter auf große Schwierigkeiten der Fachkräfte, sich vorzustellen, dass sexuelle Gewalt durch ihre direkten Kolleg*innen verübt werden könnte. Die pädagogischen Fachkräfte antizipieren, dass ein Verdacht gegen ein*e Kolleg*in eine große Belastung für sie wäre und sie vermutlich mit Abwehr reagieren würden. Für ein Team ist dies nahezu unvorstellbar. Einige können im reflexiven Moment der Gruppendiskussion diskutieren, dass diese Vorstellung außerhalb ihres Referenzrahmens liegt und sie so Hinweise auf sexuelle Gewalt vermutlich nicht erkennen würden. Nur für ein Team zeigt sich, dass die Möglichkeit sexueller Gewalt durch Kolleg*innen Teil ihrer Orientierung ist.

Im Kapitel 12 wird die thematische Sortierung der Forschungsarbeit aufgebrochen, um über die Rekonstruktion von Fällen zu einer sinngenetischen Typenbildung zu kommen, in der übergreifende Muster identifiziert werden können. Als Tertium Comparationis der Typenbildung werden Nähesituationen im pädagogischen Alltag identifiziert. Diese bilden vor dem Hintergrund der öffentlichen Thematisierung sexueller Gewalt die zentrale Herausforderung für das pädagogische Handeln der Fachkräfte. Entlang von fünf Vergleichsdimensionen (Nähe, Organisation, mediale Sensibilisierung, Denkmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien) werden für das Sample zwei Typen identifiziert: zum einen ein näheorientierter Typus und zum anderen ein distanzierter Typus.

Mit dieser AnalyseEinstellung zeigt sich, dass der näheorientierte Typus, der sich in diesem Sample konzeptionell an Familialität orientiert, vor einem professionellen Dilemma steht: Vor dem Hintergrund von sexueller Gewalt wird körperliche Nähe zu den Kindern und Jugendlichen als professionelle Praxis infrage gestellt. Den näheorientierten Fachkräften stehen zwei Optionen offen – sie können, um sich selbst zu schützen, die Nähe limitieren, die sie aufgrund ihrer pädagogischen Überzeugung geben wollen. Oder sie handeln in ihrer Orientierung pädagogisch richtig, geben Nähe und laufen dabei Gefahr, dass die

zuweilen notwendigerweise diffuse Interaktion von dritten als sexuelle Gewalt ausgelegt werden kann. Das Verhältnis zur Organisation als Instanz, die über das pädagogische Handeln wacht, ist in unterschiedlichem Maß von Misstrauen geprägt. Ausschlaggebend scheint hier zu sein, inwieweit der Reflexion gescheiterter Nähesituationen und notwendiger Grenzen Raum gegeben wird, die den Fachkräften nicht negativ ausgelegt werden. Weiter deutet das Material an, dass diese Reflexionsräume dafür ausschlaggebend sind, dass Fachkräfte in der Lage sind, sich sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen vorzustellen.

Der distanzierte Typus steht nicht in gleicherweise vor einem Handlungsdiilemma, da er Nähe nicht als pädagogisch wertvoll, sondern lediglich für die Versorgung als notwendig ansieht. In der Orientierung dieses Typus findet sich kein Bezug zu wechselseitigen Affekten, die als pädagogisch sinnvoll erachtet werden. Das daraus resultierende distanzierte Handeln lässt sich standardisieren und in ein Regelwerk zum Schutz vor sexueller Gewalt einpassen, wie es in einigen Präventionskonzepten im Diskurs gefordert wird. Es entsteht auch kein Konflikt mit der Organisation, weil Handlungsanleitungen als Entlastung wahrgenommen werden und nicht als Fallstrick. In der Orientierung des distanzierten Typus wird Sexualität in der Interaktion ausgeblendet, die es, folgt man der eingangs skizzierten Perspektive dieser Arbeit, aber notwendigerweise geben muss. Zudem werden, so die Einschätzung mit der gleichen Perspektive, elementare Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen negiert. Das ist zwar keine sexuelle Gewalt, müsste aber unter anderen Vorzeichen ebenso kritisch diskutiert werden. Die öffentlichen Diskurse um geschlossene Unterbringung und behavioristische Konzepte sind derzeit zwar weniger öffentlichkeitswirksam, zeigen jedoch ebenfalls eindrücklich, dass diese Konzepte Risiken bergen, gewaltvoll zu werden.

Beantwortung der Forschungsfrage

Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung angesichts des neuen, öffentlichen Diskurses über sexuelle Gewalt gegen Schutzbefohlene?

So lautet die eingangsgestellte Forschungsfrage dieser Dissertation. Die Frage wird auf drei Ebenen beantwortet.

(1) Die Teams beschreiben, dass Fachkräfte der Heimerziehung durch den medialen Diskurs um sexuelle Gewalt in Institutionen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt sind, hier teilen sie einengemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum der ihr Handeln in der Praxis verändert hat. In ihrer Wahrnehmung

kommt es zu einem Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte, insbesondere gegen Männer und katholische Institutionen. Dieser Generalverdacht wird als bedrohlich für die eigene Person wahrgenommen. Gleichzeitig werden Aufarbeitung und Prävention von sexueller Gewalt nicht generell abgelehnt. Einige Teams begrüßen diese explizit.

Zudem hat der Generalverdacht in der Orientierung der Teams Einfluss auf die Einrichtungen, in denen die Teams beschäftigt sind. Einige Einrichtungen werden als kompetent im Umgang mit der Thematik wahrgenommen und ihre Arbeit wirkt schützend hinsichtlich des Generalverdacht. Andere Teams beschreiben, dass ihre Einrichtungen aktionistisch auf die öffentliche Thematisierung reagieren und einen Generalverdacht gegen Fachkräfte übernehmen. Die Teams beantworten diesen Eindruck mit einem Misstrauen ihrerseits gegenüber der Organisation. Das Risiko, unter Verdacht zu kommen, bleibt für diese Teams individualisiert, sie gehen davon aus, dass ihre Einrichtung sie nicht schützen würde.

(2) Handlungspraktisch bedeutet der Generalverdacht, dass Nähesituationen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen risikvoller werden. Vor dem Hintergrund des Themas sexueller Gewalt stellen die Nähebedürfnisse der Kinder und Jugendlichen die Fachkräfte vor neue Herausforderungen, die bewältigt werden müssen. Dabei lassen sich zwei Arten von Nähesituationen unterscheiden. (A) Situationen, in denen körperliche Bedürfnisse nach Versorgung befriedigt werden müssen. Vornehmlich geht es hier um Körperpflege, also Duschen und Wickeln, sowie medizinische Anwendungen, wie die Behandlung von Vorhautverengungen. Diese Situationen werden von allen Teams als risikvoll wahrgenommen und erfordern Bewältigungsstrategien. Vornehmlich geht es um die Abwägung, ob die in der Situation geforderte Nähe gegeben werden kann oder nicht. Einige Situationen, wie bspw. Wickeln, können nicht aufgeschoben werden und werden dann auch unmittelbar erledigt. Andere, wie das Eincremen des Penis bei einer Vorhautverengung, werden hingegen abgelehnt. Stattdessen sollen die Kinder, z. T. gegen den ärztlichen Rat, selbst cremen. Weiter gibt es in allen Teams die Bewältigungsstrategie, in körperlich besonders nahen Situationen Öffentlichkeit herzustellen, damit das eigene Handeln kontrolliert werden kann bzw. könnte. Bei dem Herstellen von Öffentlichkeit lassen sich zwei unterschiedliche Intensitäten unterscheiden. Einige Teams benennen vornehmlich Praktiken, die sich als symbolische Gesten zusammenfassen lassen. Andere Teams nutzen Praktiken der tatsächlichen Kontrolle des eigenen Handelns. Sie sorgen dafür, dass es Zeugen gibt, die sie beobachten, ihr Handeln dokumentiert wird und/oder sie durch enge Kommunikation die Deutungsmacht über die Situation erlangen. (B) Zum zweiten gibt es Nähesituationen, die auf den emotionalen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nach körperlicher

Nähe beruhen. Diese werden jedoch nicht von allen Teams wahrgenommen und beantwortet.

An dieser Stelle zeigen sich im Sample zwei Typen. Zum einen ein distanzierter Typus, für den es keine emotionalen Bedürfnisse nach Nähe gibt, die er beantworten muss. Zum anderen ein näheorientierter Typus, welcher die Bedürfnisse wahrnimmt und konzeptionell den Anspruch hat, auf diese einzugehen. Die konzeptionelle Begründung ist in diesem Sample die pädagogische Orientierung an Familie und der Anspruch, familiale Aufgaben umfänglich zu substituieren. Dazu gehört auch das Geben emotionaler Nähe. Aber auch für diese Form der Nähe stellt sich die Beantwortung vor dem Hintergrund sexueller Gewalt in Institutionen problematisch da. Es entsteht eine Spannung zwischen der Nähe, die die näheorientierten Teams als pädagogisch sinnvoll erachten, und der Nähe, die die pädagogischen Fachkräfte zulassen können, ohne dass ihrer Einschätzung nach das Risiko für sie selbst zu groß werden würde. Die Balance von Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln wird durch das Thema sexuelle Gewalt gestört. Die pädagogischen Fachkräfte bedauern, dass sie die Nähe, die sie für pädagogisch sinnvoll halten, nicht vollumfänglich geben können, ohne sich selbst zu gefährden. Die Präsenz des Themas sexuelle Gewalt führt dazu, dass sie die Nähe, die sie geben, einschränken. Weiter begleitet die Arbeit die Angst, dass sich aus Situationen, in denen wohl Nähe gegeben wird, ein Verdacht gegen die Fachkräfte ergeben könnte. Das Sample gibt Hinweise darauf, dass je stärker das Misstrauen der pädagogischen Fachkräfte gegenüber der eigenen Organisation ist, die Angst größer und das Handeln stärker eingeschränkt wird.

(3) Die letzte Ebene, auf der die Forschungsfrage beantwortet werden soll, ist die Herausforderung an die Fachkräfte, sich vorzustellen, dass sexuelle Gewalt durch ihre unmittelbaren Teamkolleg*innen verübt werden könnte. Diese Herausforderung wird durch die Gruppendiskussion an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen, aber auch durch Nachfragen von Bekannten und hausinternen Schulungen. In den Orientierungen der Fachkräfte zeigt sich, dass die Vorstellung für sie sehr belastend ist und zu inneren Abwehrreaktionen führt. Für die alltägliche Arbeit beschreiben die meisten, dass die Möglichkeit, dass es zu sexueller Gewalt kommt, außerhalb ihres Denkhorizontes liegt. Ohne eine Reflexion, wie in der Gruppendiskussion, ist es für einige schwer vorstellbar, für andere denkunmöglich. Diese Orientierung hat Konsequenzen: Zugespitzt formuliert können die Fachkräfte theoretisch zwar über sexuelle Gewalt denken und lehnen diese auch ab. Für die eigene Handlungspraxis wird jedoch unterbewusst ausgeschlossen, dass es zu sexueller Gewalt durch Kolleg*innen kommen kann. In der Folge gibt es in der eigenen Wohngruppe auch kein Risiko für die Kinder und Jugendlichen und diese müssen in den Nähesituationen nicht geschützt werden. Wenn die

Möglichkeit für sexuelle Gewalt ausgeschlossen wird, bleibt nur das Risiko für die Fachkräfte, unter falschen Verdacht gestellt zu werden. Sexuelle Gewalt durch pädagogische Fachkräfte ist dann nicht mit Blick auf den Kinderschutz relevant, sondern nur für den Selbstschutz der pädagogischen Fachkräfte. Im Sample deutet sich an, dass auch die Möglichkeit, sexuelle Gewalt für die eigene Handlungspraxis zu denken, mit dem Verhältnis in Zusammenhang steht, das ein Team zur eigenen Organisation hat. Wenn ein Team die Organisation als schützend und entlastend, zumindest nicht als bedrohlich wahrnimmt, wird sexuelle Gewalt eher vorstellbar.

Die Studie zeigt, dass das Thema sexuelle Gewalt durch Kolleg*innen handlungspraktisch in Situationen der Nähe für die pädagogischen Fachkräfte relevant wird. Sowohl ein von den Teams wahrgenommener Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte, als auch die konzeptionelle Ausrichtung im Hinblick auf den Anspruch Nähe zu geben und nicht zuletzt die Möglichkeit sich vorzustellen, dass es zu sexueller Gewalt durch die eigenen Kollegen kommen kann sind Herausforderungen für die pädagogische Praxis. Sie führen dazu, dass die kindlichen Bedürfnisse nach Nähe mit dem Bedürfnissen der Fachkräfte, sich selbst zu schützen, konkurrieren.

13.2 Zur Relevanz der Ergebnisse

Mit der Antwort auf die Forschungsfrage sind drei Herausforderungen identifiziert worden, die nun den Ausgangspunkt für die Einbettung der Ergebnisse in den Forschungsstand bilden sollen: (1) ein Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte, (2) die Bewältigung von Nähesituationen und (3) die Denkmöglichkeit sexueller Gewalt.

Zum Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte in den Medien und seinen Auswirkungen auf die Handlungspraxis

Seit der neuen Präsenz von „Sexueller Gewalt in Institutionen“ (Hoffmann 2015) im medialen Diskurs geraten pädagogische Fachkräfte als mögliche Täter*innen und pädagogische Institutionen als risikofolle Orte in den Blick. Medial kritisiert werden u. a. ein übersteigerter Vertrauensvorschluss für Pädagog*innen, Machtakkumulation bei einzelnen Personen und Verfügungsgewalt über Kinder, pathologische Nähe- und Distanzverhältnisse wie das Konstrukt des pädagogischen Eros, sowie katholische Moralvorstellungen (Hoffmann 2015: 42 ff.). Mit dieser kritischen Inblicknahme, gerade mit der Infragestellung des Vertrauensvorschlusses und der Kritik an konzeptionellen Ausrichtungen, werden

Grundpfeiler der pädagogischen Arbeit infrage gestellt. Bei der Bestimmung des Forschungsgegenstandes ist Vertrauen in Personen und Institutionen als pädagogische Bedingung diskutiert worden, die in ihrem Risikopotential beachtet werden muss. Gleichzeitig wurde auch dort markiert, dass Vertrauen in pädagogischen Beziehungen nicht durch Kontrolle ersetzt werden kann, da Vertrauen notwendig ist, um den Anderen als autonomes Wesen anzuerkennen (Mühlmann 2014; vgl. 2.4.2). Diese Studie zeigt, dass Vertrauen sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf organisationaler Ebene notwendig ist, um (1) professionelle Nähesituationen bewältigen zu können, (2) sexuelle Gewalt für den eigenen Arbeitsalltag zu denken und (3) Unsicherheiten und Fehler hinsichtlich Grenzüberschreitungen besprechen zu können.

Gleichzeitig zeigen die hohen Prävalenzzahlen für Heimeinrichtungen auch, dass Wachsamkeit und Aufmerksamkeit ebenso vonnöten sind, sowie der Mut, Auffälligkeiten zu begegnen. Die Gleichzeitigkeit beider Anforderungen ist herausfordernd.

Diskursanalytisch zeigt sich ein „Generalverdacht gegen Männer [als pädagogische Fachkräfte]“ (Behnisch/Rose 2011b: 32). Weiter wird Homosexualität unzulässig mit Pädosexualität verbunden. Behnisch/Rose gehen davon aus, dass es durch die mediale Berichterstattung zu einem umfassenden Generalverdacht gegen pädagogische Fachkräfte kommen kann (ebd.). Diskursanalytisch deutet sich an, dass der Generalverdacht „innerinstitutionelle[] Auswirkungen“ (Hoffmann 2015: 48) hat und somit die Handlungspraxis wesentlich beeinflusst. Weitere systematische Einschätzungen des medialen und gesellschaftlichen Diskurses bestätigen, dass „der pädagogischen Profession als solcher die Vertrauensfrage gestellt [wird]“ (Wazlawik/Christmann 2018: 534; vgl. auch Abrahamczik et al. 2013; Böllert 2014; Helming/Mayer 2012).

Die Ergebnisse dieser Arbeit bekräftigen diese Einschätzungen. Die Fachkräfte nehmen einen Generalverdacht wahr, der sich verstärkt gegen Männer, besonders homosexuelle Männer und katholische Einrichtungen richtet. Hier sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie vergleichbar mit den Befunden der Studien im Bereich der Kindertagesstätten (Rohrman 2014; Cremers/Krabel 2012; Buschmeyer 2013; Diewald 2018). Deutlich wird aber auch für die hier analysierten Teams, dass alle pädagogischen Fachkräfte – auch die weiblichen – ihr Handeln aufgrund des Themas sexueller Gewalt in Institutionen anpassen. Über alle Teams hinweg kann eine Angst rekonstruiert werden, sich der Ausübung sexueller Gewalt gegen Schutzbefohlene verdächtig zu machen. Dies zeigt sich handlungspraktisch in Nähesituationen zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen. Der folgende Abschnitt wird näher auf diese Herausforderung eingehen.

Bezüglich des Generalverdachts ist weiter festzuhalten, dass dieser sich empirisch nicht in der konkreten Bezugnahme auf mediale Berichte äußert. Es ist viel mehr ein diffuses Gefühl von Unsicherheit und Misstrauen. Zudem wird durch Ausbildung und Einrichtungsleitung mindestens für einige Teams auf ein individuelles Risiko der Fachkräfte verwiesen. Dieses Gefühl reicht vom Jahrespraktikanten, der berichtet „im rahmen der ausbildung haben wir (.) so durch die blume, eigentlich auch schon vermittelt gekriegt, ja mit einem beim steht ihr als männer immer im knast“ (GD1, 557f) bis zur dienstältesten Fachkraft, die berichtet, im Verdachtsfall zwar theoretisch zu wissen was er tun müsse, selbst aber vollkommen ungeschützt zu sein: „ich krieg keinen schutz, ich steh ich steh ganz alleine da“ (GD6, 1922). Hier zeigt sich, dass Einrichtungen der sozialen Arbeit aktiv daran mitbeteiligt sind, den Generalverdacht weiterzugeben und das Risiko für die Fachkräfte zu individualisieren. Im Sample dieser Untersuchung gingen lediglich die zwei Teams der Einrichtung B davon aus, dass die eigene Einrichtung mit ihrem Regelwerk sie im Falle eines Verdachts fair behandeln würde.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Fachkräfte sichere Orte nötig sind. Andernfalls sind die Grundbedingungen nicht vorhanden, die sie für ein professionell reflektiertes pädagogisches Handeln brauchen. Dörr bringt dies wie folgt auf den Punkt:

Insofern kann jenes, was sich zwischen Pädagogin und Adressat_in zuträgt, in seiner möglichen Konflikthaftigkeit nur hinreichend ausbalanciert werden, wenn zugleich der Soziale Ort, die institutionellen Ordnungsmuster, konfliktoffen und tragfähig sind. Und das bedeutet, sozialpädagogische Orte müssen sich auch für die Mitarbeiterinnen durch Schutz, Versorgung, Fehlerfreundlichkeit, Gemeinschaft, Offenheit und Lernerfahrungen auszeichnen.

(Dörr 2019: 138)

Es ist Aufgabe der Disziplin, diese Vertrauensfrage professionstheoretisch zu beantworten und dabei die Notwendigkeit und gleichzeitig die Risikohaftigkeit von Nähe zu erläutern. Aufgabe der pädagogischen Institutionen ist es, einen Rahmen zu bieten, in dem fachlich sicher Nähe gestaltet werden kann.

Über die Bewältigung von Nähesituationen in der Heimerziehung angesichts des Generalverdachts

Körperliche Nähe zu Kindern und Jugendlichen ist die zentrale Herausforderung, die sich im pädagogischen Alltag der Fachkräfte identifizieren lässt. Eine

Balance zwischen Nähe und Distanz ist ohnehin bereits pädagogisch herausfordernd und begleitet die Theoriebildung der (Sozial)Pädagogik von Beginn an. Dörr beschreibt professionelles Handeln als ein „Oszillieren zwischen Nähe und Distanz“ (Dörr 2017a: 205). Dazu benötigen die Fachkräfte die Fähigkeit, die Übertragungen der Kinder und Jugendlichen auf die eigenen Affekte zu verstehen und distanziert hierauf zu reagieren, ohne die Affekte der Kinder und Jugendlichen abzuwerten. Aber auch das Scheitern an diesem Ideal und die Reflexion dessen gehören zum professionellen Handeln. Hier braucht es die von Dörr beschriebene Sicherheit und Reflexionsräume, um das professionelle Handeln intersubjektiv zu korrigieren.

Eine weitere genuine Herausforderung stellt sich für Nähe in der Heimerziehung: die Grenzen des Aufwachsens in einer Institution. Die pädagogischen Fachkräfte sind Professionelle und die Nähe, die sie geben, wird in einem professionellen Umfeld gegeben. Dies führt immer wieder zu Kränkungen und Verletzungen der Kinder (Niederberger/Bühler-Niederberger 1988). Kappeler stellt hier den Anspruch an pädagogische Fachkräfte

Grenze ziehen zu können, ohne das Kind/den Jugendlichen zu kränken, seine Gefühle zu entwerten und es/ihn zu demütigen. Um das zu können, benötigen die Erziehenden eine Sprache, mit der sie dem Mädchen/dem Jungen vermitteln können: „Aus meiner Verantwortung für Dich, für Deine Integrität und Entwicklung, aber auch aus Verantwortung für mich selbst, darf und kann ich Dich nicht lieben in dem Sinne, wie Du Dir das wünschst. Aber Du interessierst mich und ich mag Dich.

(Kappeler 2017: 59)

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass die nähedorientiert arbeitenden Fachkräfte sich prinzipiell in der Lage sehen, die Herausforderung zu bearbeiten, die Nahesituationen an sie stellen. Es zeigt sich aber auch, dass mit dem Thema sexueller Gewalt durch pädagogische Fachkräfte sich die Herausforderung neu stellt. Es geht nicht mehr nur darum, den Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden und sich selbst in achtsamer Distanz zu begeben. Ein weiteres Moment kommt in den Nahesituationen hinzu. Diese werden als Möglichkeiten markiert, in denen pädagogische Fachkräfte sexuelle Gewalt ausüben könnten. Gleichzeitig werden Nahesituationen auch zu Momenten, die dazu führen können, dass pädagogische Fachkräfte unter Verdacht gestellt oder falschbeschuldigt werden. In der Folge kommt es zu einer Spannung zwischen den kindlichen Bedürfnissen nach körperlicher Nähe und dem Bedürfnis der pädagogischen Fachkräfte nach Schutz vor falschem Verdacht.

Auch andere Forschungen, wie die von Domann et al. (2015: 515), zeigen einen Zusammenhang zwischen der medialen Skandalisierung sexueller Gewalt in Institutionen und der Reduktion von körperlichen Berührungen. Dabei verweisen sie darauf, dass sowohl das Handeln der Fachkräfte eingeschränkt wird, als auch das der Kinder und Jugendlichen. Ähnliches gilt für die Ergebnisse von Hess/Retkowski, die ebenfalls zeigen, dass Pädagog*innen, in diesem Fall Lehrer*innen, von „generalisierten Berührungs- und Kontaktverboten zu den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen“ (Hess/Retkowski 2019: 236) berichten.

Den empirischen Ergebnissen dieser beiden Studien und der hier vorliegenden Studie ist gemein, dass Nähesituationen unter den Vorzeichen sexueller Gewalt als Risiko problematisiert werden. Nähe wird zu etwas, das bewältigt werden muss. Dies gilt vollumfänglich für den distanzierten Typus. Ein Minimum an körperlicher Nähe wird hier als professionell angesehen. Die pädagogische Orientierung ist im Einklang mit dem Selbstschutz. Der näheorientierte Typus hingegen reduziert die Nähe zwar aufgrund des Selbstschutzes, sieht in seinem Handeln jedoch gleichzeitig eine Deprofessionalisierung und Einschränkungen für die Kinder und Jugendlichen. Die pädagogische Orientierung steht im Konflikt mit dem Selbstschutz. Diese Arbeit hat gezeigt, dass sich hier ein Handlungsdilemma ergibt. Das fachlich angezeigte Geben von Nähe wird zum Risiko. Je nach zugeschriebenem Geschlecht, sexueller Orientierung und Vertrauen in und durch die Organisation ist das Sich-einlassen auf Nähe mehr oder weniger riskant für die pädagogischen Fachkräfte.

Zur Bewältigungsstrategie Herstellen von Öffentlichkeit

Die Herstellung von Öffentlichkeit zeigt sich als dominante Bewältigungsstrategie, um den Selbstschutz der Fachkräfte herzustellen: Es werden Türen von Räumen geöffnet, die sonst ein Zuviel an Privatheit und Intimität erzeugen würden; Es werden Zeug*innen zu prekären Situationen hinzugezogen, um das eigene Handeln legitimieren zu können; Situationen werden dokumentiert und gegenüber Vorgesetzten berichtet. Es lassen sich zwei Modi der Herstellung von Öffentlichkeit identifizieren: Zum einen symbolische Gesten, die zwar Transparenz möglich machen, die aber nicht die Absicherung der Fachkräfte sicherstellen können, da keine tatsächliche Kontrolle sichergestellt wird. Eine offene Tür wird erst dann zum tatsächlichen Kontrollinstrument, wenn sichergestellt ist, dass ein Dritter durch den Türspalt in die Situation schaut. Der zweite Modus der Herstellung von Öffentlichkeit sind tatsächliche Kontrollen. Die Mehrheit berichtet von Kolleg*innen und Kindern und Jugendlichen, die zu Situationen hinzugezogen werden, um die Privatheit aufzubrechen und im Zweifel über die Situation berichten zu können. Das Motiv, Öffentlichkeit herzustellen, ist einzig

der Selbstschutz der Fachkräfte. Es wird zwar in der Situation auf die körperlichen Bedürfnisse nach Versorgung und/ oder Nähe eingegangen. Dass aber die Herstellung von Öffentlichkeit und Transparenz für die Kinder und Jugendlichen evtl. Schamgrenzen verletzt und pädagogische Nähe verhindern könnte, wird nicht diskutiert.

Was hier als Herstellung von Öffentlichkeit gefasst wird, findet sich bei Diewald (2018) für den Bereich der Kindertagesstätten als „Zwang zur Sichtbarmachung“ (Diewald 2018: 213). Sie weist darauf hin, dass dieser Zwang zwar ein doppelter Schutz hinsichtlich sexueller Gewalt ist – also sowohl für die Kinder als auch für die Fachkräfte. Gleichzeitig ist er aber auch eine doppelte Gefahr. Mit dem eigenen Handeln manifestieren die Fachkräfte den Generalverdacht. Sie kommen der Anrufung nach und nehmen ihn in gewisser Weise dadurch an, dass sie danach Handeln. Gleichzeitig führt die Sichtbarmachung dazu, dass Kinder keine fürsorgliche Nähe durch die Erzieher*innen erhalten.

Auf einer theoretischen Ebene definieren Kowalski et al. (2018) Transparenz als eine von drei Handlungsdimensionen pädagogischer Intimität. Sie gehen davon aus, dass pädagogisches Handeln sich daran messen lassen muss, wie Dritte eine Situation sehen und verstehen können. In diesem Sinne wäre die Herstellung von Öffentlichkeit eine hochprofessionelle Praxis. Mit den Hinweisen von Diewald, aber auch mit dem Intimitätsverständnis von Dörr (siehe 2.5.1) braucht Intimität notwendigerweise einen eigenen abgeschlossenen Bereich. Vollständige Transparenz ist jedoch in hohem Maße problematisch. Die Herausforderung an Situationen der Nähe ist, dass sie immer diffus sind und Pädagog*innen hier in Ungewissheit handeln müssen (Dörr 2019: 133). Dass pädagogisches Handeln nur durch Beobachtung eindeutig sein muss, ohne die verbale Erläuterung von Entscheidungen, ist ein Anspruch, der notwendigerweise zu mehr Distanz führt. Situationen, die ohne weiteres erklärt werden könnten, wie bspw. die ärztlich verfügte Berührung des Penis beim eincremen, werden so unmöglich und als unprofessionell abqualifiziert. Dazu Böllert:

Die mancherorts veranlasste „räumliche Trennung“ von Fachkräften und Adressatinnen und Adressaten als Symbolisierung einer unabdingbaren Distanz entzieht dem pädagogischen Handeln nicht nur eine elementare Voraussetzung des Beziehungsaufbaus, sie signalisiert auch eine Pseudosicherheit, die es angesichts der Besonderheiten pädagogischen Handelns als Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen gar nicht geben kann.

(Böllert 2014: 148–149)

Die durch die Herstellung von Öffentlichkeit erreichte Distanzierung wird zu einem Feigenblatt, das Sicherheit suggeriert, ohne sie tatsächlich geben zu können und gleichzeitig pädagogische Beziehungen als Grundlage pädagogischen Handelns erschwert. Es wird suggeriert, dass das Bannen diffuser körperlicher Nähe sexuelle Gewalt verhindert. Dass dies ein Trugschluss ist, zeigen die Aufarbeitungsstudien zu rigiden, kalten Institutionen (Bundschuh 2010; Obermayer/Stadler 2011; Baums-Stammberger/Hafeneger/Morgenstern-Einzel 2019). Durch die Tabuisierung von Nähe verschwindet das Nähebedürfnis nicht. Es entsteht jedoch ein neues Risiko, nämlich, dass das Nähebedürfnis von Kindern und Jugendlichen durch Täter*innen ausgenutzt werden kann. Mit der Tabuisierung der Nähe wird dann auch das grenzüberschreitende Verhalten tabuisiert und es kann dazu kommen, dass Täter*innen Kindern und Jugendlichen die Schuld an der Gewalt zuschieben, da diese die Nähe ja eingefordert hätten (Domann et al. 2015).

Ein professionelles Verständnis ist nötig, das die Ambivalenzen von Nähe in den Blick nehmen kann. Wie bereits in Kapitel 2 gezeigt setzt Böllert der Maxime der Transparenz „Wissen, Umgang mit Nähe und Distanz, Reflexion und Haltungen“ als Kernelemente professionellen Handelns entgegen. (Böllert 2014: 149). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Ausbildung und Anleitung pädagogischer Fachkräfte diese Elemente umsetzen muss, ohne dabei den Generalverdacht als individuelles Risiko weiterzugeben. Gleichzeitig muss aber auch zur Kenntnis genommen werden, dass es in den Institutionen zu sexueller Gewalt kommen kann. Es braucht also ein gewisses Misstrauen bzw. eine Kontrolle, die auf Anzeichen sexueller Gewalt reagieren könnte.

Mühlmann weist daraufhin, dass Kontrolle und Vertrauen jedoch voneinander unabhängig sind und gleichzeitig existieren können.

Wichtig ist jedoch, dass alle Kontrollformen durch den Kontrollierten als angemessen wahrgenommen werden, denn dann führen sie eher zu einem Anstieg des gegenseitigen Vertrauens (vgl. Das/ Teng 1998, S. 501, 508). Zu diesem Zweck sollte Misstrauen „entindividualisiert“ und institutionalisiert werden.

(Mühlmann 2014: 214)

Dies ist eine Herausforderung für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und für die Umsetzung von Schutzkonzepten, die weiterer Konkretisierung bedarf.

Konzeptionell arbeiten die näheorientierten Teams des Samples alle familienanalog. Familialität ist eng sowohl mit Nähe bzw. Intimität, als auch mit Privatheit verbunden (Kessl/Koch/Wittfeld 2015). Wenn nun die familienanalog

konzipierten Wohngruppen als Bewältigungsstrategie Öffentlichkeit herstellen, dann müssen sie im Umkehrschluss einen Teil ihrer Familialität aufgeben. Ein Teil der Privatheit muss gegen den Schutz der Fachkräfte eingetauscht werden. Dies muss konzeptionelle Konsequenzen haben, die weiter reflektiert werden müssen.

*Zur Denkmöglichkeit sexueller Gewalt durch Kolleg*innen*

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass für alle Fachkräfte – unabhängig von konzeptioneller Ausrichtung und organisationalem Schutz – die Vorstellung, dass eine*r ihrer Kolleg*innen sexuelle Gewalttaten verübt, mindestens herausfordernd ist. Für die Mehrheit lässt sich rekonstruieren, dass die Möglichkeit kein Teil ihrer handlungsleitenden Orientierung ist.

In der Prävention von sexueller Gewalt findet dieses Phänomen bislang wenig Berücksichtigung, ist aber nicht gänzlich unbekannt. Thematisiert wird es bspw. in einem Fortbildungsvideo von Zartbitter e. V. (Enders 2020), in dem „Wahrnehmungsblockaden“ angesprochen werden. Gerade Aufarbeitungstudien belegen, dass eine Denkmöglichkeit jedoch ein breites Problem bei der Bekämpfung sexueller Gewalt ist. So schreibt bspw. Brachmann über Gerold Becker, einen Haupttäter an der Odenwaldschule:

Dass dieser Mann nur im Geringsten zu etwas anderem als zu achtungsvoller pädagogischer Liebe zu den ihm anvertrauten Kindern und Jugendlichen fähig sein könnte, dass er unschuldig Heranwachsenden Leid antäte, ihnen Schmerz bereitete, war schlicht denkmöglich.

(Brachmann 2019: 253)

Brachmann zeigt, dass es „auch während der Tatzeiten immer wieder hinreichend viele Anhaltspunkte für Grenzverletzungen gegeben [hat] [...]. Der Wirklichkeitshorizont und die diskursive Praxis der 1970er- und 1980er-Jahre [...] [eröffneten] allerdings keinerlei Rahmen“ (Brachmann 2019: 254), diesen nachzugehen (vgl. auch Keupp/Mosser/Hackenschmied 2016). Im Fachdiskurs wird der fehlende Wahrnehmungshorizont bzw. die Denkmöglichkeit wenig diskutiert. Vielmehr wird gefordert, das Schweigen zu brechen oder Hinzuschauen (vgl. Kap. 2). Nimmt man die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie ernst, dann wäre ein Hinschauen jedoch erfolglos. Es würden vielleicht Anzeichen gesehen, sie könnten aber nicht gedeutet werden. Sexuelle Gewalt wird dann zu dem Anderen, „das in der eigenen Umgebung, in der eigenen Familie, der vertrauten Schule oder dem Sportverein gar nicht vorhanden sein kann.“ (Andresen/Demant 2017: 41).

Worum handelt es sich also bei der Denkmöglichkeit? Eine mögliche Antwort hierauf findet sich bei Jan Assmanns Einführung über das Schweigen (Assmann 2013). Assmann unterscheidet hier heuristisch zwischen dem Kommunizierbaren und dem Artikulierbaren. Beides bezeichnen Grenzen unserer Kommunikation. Der wesentliche Unterschied ist, dass die

Grenze des Kommunizierbaren bestimmt [wird] durch soziale Konventionen und Konstruktionen, die Grenze des Artikulierbaren dagegen durch die menschliche Natur. Darüber ‚muss‘ man nicht schweigen, weil die Möglichkeit, davon zu reden, kategorisch ausgeschlossen ist.

(Assmann 2013: 10)

Es stellt sich also die Frage, ob sexuelle Gewalt durch ihre direkten Kolleg*innen kommunizierbar, also sprachlich zugänglich ist oder nicht. Liegt sexuelle Gewalt hinter der Grenze des Artikulierbaren, so gibt es keine Worte, keine Bezeichnungen für das, was jenseits der Grenze liegt. Folglich hat die Person gar nicht die Möglichkeit, das hinter der Grenze liegende zu benennen. Für das Artikulierbare gilt weiter: „Wenn er schweigt über das, wovon er nicht reden kann, dann ist dieses Schweigen nicht strategisch, sondern strukturell, es ist durch die Grenzen seines Weltbildes bedingt.“ (Assmann 2013: 11). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte Schwierigkeiten haben, sexuelle Gewalt zu bezeichnen. Im Anschluss an Lorenz (2020) kann hier davon gesprochen werden, dass die Fachkräfte im Gerede über sexuelle Gewalt schweigen. Eine Möglichkeit wäre nun, dass es sich um einen Bereich zwischen dem Artikulierbaren und dem Kommunizierbaren handelt, den Assmann als „Reich des Geheimnisses“ (2013: 11) bezeichnet. Eine gesellschaftliche Thematisierung sexueller Gewalt in Institutionen trägt dazu bei, Risiken öffentlich zu machen und damit aus dem Reich des Geheimnisses in den Bereich des Artikulierbaren zu holen. Diese Arbeit hat gezeigt, dass Skandalisierungen von Gewaltkonstellationen, neuen Regeln und Qualifizierungsmaßnahmen dazu nicht ausreichen. Genauso wie diese Maßnahmen der Kontrolle wird Vertrauen in die Fachkräfte gebraucht, sowie ein Rahmen, in dem sie fachlich begründet auf die körperlichen und emotionalen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eingehen können.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literaturverzeichnis

- Abrahamczik, Volker/Hauffe, Steffen/Kellerhaus, Josef Theo/Küpper, Stefan/Raible-Mayer, Cornelia/Schlotmann, Hans-Otto (2013): Nähe und Distanz in der (teil-)stationären Erziehungshilfe. Eine Ermutigung in Zeiten der Verunsicherung. Beiträge zur Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Aigner, Josef/Rohrmann, Tim (Hrsg.) (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. [Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 „Public fathers“ – Austria’s male workforce in child care (2008–2010) am Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung der Universität Innsbruck]. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Allroggen, Marc/Rau, Thea/Ohlert, Jeannine/Fegert, Jörg M. (2017): Lifetime prevalence and incidence of sexual victimization of adolescents in institutional care. In: *Child Abuse & Neglect* 66, S. 23–30.
- Amling, Steffen/Hoffmann, Nora Friederike (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: *ZQF (Zeitschrift für qualitative Sozialforschung)* 14, 3, S. 179–198.
- Andresen, Sabine (2014): Reformpädagogik: Kritik und Immunisierung. In: Böllert, K./Wazlawik, M. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–43.
- Andresen, Sabine (2018): Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 01, S. 6–15.
- Andresen, Sabine/Böllert, Karin/Wazlawik, Martin (2016): Aufarbeitung sexueller Gewalt in Institutionen des Aufwachsens. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Positionierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 05, S. 619–624.
- Andresen, Sabine/Demant, Marie (2017): Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft? Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft. In: DGfE (Hrsg.): *Zur Rolle der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten*.
- Andresen, Sabine/Demant, Marie (2023): Tatort Familie. In: Andresen, S., Deckers, D., Kriegel, K. (Hrsg.) *Das Schweigen beenden – Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend: Forschung als Beitrag zur Aufarbeitung*. Wiesbaden: Springer VS, 97–103
- Andresen, Sabine/Demant, Marie/Galliker, Anna/Rott, Luzia (2021): *Sexuelle Gewalt in der Familie. Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche von 1945 bis in die Gegenwart*. Berlin: UKASK

- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): Kinder in vulnerablen Konstellationen. In: Andresen, S./Koch, C./König, J. (Hrsg.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–19.
- Anker, Jens/Behrendt, Michael (28.01.2010): „Das Schweigen muss gebrochen werden“. In: *Berliner Morgenpost*.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010): *Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“*. Berlin: AGJ.
- Assmann, Jan und Aleida (2013): Einführung. In: Assmann, J./Assmann, A. (Hrsg.): *Schweigen*. Paderborn Wilhelm Fink Verlag, S. 9–25.
- Autor*innenkollektiv „Die Fünf“ (02.01.2011): „Ein Schlag ins Gesicht“. *Helene-Lange-Schule*. In: *Frankfurter Rundschau*.
- Averdijk, Margit/Mueller-Johnson, Katrin/Eisner, Manuel (2012): *Sexual victimization of children and adolescents in Switzerland. Final report for the UBS Optimus Foundation*. Zürich. www.optimusstudy.org [Zugriff: 28.09.2021].
- Baader, Meike Sophia (2012): *Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt*. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich, S. 84–100.
- Baader, Meike Sophia (2017): *Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung. Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sexual- und Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre*. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, Heft 54, 28. Jg., 27–38.
- Baader, Meike Sophia (2018): *Tabubruch und Entgrenzung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 01, S. 28–40.
- Baader, Meike Sophia/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schröer, Wolfgang (2020): *Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“*. Hildesheim: UVH – Universitätsverlag Hildesheim.
- Bange, Dirk (2002): *Begriffe und Definitionen*. In: Bange, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch sexueller Missbrauch*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie, S. 47–52.
- Bange, Dirk (2018): *Politische Debatten rund um die Aufarbeitung und Prävention sexualisierter Gewalt seit 2010*. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 32–42.
- Bange, Dirk/Deegener, Günther (Hrsg.) (1996): *Sexueller Mißbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Baumeister, Johannes/Weber, Ulrich (2019): *Vorfälle von Gewaltausübung an Schutzbefohlenen bei den Regensburger Domspatzen*. 1. Auflage 2019. *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend: Forschung als Beitrag zur Aufarbeitung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Baums-Stammlinger, Brigitte/Hafenegger, Benno/Morgenstern-Einenkel, Andre (2019): *„Uns wurde die Würde genommen“*. *Gewalt in den Heimen der Evangelischen Brüdergemeinde Korntal in den 1950er bis 1980er Jahren*. Opladen: Barbara Budrich.
- Beck, Friederike (UBSKM) (2020): *Fact Sheet Gremien*. <https://beauftragter-missbrauch.de/presse-service/pressemitteilungen/detail/bilanz-10-jahre-missbrauchsskandal> [Zugriff: 01.02.2020].

- Beck, Teresa Koloma/Schlichte, Klaus (2017): Theorien der Gewalt zur Einführung. 2. korrigierte Aufl. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Behnisch, Michael (2018): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens. Praxis und Forschung. Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen, IGFH-Sektion Bundesrepublik Deutschland der Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE) e. V.
- Behnisch, Michael/Rose, Lotte (2011a): Der Missbrauchsskandal in Schulen und Kirchen – eine Analyse der Mediendebatte im Jahr 2010. In: *neue praxis*, 4, S. 331–352.
- Behnisch, Michael/Rose, Lotte (2011b): Sexueller Missbrauch in Schulen und Kirchen. Eine kritische Diskursanalyse der Mediendebatte zum Missbrauchsskandal im Jahr 2010. Frankfurt am Main: gFFZ Online-Publikation.
- Behnisch, Michael/Schäfer, Dorothee (2018): Sexuelle Gewalt und der Umgang mit Sexualität in der Heimerziehung. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 469–478.
- Bergmann, Christine (2012): Kinder brauchen Aufklärung und Schutzkonzepte. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. 1. Aufl. [Erscheinungsort nicht ermittelbar]: Barbara Budrich, S. 249–262.
- Biesel, Kay/ Brandhorst, Felix/ Krause, Hans-Ullrich/Rätz, Regina (2019): *Deutschland schützt seine Kinder! Eine Streitschrift zum Kinderschutz*. 1. Auflage. X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bittner, Martin/Wittfeld, Meike (2017): Pedagogical relationships in times of sexual violence. Constituting intimacy and corporality at the limits. In: *Ethnography and Education* 13, 2, S. 254–268.
- BMBFSFJ (2011): *Aktionsplan 2011 der Bundesregierung. zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung*. Berlin
- BMJ/ BMFSFJ/ BMBF (2012): *Abschlussbericht Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch. in Abhängigkeit- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich*. Berlin.
- Bode, Ingo/Turba, Hannu (2014): *Organisierter Kinderschutz in Deutschland. Strukturdynamiken und Modernisierungsparadoxien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, Lothar/Lösch, Hans (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, H.-U./Olk, T. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Halbbd. 2. *Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S. 21–40.
- Bohnsack, Ralf (1981): *Handeln als dokumentarische Interpretation*. Bielefeld.
- Bohnsack, Ralf (1983): *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarb. u. erw. Aufl. UTB. Leverkusen, Leverkusen: UTB; Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann,

- I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–32.
- Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicolle (o.J.): Die dokumentarische Methode. Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Maschke, S./Stecher, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online – EEO. Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung: Juventa Verlag.
- Böllert, Karin (2014): Sexualisierte Gewalt – Professionelle Herausforderungen. In: Böllert, K./Wazlawik, M. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–150.
- Bourdieu, Pierre (1982/2011): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl., [Nachdr.]. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brachmann, Jens (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947–2012. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brachmann, Jens (2016): Tatort Odenwaldschule – Ein Werkstattbericht über die Schwierigkeiten der Aufarbeitung von Vorkommissen pädokrimineller Gewalt in Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 05, S. 638–655.
- Brachmann, Jens (2018): Die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als gesellschaftliche Aufgabe. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 804–813.
- Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Braido, Pietro (Hrsg.) (1999): Junge Menschen ganzheitlich begleiten. Das pädagogische Anliegen Don Boscos. 1. Aufl. München: Don Bosco.
- Brandhorst, Felix (2015): Kinderschutz und Öffentlichkeit. Der Fall „Kevin“ als Sensation und Politikum. Kasseler Edition Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Brockhaus, Ulrike/Kolshorn, Maren (1993): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Brückner, Margit (2001): Gewalt gegen Kinder, Frauen und in Familien. In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 2. völlig neu bearb. Aufl. Handbuch. München: Reinhardt, S. 723–729.
- Brückner, Margit (2010): Erfolg und Eigensinn. Zur Geschichte der Frauenhäuser. In: Bereswill, M. (Hrsg.): Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit. Zum Spannungsverhältnis von Frauenbewegungen und Professionalisierungsprozessen. Geschlechterforschung. Weinheim: Juventa-Verl., S. 61–79.
- Bruns, Anke (2019): Wir sind doch keine Heimkinder!: Graf Recke Stiftung.
- Bundeskoordinierung Spezialisierter Fachberatung gegen sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend (BKSf) (o.J.): Selbstdarstellungsflyer. <https://www.bundeskoordinierung.de/de/topic/11.selbstdarstellung.html> [Zugriff: 01.02.2020].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Sexualisierte Gewalt: Kinder und Jugendliche schützen. <https://www.bmbf.de/de/schutz-von-kindern-und-jugendlichen-vor-sexueller-gewalt-1241.html> [Zugriff: 27.01.2020].

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Bundesministerium für Finanzen (BMF) (2021): Die Struktur des Bundeshaushaltes. <https://www.bundeshaushalt.de/#/2021/soll/ausgaben/einzelplan/30.html> [Zugriff: 07.01.2021].
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2018): Versorgung von Opfern sexuellen Missbrauchs. Rahmenempfehlung zur Verbesserung des Informationsangebotes, der Zusammenarbeit in der Versorgung von Opfern sexuellen Missbrauchs und des Zugangs zur Versorgung. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/krankenversicherung/opferhilfe-sexueller-missbrauch.html> [Zugriff: 13.05.2020].
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (1990): Achter Jugendbericht: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (BMJV) (2020): Reformpaket zur Bekämpfung sexualisierter Gewalt gegen Kinder.
- BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN (2016): Aufarbeitung und Verantwortung – Berichte und Dokumente zur Arbeit der Arbeitsgruppe Aufarbeitung von BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN. Berlin: BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN.
- Bundschuh, Claudia (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. Wissenschaftliche Texte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Burgsmüller, Claudia/Tilmann, Brigitte (2010): Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010. Heppenheim: Odenwaldschule
- Burgsmüller, Claudia/Tilmann, Brigitte (2019): Institutionelles Versagen beim Umgang mit sexueller Gewalt im schulischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Buschmeyer, Anna (2013): Zwischen Vorbild und Verdacht. Wiesbaden: Springer VS.
- Bussmann, Kai-D. (2007): Gewalt in der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 637–652.
- Bussmann, Kai-D./Erthal, Claudia/Schroth, Andreas (2008): Wirkung von Körperstrafenverböten, Erste Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie zu den „Auswirkungen eines gesetzlichen Verbots von Gewalt in der Erziehung“. In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, 4, S. 404–422.
- Butchart, Alexander (2006): Preventing child maltreatment. A guide to taking action and generating evidence. Geneva: World Health Organization.
- Bütow, Birgit (2012): Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 6, S. 824–836.
- Caspari, Peter (2021): „Wie im Kloster“. Strukturell-psychologische Äquivalenzen der Odenwaldschule mit katholischen Klosterinternaten als Risikobedingungen für sexualisierte Gewalt. In: Glaser, E./Mayer, R./Retkowski, A. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 42–63.

- Caspari, Peter/ Dill, Helga/ Hacjenschmied, Gerhard/, Straus, Forian (2021): Ausgeliefert und verdrängt-Heimkindheiten zwischen 1949 und 1975 und die Auswirkungen auf die Lebensführung Betroffener. Eine begleitende Studie zur Bayerischen Anlauf- und Beratungsstelle für ehemalige Heimkinder. Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend- Forschung als Beitrag zur Aufarbeitung. Wiesbaden: Springer VS.
- Clemens, Vera/Sachser, Cedric/Weilemann, Mitja/Fegert, Jörg Michael (2020): 20 Jahre gewaltfreie Erziehung im BGB. „Aktuelle Einstellungen zu Körperstrafen und elterliches Erziehungsverhalten in Deutschland“ Ein Blick auf Veränderungen seit der parlamentarischen Entscheidung von 2000. https://www.dksb.de/fileadmin/user_upload/Studie_KJP_DKSB_UNICEF_Gewaltfreie_Erziehung_final.pdf [Zugriff: 27.09.2021]
- Conen, Marie-Luise (1995): Sexueller Mißbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 4, S. 134–140.
- Conen, Marie-Luise (1997): Institutionelle Strukturen und sexueller Mißbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: Aman, G./Wipplinger, R. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch: Ein Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 713–725.
- Connell, Raewyn (2008): Masculinities. 2. ed., [Nachdr.]. Berkeley: Univ. of California Pr.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4. durchgesehene und erweiterte Aufl. 2015. Wiesbaden: Springer VS.
- Coser, Lewis A. (2015): Gierige Institutionen. Soziologische Studien über totales Engagement. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 265–285.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin.
- Dehmers, Jürgen (2011): „Wie laut soll ich denn noch schreien?“. Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. 1. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Demant, Marie/Andresen, Sabine (2020): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in der Familie. In: Ecarius, J./Schierbaum, A. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- DER SPIEGEL (2010): Missbrauch in der katholischen Kirche: Liste des Schreckens – DER SPIEGEL – Panorama. <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/missbrauch-in-der-katholischen-kirche-liste-des-schreckens-a-684769.html> [Zugriff: 23.06.2020].
- DER SPIEGEL (20.01.2015): Haasenburg-Heime: Erzieher wegen sexuellen Missbrauchs verurteilt.
- Derr, Regine/Hartl, Johann/Mosser, Peter/Eppinger, Sabeth/Kindler, Heinz (2017): Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Zentrale Ergebnisse. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Deutschlandfunk (2017): Das neue Sexualstrafrecht – „Nein heißt Nein“. https://www.deutschlandfunk.de/das-neue-sexualstrafrecht-nein-heisst-nein.724.de.html?dram:article_id=400280 [Zugriff: 10.08.2020.114Z].

- Die Bundesregierung (2010): Sprechen hilft! <https://archiv.bundesregierung.de/archiv-de/dokumente/sprechen-hilft--396856> [Zugriff: 21.12.2020].
- Die Bundesregierung (2020): Anrufen hilft! <https://www.anrufen-hilft.de/> [Zugriff: 27.09.2021].
- Diewald, Irmgard (2018): Männlichkeiten im Wandel. Bielefeld: transcript Verlag.
- Diewald, Irmgard (2019): Die Konstruktion von Männlichkeit in Bezug auf sexualisierte Gewalt in Kitas. In: Schröder, J. (Hrsg.): Gewalt in Pflege, Betreuung und Erziehung. Verschränkungen, Zusammenhänge, Ambivalenzen. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 166–184.
- DJI (2019): Kinder- und Jugendhilfe wird immer wichtiger. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/pressemitteilungen/detailansicht/article/303-kinder-und-jugendhilfe-wird-immer-wichtiger.html> [Zugriff: 27.09.2021]
- Domann, Sophie (2020): Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Domann, Sophie/ Eßer, Florian/Rusack, Tanja/Klepp, Nele/Löwe, Carolin (2015): Jugendliche in der Heimerziehung zwischen Verboten, informellen Regeln und Klatsch: Umgangsweisen mit Körperkontakt. In: neue praxis, 5, S. 503–518.
- Domann, Sophie/Oppermann, Carolin/Rusack, Tanja (2019): Institutionelle Schutzkonzepte. Plädoyer für partizipative Organisationsentwicklung. In: Schröder, J. (Hrsg.): Gewalt in Pflege, Betreuung und Erziehung. Verschränkungen, Zusammenhänge, Ambivalenzen. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Döring, Linn Katharina (2018a): Sozialarbeiter vor Gericht? Dissertation. Schriftenreihe des Max-Planck-Instituts für Ausländisches und Internationales Strafrecht, Freiburg i.Br Reihe K, Kriminologische Forschungsberichte, Band 180. Berlin: Duncker & Humblot.
- Döring, Nicola (2018b): Wie wird das Problem des sexuellen Kindesmissbrauchs auf YouTube thematisiert? In: Zeitschrift für Sexualforschung 31, 04, S. 333–356.
- Dörr, Margret (2017a): Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Kessler, F. et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 202–210.
- Dörr, Margret (2017b): Verborgene Dimensionen in der Rede von Nähe und Distanz. In: Pädagogische Rundschau 71, 6, S. 613–622.
- Dörr, Margret (2018): Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 178–186.
- Dörr, Margret (2019): Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–141.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim: Juventa.
- Dreßing, Harald/ Salize, Hanz Joachim/ Dölling, Dieter/ Hermann, Dieter/ Kruse Andreas/ Schmitt, Eric/ Bannenberg, Britta (2018): Sexueller Missbrauch an Minderjährigen durch katholische Priester, Diakone und männliche Ordensangehörige im Bereich der Deutschen Bischofskonferenz. Forschungsprojekt. Mannheim.
- Eckhardt, Anja (1998): Der Fall Mary Ellen – der Anfang der Kinderschutzbewegung?: Oldenburg, Univ., Diss., 1997.

- Elias, N. (1970/2004). Was ist Soziologie? Weinheim und München: Juventa.
- Enders, Ursula (2003a): Missbrauch durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus Institutionen. https://www.zartbitter.de/0/Eltern_und_Fachleute/6060_missbrauch_in_Institutionen.pdf [Zugriff: 27.09.2021]
- Enders, Ursula (2003b): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuellen Missbrauch. Vollst. überarb. und erw. Neuausg., 1. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enders, Ursula (2015): Sexueller Missbrauch in Institutionen sexueller Missbrauch in Institutionen – Umgang mit Missbrauchsfällen und institutionelle Traumabewältigung. In: Fegert, J. M. et al. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen. Berlin: Springer VS, S. 307–321.
- Enders, Ursula (Hrsg.) (2017): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. ein Handbuch für die Praxis. 2. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enders, Ursula (2020): Warum es so schwer fällt, sexuellen Missbrauch wahrzunehmen. Online Video: <https://www.youtube.com/watch?v=1MlcZHe213Y> [Zugriff: 27.09.2021].
- Enders, Ursula/Kossatz, Yücel/Kelkel, Martin/Eberhardt, Bernd (2010): Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag. http://www.praevention-bildung.dbk.de/fileadmin/redaktion/praevention/microsite/Downloads/Zartbitter_GrenzeuebergriffeStraftaten.pdf [Zugriff: 18.04.2021].
- Eßer, Florian (2013): Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8, 2.
- Eßer, Florian/Königter, Stefan (2012): Doing Family in der Heimerziehung. In: Sozial Extra 36, 7–8, S. 37–40.
- Esser, Klaus (2011): Zwischen Altraum und Dankbarkeit. Ehemalige Heimkinder kommen zu Wort. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Euser, Saskia/Alink, Lenneke R. A/Tharner, Anne/van IJzendoorn, Marinus H./Bakermans-Kranenburg, Marian J. (2013): The Prevalence of Child Sexual Abuse in Out-of-Home Care: A Comparison Between Abuse in Residential and in Foster Care. In: Child maltreatment 18, 4, S. 221–231.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2021): Übersicht Aufarbeitungsstudien, -berichten und -projekten. Sammlung von Aufarbeitungsstudien, -projekten und -berichten zu sexualisierter Gewalt und anderen Gewaltformen im Raum der Evangelischen Kirche und der Diakonie. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Uebersicht-Aufarbeitungsstudien-Berichte-und-Projekte.pdf [Zugriff: 17.09.2021].
- Falkenhagen, Hilke (2012): Männer – Täter? Vier Argumente für die Auseinandersetzung mit dem Thema »Generalverdacht«. In: Betrifft KINDER, 11–12, S. 47–48.
- Fangerau, Heiner/Bagattini, Alexander/Fegert, Jörg M./Tippelt, Rudolf/Viehöfer, Willy/Ziegenhain, Ute (Hrsg.) (2017): Präventive Strategien zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen. Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster? 1. Auflage. Studien und Praxishilfen zum Kinderschutz. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fegert, Jörg M./Rassenhofer, Miriam/Schneider, T./Seitz, A./König, L./Spröder, Nina (2011): Endbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Anlaufstelle der Unabhängigen

- Beaufragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs Dr. Christine Bergmann, Bundesministerin a. D.
- Fegert, Jörg M./Wolff, Mechthild (Hrsg.) (2002): Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention: ein Werkbuch. Weinheim: Beltz.
- Fegert, Jörg M./Wolff, Mechthild (2015): Eine neue Qualität der Debatte um Schutz vor Missbrauch in Institutionen. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15–34.
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2020): Heimerziehung im Fokus. Aktuelle Entwicklungen in stationären Hilfen zur Erziehung auf der Grundlage der amtlichen Statistik. In: *Unsere Jugend*, 2, S. 2–11.
- Fendrich, Sandra/Tabel, Agathe (2019): Hilfen zur Erziehung 2018 – Rückgang der UMA, zunehmende Bedeutung des Kinderschutzes? In: *KOMDAT*, 22, 3, S. 8–12.
- Fendrich, Sandra/Wilk, Agathe (2011): Heimerziehung – gestern, heute, morgen. Empirische Einblicke zu Stabilität und Wandel der stationären Jugendhilfe. In: *KOMDAT*, 14, Nr. ½, S. 18–21.
- Finkelhor, David (1984): *Child Sexual Abuse. New Theory and Research*. New York: The Free Press.
- Finkelhor, David/ Turner, Heather/Ormrod, Richard/Hamby, Sherry L. (2010): Trends in childhood violence and abuse exposure: evidence from 2 national surveys. In: *Archives of pediatrics & adolescent medicine* 164, 3, S. 238–242.
- Fischer, Claudia (2015): Draußen vor der Tür. Medienberichterstattung über sexualisierte Gewalt in Institutionen. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 148–156.
- Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.) (2011): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forschungsverbund DJI/TU-Dortmund (2021): Sexueller Missbrauch. Daten zum gesunden und sicheren Aufwachsen von Kindern. <http://ifh.forschungsverbund.tu-dortmund.de/gewalt-gegen-kinder/sexueller-missbrauch/> [Zugriff: 06.01.2021].
- Füller, Christian (2011): *Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte*. 1. Aufl. Köln: DuMont.
- Gahleitner, Silke Birgitta/Gabriel, Maite/de Andrade, Marilena/Martensen, Marie/Pammer, Barbara (2023): *Sexualisierte Gewalt in der Heimerziehung der DDR*. Wiesbaden: Springer VS
- Galtung, Johan (1984): *Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gebrande, Julia (2013): *Handlungskompetenz zur Unterstützung von Kindern mit sexualisierter Gewalterfahrung. Bedarfsanalyse von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Dissertation. https://hildok.bsz-bw.de/files/207/Dissertation_Gebrande_Publikation.pdf [Zugriff: 27.09.2021]
- Gerlach, Alf (2008): Intimität als Gegenwehr und die Tyrannei der Intimisierung. Psychoanalytische Anmerkungen am Beispiel des Films *Die Truman Show* von Peter Weir. In: *Psyche* 62, 9/10, S. 1068–1076.

- Glaser, Edith/Mayer, Ralf/Retkowski, Alexandra (Hrsg.) (2021): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Goffman, Erving (1986): *Asyle. Über d. soziale Situation psychiatr. Patienten u. anderer Insassen.* [6. Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Görgen, Arno/Fangerau, Heiner (2018): Deconstruction of a taboo: press coverage of sexual violence against children in pedagogical institutions in Germany 1950–2013. In: *Media, Culture & Society* 40, 7, S. 973–991.
- Görgen, Arno/Griemert, Maria/Kessler, Sebastian (2015): Sexueller Missbrauch und Kinderschutz – Perspektiven im Wandel. In: Fegert, J. M. (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen.* Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin: Springer.
- Greger, Hanne Klæboe/Myhre, Arne Kristian/Lydersen, Stian/Jozefiak, Thomas (2015): Previous maltreatment and present mental health in a high-risk adolescent population. In: *Child Abuse & Neglect* 45, S. 122–134.
- Günder, Richard/Nowacki, Katja (2020): *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe.* Freiburg: Lambertus.
- Habetha, Susanne/Bleich, Sabrina/Weidenhammer/ Jörg, Fegert, Jörg M. (2012): A prevalence-based approach to societal costs occurring in consequence of child abuse and neglect. In: *CHILD & ADOLESCENT PSYCHIATRY & MENTAL HEALTH.*
- Hagemann-White, Carol (1992): *Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven.* Forschungsberichte des BIS, Bd. 4. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Hagemann-White, Carol (2016): Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In: Helfferich, C./Kavemann, B./Kindler, H. (Hrsg.): *Forschungsmanual Gewalt.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 13–31.
- Harder, Lydia (12.12.2010): Ein Meister im Beliebtheit. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung.*
- Hartmann, Martin (2011a): *Die Praxis des Vertrauens.* Orig.-ausg. Berlin: Suhrkamp.
- Hartmann, Meike (2011b): „Also in der Theorie kann ich das denken“. Vom Umgang mit sexueller Gewalt an anvertrauten Kindern und Jugendlichen in einem Jugendverband. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 56, 2, S. 58–60.
- Häuser, Winfried/ Schmutzer, Gabriele/Brähler, Elmar/Glaesmer, Heide (2011): Maltreatment in childhood and adolescence: results from a survey of a representative sample of the German population. In: *Deutsches Arzteblatt international* 108, 17, S. 287–294.
- Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara (2016): „Kein Sex im Kinderheim?“. Prävention sexueller Gewalt in der stationären Jugendhilfe. In: *Sozialmagazin*, 08, 51–59.
- Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara/Kindler, Heinz (Hrsg.) (2016): *Forschungsmanual Gewalt.* Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara/Kindler, Heinz/Nagel, Bianca/Schürmann-Ebenfeld, Silvia (2019): Re-Viktimisierung nach sexuellem Missbrauch in einer Hochrisikogruppe. Ergebnisse einer Mixed Methods Studie bei Mädchen und jungen Frauen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. In: Wazlawik, M. et al. (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen.* Wiesbaden: Springer VS; Ann Arbor, Michigan: ProQuest, S. 55–70.

- Helming, Elisabeth/Mayer, Marina (2012): „Also über eine gute Sexualität zu reden, aber auch über die Risiken, das ist auch eine ganz große Herausforderung“. Einige ausgewählte Aspekte zum Umgang mit Sexualität und sexueller Gewalt in institutionellen Kontexten, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 49–64.
- Helming, Elisabeth/Kindler, Heinz/Langmeyer, Alexandra/Mayer, Marina/Einleitner, Christine/Mosser, Peter/Wolff, Mechthild (2011a): *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Rohdatenbericht*. Im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann. München.
- Helming, Elisabeth/Kindler, Heinz/Langmeyer, Alexandra/Mayer, Marina/Einleitner, Christine/Mosser, Peter/Wolff, Mechthild (2011b): *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht des DJI-Projekts: „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*. Unter Einbezug der Expertisen von: Heinz Kindler/Daniela Schmidt-Ndasi (Hrsg. von Amyra e. V.); Claudia Bundschuh; Peter Zimmermann, Anna Neumann & Fatma Çelik. München. Deutsches Jugendinstitut (DJI)
- Helsper, Werner (2006): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 7. durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen [u. a.] Barbara Budrich, S. 15–34.
- Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): *Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen*. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich, S. 265–290.
- Henn, Sarah (2018): *Verständigungsprozesse in sozialpädagogischen Teamgesprächen. Fragen an die Konzeption von Kollektivität, Organisation und Bewältigung im Kontext der Dokumentarischen Methode*. In: Cloos, P. et al. (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. 1. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH et Co. KG.
- Hentig, Hartmut von (2016): *Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015*. Berlin: Was mit Kindern GmbH.
- Hess, Johanna/Retkowski, Alexandra (2019): *Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität*. In: Wazlawik, M. et al. (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–245.
- Hobbs, Georgina F./Hobbs, Christopher J./Wynne, Jane M. (1999): *Abuse of children in foster and residential care*. In: *Child Abuse & Neglect* 23, 12, S. 1239–1252.
- Hoffmann, Ulrike (2011): *Sexueller Missbrauch in Institutionen. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse*. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Hoffmann, Ulrike (2015): *Sexueller Missbrauch in Institutionen – eine wissenssoziologische Diskursanalyse*. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): *Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“*. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 37–49.
- Holch, Christine (2019): „Wie konnten wir so kurzichtig sein!“. *Sexueller Missbrauch: Barbara Kavemann über Täterinnen*. <https://chrismon.evangelisch.de/t%C3%A4terinnen> [Zugriff: 20.12.2019].

- Honig, Michael-Sebastian (1992): Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen; eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horwath, Jan (2000): Childcare with gloves on: protecting children and young people in residential care. In: *British Journal of Social Work* 30, 2, S. 179–191.
- Jansen, Fritz/Streit, Uta (Hrsg.) (2015): *Fähig zum Körperkontakt. Körperkontakt und Körperkontaktstörungen – Grundlagen und Therapie – Babys, Kinder & Erwachsene – IntraActPlus-Konzept*. Berlin: Springer VS.
- Jens, Tilman (2011): *Freiwild. Die Odenwaldschule – ein Lehrstück von Opfern und Tätern*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- John Jay College (2006): *Supplementary Report. The Nature and Scope of Sexual Abuse of Minors by Catholic Priests and Deacons in the United States, 1950–2002*. Washington, DC: United States.
- Jud, Andreas/Kindler, Heinz (2019): *Übersicht Forschungsstand sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum*. Berlin. https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Presse_Service/Hintergrundmaterialien/200917_UBSKM_Expertise_V4.pdf [Zugriff: 28.09.2021].
- Jud, Andreas/Rassenhofer, Miriam/Witt, Andreas/Münzer, Annika/Fegert, Jörg M. (2016): *Häufigkeitsangaben zum sexuellen Missbrauch. Internationale Einordnung, Bewertung der Kenntnislage in Deutschland, Beschreibung des Entwicklungsbedarfs*. Berlin.
- Kadera, Stepanka/Fuchs, Christina/Tippelt, Rudolf (2018): *Sexualisierte Gewalt: praktische Anforderungen an pädagogische Mitarbeiter/ -innen und an Fortbildungen*. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 670–678.
- Kappeler, Manfred (2009): *Der Kampf ehemaliger Heimkinder um die Anerkennung des an ihnen begangenen Unrechts*. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 29, 111, S. 77–98.
- Kappeler, Manfred (2011): *Anvertraut und ausgeliefert. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen*. Berlin: Nicolai-Verl.
- Kappeler, Manfred (2014): *Anvertraut und ausgeliefert – Sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen*. In: Böllert, K./Wazlawik, M. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 7–19.
- Kappeler, Manfred (2015): *Betroffenenorganisationen und BetroffenenvertreterInnen im Spannungsfeld der Aushandlung an den Runden Tischen*. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): *Kompodium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“*. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 83–103.
- Kappeler, Manfred (2017): *Sprechen über sexuelle Gewalt in pädagogischen Settings*. In: *Erziehungswissenschaft* 28, 1, S. 51–62.
- Kappeler, Manfred (2018): *„Bitte nicht nach Hause schicken!“ „Bitte nicht ins Heim schicken!“ Aber wohin sonst? Erinnerung an die Geschichte der Kritik am bürgerlichen Familienbegriff in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Schäfer, M./Thole, W. (Hrsg.): *Zwischen Institution und Familie. Grundlagen und Empirie familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 27–67.
- Kappeler, Manfred/Hering, Sabine (2017): *Geschichte der Kindheit im Heim*. Potsdam: Fachhochschule Potsdam.

- Kaselitz, Verena/Lercher, Lisa (2002): *Gewalt in der Familie. Gewaltbericht 2001. Von der Enttabuisierung zur Professionalisierung*. Wien.
- Kavemann, Barbara/Graf-van Kesteren, Annemarie/Rothkegel, Sibylle/Nagel, Bianca (2016): *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kavemann, Barbara/Lohstöter, Ingrid (1987): *Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen ; „Erinnerungen sind wie eine Zeitbombe“*. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Kessl, Fabian (2017a): Familienähnliche Hilfen zur Erziehung. Zur spezifischen Institutionalisierung des Privaten in pädagogischen Wohnräumen. In: Meuth, M. (Hrsg.): *Wohnräume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–194.
- Kessl, Fabian (2017b): *Kinderrechte als emanzipatorische Menschenrechte? Eine menschenrechtstheoretische Problematisierung der deutschsprachigen Kinderrechtsdebatte*. In: *Berliner Debatte Initial* 28, 2, S. 46–58.
- Kessl, Fabian (2021): *Konstellationen der Gewalt in pädagogischen Kontexten: Praxis und Politik ihrer Aufarbeitung*. In: Glaser, E./Mayer, R./Retkowski, A. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Kessl, Fabian/Koch, Nicole/Kubiak, Delia/Steinbeck, Katharina/Wittfeld, Meike (2015b): *Ethnografie sexueller Gewalt in familialisierten Institutionen? Grenzerfahrungen und Grenzbeobachtungen in der pädagogischen Institutionenforschung*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- Kessl, Fabian/Koch, Nicole/Lorenz, Friederike/Wittfeld, Meike (2015a): *Grenzüberschreitungen in stationären Wohngruppen haben einen Grund: Das Prinzip der Orientierung am idealen Verhaltensmodell – Positionspapier des Forschungsverbundes „Institutionelle Grenzsituationen und Konstellationen von Zwang und Gewalt in stationären Hilfesettings“ (IGGH)*. In: *EREV-Schriftenreihe*, 12, S. 48–60.
- Kessl, Fabian/Koch, Nicole/Wittfeld, Meike (2015): *Familien als risikohafte Konstellationen: Grenzen und Bedingungen institutioneller Familialisierung*. In: Fegter, S. et al. (Hrsg.): *Neue Aufmerksamkeit für Familien. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*. Lahnstein: neue praxis, S. 60–72.
- Kessl, Fabian/Lorenz, Friederike (2017): *Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Hilfen. Eine Fallstudie. Erstauflage. Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe, Band 16*. Dähre: Schöneworth Verlag.
- Kessl, Fabian/Lütke-Harmann, Martina/ Reh, Sabine/ Hartmann, Meike (2012): *Die inszenierte Familie: Familialisierung als Risikostruktur sexualisierter Gewalt*. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- Kessl, Fabian/Reh, Sabine/Bitner, Martin/Koch, Nicole/Wittfeld, Meike/Steinbeck, Katharina/Löwe, Denise; Kubiak, Delia (2016): *Schlussbericht zum BMBF-Forschungsprojekt „Institutionelle Risikokonstellationen sexueller Gewalt in familialisierten pädagogischen Kontexten“ (IRIK)*.
- Keupp, Heiner/Mosser, Peter/Busch, Bettina/Hackenschmied, Gerhard/Straus, Florian (2019): *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS.

- Keupp, Heiner/Mosser, Peter/Hackenschmied, Gerhard (2016): Strukturelle und institutionelle Einfallstore in katholischen Einrichtungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 06, S. 656–669.
- Keupp, Heiner/Straus, Florian/Mosser, Peter/Gmür, Wolfgang (2013): Sexueller Missbrauch, psychische und körperliche Gewalt im Internat der Benediktinerabtei Ettal. Individuelle Folgen und organisatorisch-strukturelle Hintergründe. München: Institut für Praxisforschung und Projektberatung.
- Keupp, Heiner/Straus, Florian/Mosser, Peter/Gmür, Wolfgang/Hackenschmied, Gerhard (2017a): *Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keupp, Heiner/Straus, Florian/Mosser, Peter/Gmür, Wolfgang/Hackenschmied, Gerhard (2017b): Sexueller Missbrauch und Misshandlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kindler, Heinz/Nagel, Bianca/Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara/Schürmann-Ebenfeld, Silvia (2018): Missbrauch und Vertrauen. Pädagogische Prävention einer Re-Viktimisierung bei Mädchen mit sexuellem Missbrauch in der stationären Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 1, S. 125–138.
- Klatetzki, Thomas (2012): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, M./Müller, B. (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim: Juventa, S. 75–86.
- Klinger, Dustin (19.04.2010): Der Rauswurf. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Kolshorn, Maren (2018): Die Ursachen sexualisierter Gewalt – ein komplexes Bedingungsgefüge. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 138–148.
- Kowalski, Marlen/ Hildebrand, Julia/Marks, Svenja/Retkowski, Alexandra/Thole, Werner/Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (2018): Pädagogische Intimität. In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* 21, 2, S. 188–201.
- Kröber, Hans-Ludwig (2013): Die schrittweise interaktive Entstehung einer Fehlbeschuldigung sexuellen Missbrauchs. In: *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie* 7, 4, S. 240–249.
- Kuhle, Laura F./Grundmann, Dorit/Beier, Klaus M. (2015): Sexueller Missbrauch von Kindern: Ursachen und Verursacher. In: Fegert, J. M. et al. (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich Ein handbuch zur prävention und intervention und pädagogischen Bereich*. Berlin: Springer VS, S. 109–129.
- Kuhlmann, Carola (2008): „So erzieht man keinen Menschen!“. Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscher, Nadia (2002): *Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kutter, Kaija (2016): Thomas Mörsberger über Heimskandal: „Nur Gewalt ist verboten“. <https://taz.de/Thomas-Moersberger-ueber-Heimskandal!/5351235/> [Zugriff:

- 24.01.2020].
- Kutter, Kaija (2018): Kommentar zum Haasenburg-Prozess: Kein Freispruch, keine Verurteilung. <https://taz.de/Kommentar-zum-Haasenburg-Prozess/!5493595&s=haasenburg+verurteilung/> [Zugriff: 24.01.2020].
- Kutter, Kaija (2019): Kommentar von Kaija Kutter über das Urteil im Fall der Friesenhof-Heime: Juristisch gewonnen, moralisch verloren. <https://taz.de/Archiv-Suche/!5645140&s=urteil%2Bfriesenhof&SuchRahmen=Print/> [Zugriff: 24.01.2020].
- Lamnek, Siegfried (1995): Methoden und Techniken. 3. Aufl. Qualitative Sozialforschung / Siegfried Lamnek, Bd. 2. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Leibig, Brigitte/Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, S./Stodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 102–123.
- Lindenberg, Michael (2018): Geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 745–766.
- Linke, Torsten (2018): Sexualisierte Gewalt in der Familie. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 398–405.
- Loetz, Francisca (2012): Sexualisierte Gewalt 1500–1850. Plädoyer für eine historische Gewaltforschung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001a): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001b): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lorenz, Friederike (2020): Der Vollzug des Schweigens. Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenz, Friederike/Kessler, Fabian (2014): Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Hilfen – Eine Einzelfallstudie. In: Soziale Passagen 6, 2, S. 337–341.
- Mannheim, Karl (1929): Ideologie und Utopie. Bonn: Cohen.
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. 28. Berlin [u. a.]: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mantey, Dominik (2017): Sexualerziehung in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe aus Sicht der Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mantey, Dominik (2019): Manchmal ist weniger mehr ... In: Sozial Extra 43, 2, S. 122–126.
- Marthaler, Thomas/Bastian, Pascal/Bode, Ingo/Schrödter, Mark (Hrsg.) (2012): Rationalitäten des Kinderschutzes. Kindeswohl und soziale Interventionen aus pluraler Perspektive.
- Mathews, Ben/Collin-Vézina, Delphine (2019): Child Sexual Abuse: Toward a Conceptual Model and Definition. In: Trauma, violence & abuse 20, 2, S. 131–148.
- Mehrick, Max (2018): Der lange Weg zurück. Das verlorene Leben. Kröning: Asanger Verlag.
- Mehringer, Andreas (1982): Heimkinder. Gesammelte Aufsätze zur Geschichte und zur Gegenwart der Heimerziehung. 3. erw. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

- Moch, Matthias (2018): Hilfen zur Erziehung. In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 632–643.
- Mosser, Peter (2015): PräviKIBS – Ein Programm zur Prävention von sexualisierter, körperlicher und psychischer Gewalt für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung 18, 1, S. 100–113.
- Mosser, Peter/Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.) (2014): Sexualisierte Gewalt gegen Jungen. Prävention und Intervention. Wiesbaden: Springer VS.
- Mühlmann, Thomas (2014): Aufsicht und Vertrauen. Der Schutz von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe als Aufgabe überörtlicher Behörden. Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2013. MV-Wissenschaft. Münster: MV Wissenschaft.
- Mühlmann, Thomas (2018): Inobhutnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen bleiben auf hohem Niveau. Thomas Mühlmann vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund erläutert die Entwicklung. <https://www.dji.de/themen/kinderschutz/inobhutnahmen-zum-schutz-von-kindern-und-jugendlichen-bleiben-auf-hohem-niveau.html> [Zugriff: 04.09.2020].
- Müller, Burkhard/Schwabe, Mathias (2009): Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnografische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung. Studienmodule Soziale Arbeit. Weinheim, München: Juventa
- Müller, Margareta (2009): Partizipation in der Heimerziehung. Wuppertal. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/mueller/dg0907.pdf> [Zugriff 28.09.2021].
- Münchmeier, Richard (2016): Geschichte des SOS-Kinderdorf e.V. in Deutschland. Nur was sich ändert, bleibt bestehen. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Murphy, Francis D./Buckley, Helen/Joyce, Larain (2005): The Ferns Report. Dublin: Government Publications.
- Murphy, Yvonne (2009): Report by Commission of Investigation into Catholic Archdiocese of Dublin Dublin: Government Publications.
- Niederberger, Josef Martin/Bühler-Niederberger, Doris (1988): Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung u. Konstruktion. Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke.
- Nohl, Arnd-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: Bildungsforschung 2, 2. o.S. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4658/pdf/bf_2005_2_Nohl_Dokumentarische_Interpretation.pdf [Zugriff 28.09.2021]
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Springer VS, S. 271–293.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Obermayer, Bastian/Stadler, Rainer (2011): Bruder, was hast Du getan? Kloster Ettal die Täter, die Opfer, das System. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.

- Oelkers, Jürgen (2014): Reformpädagogik und sexueller Missbrauch: Lehren für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 3, S. 475–491.
- Oelkers, Jürgen (2015): Schweigen an der Odenwaldschule: Ein Essay. In: Geiss, M./Magyar-Haas, V. (Hrsg.): Zum Schweigen. Macht Ohnmacht in Erziehung und Bildung. Weilerswist: Velbrück, S. 103–126.
- Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die »Karriere« des Gerold Becker. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2017): Warum hat niemand den Verdacht geteilt? Die Odenwaldschule, die Medien und die Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 28, 1, S. 11–18.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierter Handelns. In: Combe, A. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–183.
- Oppermann, Carolin/Winter, Veronika/Harder, Claudia/Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1799/1932): Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. In: Pestalozzi, J. H. (Hrsg.): Sämtliche Werke. Berlin, S. 1–32.
- Planungsgruppe Petra (1987): Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Empirische Beiträge zum Problem d. Indikation. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang.
- Planungsgruppe Petra/Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (1993): Was leistet Heimerziehung? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. 3., unveränd. Aufl. Frankfurt/Main: Internat. Ges. für Heimerziehung.
- Polutta, Andreas (2014): Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS
- Pooch, Marie-Theres/Tremel, Inken (2016): So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen! Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitoring (2015–2018) zum Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate. TEILBERICHT 1.
- Pöter, Jan/Wazlawik, Martin (2018): Pädagogische Einrichtungen sicher(er) machen. Risikobedingungen sexualisierter Gewalt und Konsequenzen für die Gestaltung von Prävention. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, 21, S. 34–45.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA) (2010): Sprechen hilft! Kindesmisshandlung. <https://archiv.bundesregierung.de/archiv-de/dokumente/sprechen-hilft—396856> [Zugriff 28.09.2021]
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und und anderen Diskursen [Lehrbuch]. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Lehr- und Handbücher der Soziologie. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Radford, Lorraine/ Corral, Susanna/Bradley, Christine/Fisher, Helen L. (2011): Child abuse and neglect in the UK today.
- Raith, Dirk (2020): Seinsverbundenheit des Wissens. In: Fleck, C./Dayé, C./Duller, M. (Hrsg.): Meilensteine der Soziologie. Frankfurt: Campus, S. 244–256.

- Rassenhofer, Miriam/Spröber, Nina/Fegert, Jörg M. (2015): Ergebnisse der Anlaufstelle der UBSKM in Bezug auf Institutionen. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 50–58.
- Rau, Thea/Pohling, Andrea/Andresen, Sabine/Fegert, Jörg M./Allroggen, Marc (2019): Sexuelle Gewalterfahrungen von Jugendlichen in Heimen und Internaten. In: Wazlawik, M. et al. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden, Ann Arbor, Michigan: Springer VS, S. 25–38.
- Raue, Ursula (2010): Bericht über Fälle sexuellen Missbrauchs an Schulen und anderen Einrichtungen des Jesuitenordens. <https://www.kolleg-st-blasien.de/pdf/abschlussbericht-ursula-raue.pdf> [Zugriff 28.09.2021].
- red/sdr (2017): Nach Weinstein-Skandal: Alyssa Milano tritt Welle auf Twitter los. In: Stuttgarter Nachrichten – online.
- Reh, Sabine/Kessl, Fabian (2018): Familialisierung pädagogischer Kontexte als Risikopotenzial für Gewalt? In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 01, S. 149–162.
- Retkowski, Alexandra (2018): Perspektiven auf die Fort- und Weiterbildung zu Fragen der sexualisierten Gewalt. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 194–202.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika (2018): Ambivalenzen im Umgang mit Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 756–764.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018): Einleitung: Pädagogische Kontexte und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15–30.
- Röhl, Christoph (2012): Und wir sind nicht die Einzigsten. [Film]
- Röhl, Christoph (2014): Die Auserwählten. [Film]
- Rohrmann, Tim (2014): Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In: Budde, J./Thon, C./Walgenbach, K. (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 10/2014. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 67–84.
- Rühle, Otto (1922): Das proletarische Kind: Eine Monographie. München: Albert Langen.
- Rulofs, Bettina/Axmann, Gitta (2020): „Es gehörte halt irgendwie ... dazu“ – Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Sport im Rahmen des europäischen Projektes VOICE. In: Petry, K. (Hrsg.): Sport im Kontext von internationaler Zusammenarbeit und Entwicklung. Perspektiven und Herausforderungen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 65–78.
- Rulofs, Bettina/Hartmann-Tews, Ilse/Bartsch, Fabienne/Breuer, Christoph/Feiler, Svenja/Ohlert, Jeannine/Rau, Thea/Schröer, Meike/Seidler, Corinna/Wagner, Ingo/Allroggen, Marc (2019): Sexualisierte Gewalt im Sport. In: Wazlawik, M. et al. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–87.
- Ryan, Seán (2009): Final Report of the Commission to Inquire into Child Abuse. Dublin.

- Schäfer, Dorothee/Hildebrand, Julia/Marks, Svenja (2019): „Pädagogische Intimität“ – Empirische Annäherungen. Kassel. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schäfer, Maximilian (2021): Ethnografie Familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung. Über Orte der Fremdunterbringung und des Zusammenwohnens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Maximilian/Thole, Werner (Hrsg.) (2018a): Zwischen Institution und Familie. Grundlagen und Empirie familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung. Wiesbaden: Springer VS
- Schäfer, Maximilian/Thole, Werner (2018b): Zwischen Institution und Familie. Grundlagen und Empirie familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung. In: Schäfer, M./Thole, W. (Hrsg.): Zwischen Institution und Familie. Grundlagen und Empirie familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schilling, Regina/Schmid, Luzia (2014): Geschlossene Gesellschaft. Missbrauch an der Odenwaldschule. [Film].
- Schindler, Jörg (17.11.1999/ 08.03.2010): Der Lack ist ab. In: Frankfurter Rundschau.
- Schindler, Jörg (16.04.2010): Chronik des Skandals. Missbrauch und Vertuschung. In: Frankfurter Rundschau 2010.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schölzel-Klump, Marita/Köhler-Saretzki, Thomas (Hrsg.) (2010): Das blinde Auge des Staates. Die Heimkampagne von 1969 und die Forderungen der ehemaligen Heimkinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schraper, Christian (2005): Andreas Mehringer (1911–2004) – Ein Leben in zwei Zeiten. In: Unsere Jugend, 9, S. 385–393.
- Schreiber, Horst (2014): Dem Schweigen verpflichtet. Erfahrungen mit SOS-Kinderdorf. 1. Aufl. Innsbruck: Studienverlag.
- Schwitalski, Ellen (2015): Werde die du bist. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Pädagogik. Bielefeld: transcript Verlag.
- Sigusch, Volkmar (07.04.2010): Das Kind begehrt, aber nicht den Erwachsenen. In: Der Freitag
- Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2002): Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion. Onlineausgabe. München: Sozialpädagog. Inst. im SOS-Kinderdorf.
- Spitz, René A. (2005): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. 12. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spittl, Carsten (2020): Wissenschaftliche Studie zu sexualisierter Gewalt im Bereich der evangelischen Kirche hat begonnen. Forschungsverbund ForuM nimmt Arbeit auf.
- Stadler, Lena/Bieneck, Steffen/Pfeiffer, Christian (2012): Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch 2011. Forschungsbericht Nr. 118. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_118.pdf [Zugriff 28.09.2021]
- Stadler, Rainer (2012): Der Schweigepanzer im Kloster Ettal. Eine Fallgeschichte. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 71–81.

- Struck, Norbert (2015): Vom Verhältnis Runder Tisch Heimerziehung und Runder Tisch sexueller Kindesmissbrauch. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 71–82.
- Sutterlüty, Ferdinand (2020): Gewalt in der Familie. In: Ecarius, J./Schierbaum, A. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–17.
- TAZ (14.06.2013): Kinderheim in Brandenburg: Der Horror am Waldrand.
- The National Review Board for the Protection of Children and Young People (2004): A Report on the Crisis in the Catholic Church in the United States. Washington, D.C.: United States.
- Thiersch, Hans (2009a): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 7. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Thiersch, Hans (2009b): Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen. Edition soziale Arbeit. Weinheim, München: Juventa.
- Thiersch, Hans (2010): Gewalt in pädagogischen Interaktionen. In: Soziale Passagen 2, 2, S. 215–226.
- Thole, Werner/Retkowski, Alexandra/Schäuble, Barbara (Hrsg.) (2012): Sorgende Arrangements. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Timmerman, Margaretha C./Schreuder, Pauline R. (2014): Sexual abuse of children and youth in residential care. An international review. In: Aggression and Violent Behavior 19, 6, S. 715–720.
- Trede, Wolfgang/Winkler, Michael (2012): XIII. Stationäre Erziehungshilfen: Heim, Wohngruppe, Pflegefamilie. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Grundlegend erw. u. aktual. Aufl.. Stuttgart: UTB, S. 319–345.
- Tschan, Werner (2001): Missbrauchtes Vertrauen – Grenzverletzungen in professionellen Beziehungen. Ursachen und Folgen: eine transdisziplinäre Darstellung. Basel: Karger.
- Tuider, Elisabeth (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2., überarbeitete Aufl. Edition Sozial. Weinheim: Juventa.
- Tuider, Elisabeth (2015): Wider die Moralpaniken. eine Positionsbestimmung zu Sexualität und Sexualpädagogik. In: Forum Erziehungshilfen, 02, S. 68–74.
- Turhan, Engin (2021): „Sexualisierte Gewalt“ statt „Sexueller Missbrauch“? Zur Begriffswahl für §§ 176 bis 176b StGB und zur Einordnung der Zwangsmittel in die Missbrauchstatbestände. In: Kriminalpolitische Zeitschrift, 1, S. 1–9.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (UKASK) (2017): Geschichten die Zählen. Zwischenbericht., Berlin.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (UKASK) (o.J.): Über uns – Die Kommission stellt sich vor • Aufarbeitungskommission. <https://www.aufarbeitungskommission.de/kommission/> [Zugriff: 04.07.2019].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (UKASK) (2019): GESCHICHTEN DIE ZÄHLEN. BILANZBERICHT 2019. Band I.
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (o.J.a): Website des Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. <https://beauftragter-missbrauch.de/> [Zugriff: 24.01.2020].

- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (o.J.b): www.kein-raum-für-missbrauch.de. <https://www.kein-raum-für-missbrauch.de/> [Zugriff: 27.01.2020].
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2017): Aufarbeitungsberichte zum Thema sexueller Kindesmissbrauch. Übersicht über bisherige Aufarbeitungsberichte, Studien und andere Aufarbeitungsliteratur.
- Urban-Stahl, Ulrike (2018): Anwaltschaft. In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 78–87.
- Utting, W. B. (1997): People like us. The report of the review of the safeguards for children living away from home. London: HMSO.
- Voß, Heinz-Jürgen/Krolzik-Matthei, Katja/Linke, Torsten (2019): Interviews zu Sexualität und Geschlecht mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit Die Bedeutung einer reflektierten Haltung für das professionelle Handeln am Beispiel des Umgangs mit Macht und Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext. In: Wazlawik, M. et al. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden, Ann Arbor, Michigan: Springer VS, S. 247–260.
- Wäckerle, Maïke: Habituelle Praktiken des Fremdverstehens. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven auf interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Wagenblas, Sabine (2018): Vertrauen. In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1803–1812.
- Ward, Tony/Hudson, Stephen M. (2001): Finkelhor's precondition model of child sexual abuse. A critique. In: Psychology, Crime & Law 7, 1–4, S. 291–307.
- Warner, Norman (1992): Choosing with care: the report of the committee of inquiry into the selection, development and management of staff in children's homes. Norman Warner, Chair. London.
- Waterhouse, Ronald (2000): Lost in care. Report of the Tribunal of Inquiry into the abuse of children in care in the former County council areas of Gwynedd and Clwyd since 1974. [HC], Band 201. London: Stationery Office.
- Wazlawik, Martin/Christmann, Bernd (2018): Professionalisierung und Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis.. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 534–542.
- Wazlawik, Martin/Dekker, Arne/Henningsen, Anja/Retkowski, Alexandra (2014): Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten. In: Soziale Passagen 6, 1, S. 167–176.
- Wazlawik, Martin/Dekker, Arne/Henningsen, Anja/Retkowski, Alexandra/Voß, Heinz-Jürgen (2019a): Einleitung. In: Wazlawik, M. et al. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Sexuelle Gewalt und Pädagogik, Band 3. Wiesbaden, Ann Arbor, Michigan: Springer; ProQuest.
- Wazlawik, Martin/Dekker, Arne/Henningsen, Anja/Retkowski, Alexandra/Voß, Heinz-Jürgen (Hrsg.) (2019b): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden, Ann Arbor, Michigan: Springer; ProQuest.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie.

- Weller, Konrad/Bathke, Gustav-Wilhelm/Kruber, Anja/Voß, Heinz-Jürgen (2021): PARTNER 5 Jugendsexualität 2021. Primärbericht: Sexuelle Bildung, sexuelle Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt. Merseburg.
- Wensierski, Peter (2003): Unbarmherzige Schwestern. In: *Der Spiegel*, 21, S. 70–76.
- Wensierski, Peter (2006): Schläge im Namen des Herrn. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wetzels, Peter (1997): Gewalterfahrungen in der Kindheit. Sexueller Mißbrauch, körperliche Mißhandlung und deren langfristige Konsequenzen. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Wichern, Johann-Hinrich (1949): Familienerziehung zu Hause und in der Anstalt. In: Färber, R. (Hrsg.): *Der Erzieher Wichern in Selbstzeugnissen*. Lüneburg, S. 19–26.
- Winkler, Michael (2002): Wie familienähnliche Hilfen zu beurteilen sind. Oder: Kleines Plädoyer für das Eigenrecht von Imitaten. In: *Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion*. Onlineausgabe. München: Sozialpädagog. Inst. im SOS-Kinderdorf, S. 303–320.
- Winkler, Michael (2013): Schwierigkeiten mit einem Thema. In: *Forum Erziehungshilfen*, 2, S. 92–95.
- Wissenschaftlicher Dienst des Bundestages (WD) (2019): Heim- und Pflegekinder. Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung sowie Beiträge zur Heimerziehung und zum Leben in Pflegefamilien. WD 9 – 3000 – 063/19.
- Witt, Andreas/Rassenhofer, Miriam/Allroggen, Marc/Brähler, Elmar/Plener, Paul L/Fegert, Jörg M. (2019): The Prevalence of Sexual Abuse in Institutions: Results From a Representative Population-Based Sample in Germany. In: *Sexual abuse a journal of research and treatment* 31, 6, S. 643–661.
- Wittfeld, Meike (2017): Zwischen Schutzauftrag und Generalverdacht. In: Bilgi, O./Frühauf, M./Schulze, K. (Hrsg.): *Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit*. Transformation des Sozialen Transformation Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–206.
- Wittfeld, Meike (2020): Coping professionally with closeness: Caught between children's needs and self-protection. In: *Social Work & Society* 18, 3, S. 1–13.
- Wittfeld, Meike/Bittner, Martin (2019): Familialität als Risikofaktor für sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen? In: Wazlawik, M. et al. (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden, Ann Arbor, Michigan: Springer VS, S. 39–53.
- Wolf, Klaus (1999): *Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*. Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss, 1998 u.d.T.: Wolf, Klaus: *Prozesse der Machtbalance in der Heimgruppe*. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (2002): Der Versuch glücklich zu leben: Lebensgemeinschaften als pädagogische Orte. In: *Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion*. Onlineausgabe. München: Sozialpädagog. Inst. im SOS-Kinderdorf, S. 108–124.
- Wolf, Klaus (2022): *Familie und Heimerziehung*. In: Schierbaum, A./ Ecarius, J. (Hrsg.) *Handbuch Familie*. Wiesbaden: Springer VS
- Wolff, Mechthild (2010): Sexualisierte Gewalt durch Professionelle in Institutionen – eine fachliche Momentaufnahme zum Stand der Diskussion. In: *Unsere Jugend* 62, 11, S. 460–471.

- Wolff, Mechthild (2015): Heimerziehung und Gewalt. In: Andresen, S./Koch, C./König, J. (Hrsg.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–222.
- Wolff, Mechthild (2018): Sexualisierte Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Retkowski, A. et al. (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 460–468.
- Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg M. (Hrsg.) (2017): *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch*.
- ZEIT ONLINE (8.4.2010): *Chronologie der Übergriffe. Missbrauch*.
- Zeitler, Sigrid/Heller, Nina/Asbrand, Barbara (2012): *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann Verlag.
- Zimmer, Andreas (2015): Die Hotline der Deutschen Bischofskonferenz für Opfer sexuellen Missbrauchs. Erfahrungen, Daten, Folgerungen. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): *Kompodium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 59–70.
- Zinsmeister, Julia/Landenburger, Petra/Mitlacher, Inge (2011): *Schwere Grenzverletzungen zum Nachteil von Kindern und Jugendlichen im Aloisiuskolleg Bonn – Bad Godesberg. Abschlussbericht zur Untersuchung im Auftrag der Deutschen Provinz der Jesuiten*. <https://www.kolleg-st-blasien.de/pdf/abschlussbericht-ursula-raue.pdf> [Zugriff 28.09.2021]